



ENCONTRO DE SOCIALIZAÇÃO

2019

PIBID - RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

- ANAIS -
VOLUME 01



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE PERNAMBUCO

PROACAD
PRÓ-REITORIA
PARA ASSUNTOS ACADÊMICOS



Ficha Catalográfica

ISBN Coleção - 978-85-60128-03-7
ISBN do Volume 1 - 978-85-60128-04-4

Organizadores

Verônica Gitirana, Thyana Galvão, Carlos Eduardo Monteiro,
Liliane Carvalho, Lúcia Caraúbas

Ilustradores

Projeto Gráfico: Thyana Galvão, Gabriel Varela

Encontro de Socialização 2019

PIBID - Residência Pedagógica

Anais

Volume 1 - Recife

1a Edição

Recife

Edição do Centro de Educação/
Universidade Federal de Pernambuco

2020

SUMÁRIO

ENCONTRO DE SOCIALIZAÇÃO DO PIBID E DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: APRESENTAÇÃO APRESENTAÇÃO

Carlos Eduardo Monteiro e Liliane Carvalho.....13

COMUNICAÇÃO ORAL

A (RE)ADAPTAÇÃO METODOLÓGICA NO ENCONTRO DE REALIDADES
ESCOLARES: REFLEXÕES ACERCA DO PLANEJAMENTO DIDÁTICO DE
RESIDENTES DE ESPANHOL 19

A ARGUMENTAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA O
PENSAMENTO REFLEXIVO DE TEMAS TRANSVERSAIS 23

A CONDIÇÃO FEMININA NA AMÉRICA LATINA: REFLEXÕES ACERCA DO
MACHISMO 27

A DIFERENÇA ENTRE ESPAÇOS PÚBLICOS E PRIVADOS. 30

A DIVERSIDADE CULTURAL DA VÁRZEA 33

A ESCOLA E AS NOVAS TECNOLOGIAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA
SOBRE A RESSIGNIFICAÇÃO DOS JOGOS ELETRÔNICOS NA EDUCAÇÃO
FÍSICA 36

A EXPERIÊNCIA ANTROPOLÓGICA NO CONTEXTO DA INICIAÇÃO A
DOCÊNCIA 40

A GESTÃO DEMOCRÁTICA - PARTICIPATIVA E SEUS IMPACTOS NO
COTIDIANO ESCOLAR: UMA ANÁLISE SOBRE A GESTÃO DO COLÉGIO
DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO 42

A INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA:
RELATO DA APLICAÇÃO EM SALA DE AULA 45

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| A PESSOA SURDA E O MUNDO DO TRABALHO..... | 49 |
| A UTILIZAÇÃO DA MÚSICA LATINO-AMERICANA COMO FONTE DE REFLEXÃO PARA A DESCONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS LATINOS | 52 |
| AÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL SOB A PERSPECTIVA DE UM CLUBE DE CIÊNCIAS..... | 56 |
| ÁFRICA, ARGUMENTAÇÃO E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: O RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA | 60 |
| ATIVIDADES DE SENSIBILIZAÇÃO PARA A TEMÁTICA DO AUTISMO: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA DINÁ DE OLIVEIRA..... | 63 |
| AULA INVERTIDA PARA ABORDAR OS CONTEÚDOS DE ISOMERIA ÓPTICA E WHEY PROTEIN..... | 66 |
| CLUBE DE CIÊNCIAS E A SUA IMPORTÂNCIA SOCIO- EDUCATIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL | 70 |
| CLUBE DE CIÊNCIAS: FERRAMENTA EDUCACIONAL E FORMADORA PARA OS RESIDENTES DE BIOLOGIA NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFPE | 74 |
| CONTRIBUIÇÕES DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE E DOCUMENTAÇÃO DE LICENCIANDOS | 78 |
| DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DE FILOSOFIA NA ZONA DA MATA PERNAMBUCANA | 82 |
| DÍALOGOS CULINARIOS Y SUS VALORES: UNA DIFUSIÓN CULTURAL Y PAÍSES HISPÁNICOS | 83 |
| DO VIRTUAL AO CONCRETO: DUAS EXPERIÊNCIAS DE ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA | 86 |
| EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS: PRÁTICAS DE COMPOSTAGEM..... | 90 |
| ENTRE A POLIS E O INDIVÍDUO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID-FILOSOFIA EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE OLINDA-PE | 94 |
| ESPAÑHOL: ¿PLURILINGÜÍSSIMO OU MONOLINGÜÍSSIMO? REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL | 98 |
| ESTRATÉGIAS DE ENSINO GRAMATICAL DA LÍNGUA PORTUGUESA EM SALAS BILÍNGUES PARA SURDOS | 101 |

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| GRUPOS DE ESTUDOS PARA APRESENTAÇÃO DE SEMINÁRIOS E PRODUÇÃO DE REVISTA FILOSÓFICA DIGITAL | 105 |
| HORTA SUSPensa: INSTRUMENTO PROMOTOR DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL | 107 |
| IMERSÃO DIDÁTICA NA AULA DE DIREITOS HUMANOS..... | 111 |
| INCLUSÃO, TEA E COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA – CICLO FORMATIVO COM ESTÁGIARIOS DA REDE MUNICIPAL | 115 |
| INTENSIVO LEAL | 119 |
| JOGOS DIDÁTICOS NA VIVENCIA FILOSÓFICA EM SALA DE AULA | 122 |
| JOGOS POTENCIALMENTE ARGUMENTATIVOS COMO RECURSOS DIDÁTICOS FACILITADOR NA APRENDIZAGEM DE REGRA ORTOGRÁFICA | 125 |
| MALALA – UMA POSSIBILIDADE PARA O ENSINO DE DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA..... | 129 |
| MAPAS CONCEITUAIS COMO ELEMENTOS DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA..... | 133 |
| MEDIDAS DE PEQUENOS VOLUMES: UMA EXPERIENCIA UTILIZANDO RECURSOS DE LABORATÓRIO DE QUIMICA | 137 |
| MOVIMENTOS SOCIAIS E JUVENTUDE..... | 140 |
| O DESAFIO NA UTILIZAÇÃO DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM E NA DINAMIZAÇÃO DO ENSINO: DESVIANDO DO TRADICIONAL | 144 |
| O ENSINO-APRENDIZAGEM DE SOCIOLOGIA EM PERNAMBUCO ENTRE LIMITES E POSSIBILIDADES: UMA ANÁLISE DE ENTREVISTAS | 147 |
| O QUE O PIBID NOS PROPORCIONOU" | 151 |
| O TRABALHO INTERDISCIPLINAR APLICADO AO ENSINO DE ESPANHOL PARA ALUNOS DO ENSINO MÉDIO | 155 |
| O USO DA FOTOGRAFIA COMO FERRAMENTA DE REFLEXÃO FILOSÓFICA..... | 159 |

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| O USO DE DIFERENTES METODOLOGIAS NO ENSINO DE FÍSICA E SEU IMPACTO NO ENSINO FUNDAMENTAL..... | 163 |
| O USO DE MAPA MENTAL COMO RECURSO AUXILIAR NO ENSINO DE FILOSOFIA..... | 167 |
| OFICINA DE MATEMÁTICA | 168 |
| OFICINAS NA EJA: INTEGRAÇÃO DA PRÁTICA COM A APRENDIZAGEM | 172 |
| OLIMPÍADAS DE FÍSICA: EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM BASEADA EM RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS..... | 176 |
| PENSANDO A PRÁXIS PEDAGÓGICA: ESCOLA DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO OLINTO VICTOR..... | 179 |
| PIBID QUEST - SOBRE A LEITURA ADEQUADA DOS DADOS DA REALIDADE EM SALA DE AULA | 182 |
| POSSIBILIDADES DIDÁTICAS DO DESIGN DE JOGOS..... | 185 |
| PRÁTICAS DE LETRAMENTO PARA ALUNOS SURDOS: TRABALHO COM O GÊNERO BILHETE..... | 188 |
| PROJETO DE ENSINO “SOCIEDADE DE CONSUMIDORES” – UM RELATO DE EXPERIÊNCIA | 191 |
| PROPOSTA LÚDICA PARA O ENSINO DE QUÍMICA: JOGO DIDÁTICO WAR PERIÓDICO NA ABORDAGEM DE TABELA PERIÓDICA..... | 195 |
| PROTAGONISMO JUVENIL: UMA NOVA PROPOSTA DE VER A ESCOLA | 198 |
| PROTOTIPANDO E MODELANDO O SISTEMA NERVOSO ATRAVÉS DA ROBÓTICA: UMA PROPOSTA DO CLUBE DE CIÊNCIAS..... | 201 |
| REFLEXÕES SOBRE A RELEVÂNCIA DA AMBIENTAÇÃO NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA..... | 205 |
| RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ESCOLA ESTADUAL TIMBI: O CONTEÚDO DA GINÁSTICA COMO MANEIRA DE OPORTUNIZAR E MEDIAR O CONHECIMENTO..... | 207 |
| RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DOCENTE: O QUE DIZEM OS RESIDENTES DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA SOBRE ISSO? | 210 |

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: O ESPANHOL NAS ESCOLAS EM UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL CRÍTICA 214

SEMANA DA MATEMÁTICA: CRIAÇÃO E APRESENTAÇÃO DE JOGOS MATEMÁTICOS COMO RECURSO DIDÁTICO 218

SOBRE UMA CONSTRUÇÃO LÚDICA [E INICIAL] DE UM DEBATE POLÍTICOFILOSÓFICO NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO..... 222

SOCIOLOGIA NA ESCOLA: O PROFESSOR COMO MEDIADOR EM TEMPOS DE POLARIZAÇÃO POLÍTICA..... 226

TEM GEOMETRIA EM MODELO VIVO? 229

VIVÊNCIAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM UMA SALA DE AULA DE ESTUDANTES SURDOS 233

VIVÊNCIAS DO BOLSISTA NO PIBID: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ESCOLA ESTADUAL CÔNEGO JONAS TAURINO 237

PÔSTER

A GEOMETRIA DO ENSINO E O TRIÂNGULO “P” 243

A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO PROFESSOR/ALUNO: COMO ESSE FATOR INFLUENCIA NA INCLUSÃO E NA APRENDIZAGEM DE ALUNOS NO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)..... 247

A INCLUSÃO DA PESSOA NO ESPECTRO AUTISTA NO CONTEXTO ESCOLAR: LIMITES E POSSIBILIDADES EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO RECIFE 250

A PRODUÇÃO DE DOCUMENTÁRIO COMO PROPOSTA DIDÁTICA NO ENSINO DA GEOGRAFIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID NA EREM PADRE NÉRCIO RODRIGUES 253

AÇÃO PREVENTIVA EDUCACIONAL 257

ALIMENTOS: TEXTURA, CHEIRO E SABOR 259

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E INCLUSÃO: O PROTAGONISMO DO APRENDENTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL COM O AUXÍLIO DA LITERATURA INFANTIL..... 263

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM EVENTOS CIENTÍFICOS: FEIRA DE CIÊNCIAS DO COLÉGIO MILITAR DO RECIFE | 267 |
| CINEMATIZANDO EL LATINOAMERICANO QUE SOY | 270 |
| COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA NO CONTEXTO ESCOLAR – A ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL NA PROMOÇÃO DA AUTONOMIA DAS CRIANÇAS COM TEA..... | 274 |
| ENTRE OBSERVAÇÕES E ESTRATÉGIAS: RELATOS DE EXPERIÊNCIA SOBRE APLICAÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS VOLTADAS PARA ALUNOS COM DI EM SALA REGULAR | 278 |
| EXPERIMENTAÇÃO COMO PROBLEMATIZAÇÃO NO ENSINO DE QUÍMICA: A LÂMPADA LAVA E O MARSHMALLOW QUE MURCHA..... | 282 |
| EXPERIMENTAÇÃO COMO PROBLEMATIZAÇÃO NO ENSINO DE QUÍMICA: INDICADORES ÁCIDO-BASE A PARTIR DE FONTES NATURAIS | 286 |
| FAMÍLIA E ESCOLA: PARCERIA NA INCLUSÃO EDUCACIONAL DAS CRIANÇAS COM TEA..... | 289 |
| FORMAÇÃO DE HABILIDADES NO ENSINO DE CIÊNCIAS SEGUNDO A TEORIA DE GALPERIN: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID/PEDAGOGIA/UFPE/RECIFE/ÁREA ENSINO DE CIÊNCIAS..... | 291 |
| GEOMETRIZANDO A ARTE | 295 |
| IMPACTOS DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE CONCEITOS SEGUNDO A TEORIA DE GALPERIN NO ENSINO DE CIÊNCIAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA | 299 |
| INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLA..... | 303 |
| INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: INTRODUZINDO A COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA/SUPLEMENTAR NO CONTEXTO ESCOLAR..... | 307 |
| O TRABALHO SENSORIAL COM PESSOAS NO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)..... | 311 |
| O USO DE JOGOS E BRINCADEIRAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL - APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E INCLUSÃO: O PROTAGONISMO DO APRENDENTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL COM O AUXÍLIO DA LITERATURA INFANTIL | 313 |

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| OS CONTEÚDOS LUTA E DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA ESCOLA ESTADUAL TIMBI NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA | 316 |
| PRÁTICAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS COM A TEORIA DE FORMAÇÃO DAS AÇÕES MENTAIS DE GALPERIN | 318 |
| PROJETO SEMENTES PARA O FUTURO: DANÇAS CULTURAIS..... | 321 |
| RACISMO Y AMÉRICA LATINA: LA CONSTRUCCIÓN DE LA AFROLATINIDAD..... | 323 |
| RELAÇÕES DE GÊNERO E EDUCAÇÃO FÍSICA: A EMANCIPAÇÃO DO(A) ALUNO(A) COM PRÁTICAS DO FUTSAL COMO CONTEÚDO PEDAGÓGICO | 327 |
| RELATO DE EXPERIÊNCIA DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE LICENCIANDOS DE FÍSICA EM UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL..... | 329 |
| RELATO DE EXPERIÊNCIA: A IMPORTÂNCIA DA ADEQUAÇÃO DOS MATERIAIS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ALUNOS NO TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO..... | 332 |
| RELATOS DE EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO CAMPO DE GEOGRAFIA DO EREM PADRE NÉRCIO RODRIGUES – NA USINA SOLAR FOTOVOLTAICA SÃO LOURENÇO DA MATA..... | 335 |
| RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: CAMINHOS E PERSPECTIVAS PARA UM ENSINO DE FÍSICA DINÂMICO | 339 |
| SITUAÇÕES DE LEITURA COM ESTUDANTES SURDOS | 343 |
| UMA PONTE ENTRE O CURSO DE LICENCIATURA EM EXPRESSÃO GRÁFICA E O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA..... | 347 |
| USO DA ANÁLISE DE PH NA SIMULAÇÃO DE CONTÁGIO POR HIV E AIDS, COM ALUNOS DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MEDIO PROFESSOR LEAL DE BARROS..... | 351 |
| RODA DE CONVERSA | |
| A (RE)ORGANIZAÇÃO ESPACIAL DO LUGAR: AS FEIRAS COMO ESPAÇOS VIVIDOS..... | 357 |
| A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA COMO INSTRUMENTO DE VALORIZAÇÃO DAS IDENTIDADES TERRITORIAIS ACERCA DAS FEIRAS NO BAIRRO DA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA DO PIBID-GEOGRAFIA/UFPE | 360 |
| A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO ABERTURA DE DIÁLOGO ENTRE AS INSTITUIÇÕES E O LICENCIANDO | 364 |

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| A REVITALIZAÇÃO DO LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS E O USO DE MATERIAIS DIDÁTICOS NO ENSINO DE BIOLOGIA ANIMAL | 368 |
| A VALORIZAÇÃO DA CULTURA LOCAL PELA HISTÓRIA DAS TROÇAS CARNAVALESCAS | 371 |
| AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: UM RELATO DA VIVÊNCIA DE BOLSISTAS DO PIBID EXPRESSÃO GRÁFICA DA UFPE..... | 375 |
| ATIVIDADES EXPERIMENTAIS DIFERENCIADAS NAS AULAS DE FÍSICA (PINÇA ÓPTICA E ESTUDO DE ROTAÇÕES COM PIÕES) | 379 |
| COLOCANDO A TEORIA EM PRÁTICA | 382 |
| COMPARTILHAR DESAFIOS E ESTRATÉGIAS: EXPERIÊNCIAS DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE LÍNGUA ESPANHOL | 385 |
| CONTIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA..... | 387 |
| DEMONSTRAÇÃO INVESTIGATIVA UTILIZANDO REFRIGERANTES PARA CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE DENSIDADE – RELATO DE EXPERIÊNCIA | 389 |
| ENSINO DE FILOSOFIA: SEMINÁRIOS TEMÁTICOS E AUTONOMIA DO PENSAMENTO..... | 392 |
| EXPERIMENTAÇÃO COMO PROBLEMATIZAÇÃO NO ENSINO DE QUÍMICA: DETERMINAÇÃO DA QUANTIDADE DE SAL, AÇÚCAR E ÓLEO DE SOJA NOS ALIMENTOS..... | 393 |
| EXPERIMENTANDO A FÍSICA EM SALA DE AULA: UM ESTUDO DE CASO / VISUALIZAÇÕES DE LINHAS DE CAMPO EM 3D | 396 |
| INTERCULTURALIDADE: IDENTIFICAÇÃO LATINOAMERICANA E ALGUMAS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS | 400 |
| JOGOS AFRICANOS E INDÍGENAS NA PERSPECTIVA DE RESGATE DA CONSTRUÇÃO SÓCIO-HSTÓRICA DO BRASIL | 404 |
| LATINOAMERICANO SOY: LITERATURAS DE CORDEL & PAYADAS | 408 |
| MITOS Y LEYENDAS: EL ESPAÑOL A TRAVÉS DE LAS NARRACIONES | 412 |
| MOSTRA DE APRENDIZAGENS MATEMÁTICAS | 415 |

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| O MÉTODO AVALIATIVO EM QUESTÃO: APONTAMENTOS A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO PIBID/SOCIOLOGIA..... | 417 |
| O USO DO TEATRO E DO CINEMA COMO ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS NO ENSINO DE FÍSICA | 421 |
| REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA A PARTIR DO PLANEJAMENTO E DA EXECUÇÃO DE PROJETOS INTERDISCIPLINARES..... | 425 |
| RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: DESAFIOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NUMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE FEIRA -NOVA | 429 |
| RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: PRÁTICA ENSINO-APRENDIZAGEM | 433 |
| SISTEMATIZANDO O CONTEÚDO DA GINÁSTICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR | 437 |
| USO DE TECNOLOGIAS NO ENSINO DE FÍSICA | 440 |

PÔSTER (Apresentados sem inscrição)

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| A EXPERIÊNCIA DO PIBID DE MATEMÁTICA NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFPE COM ÊNFASE NOS CONSELHOS DE CLASSE | 447 |
| ALGUNS ERROS E DIFICULDADES APRESENTADOS POR ALUNOS DO PROIFPE DE MATEMÁTICA DO CAMPUS RECIFE | 450 |
| I MOSTRA DE APRENDIZAGEM MATEMÁTICA DA ESCOLA ESTADUAL SENADOR NOVAES FILHO..... | 454 |

INDEX DE AUTORES

| | |
|----------------------------------|------------|
| PIBIDIANO | 461 |
| RESIDENTE | 399 |
| SUPERVISOR | 399 |
| PRECEPTOR..... | 399 |
| COORDENADOR DE ÁREA | 457 |
| DOCENTE ORIENTADOR | 399 |

ENCONTRO DE SOCIALIZAÇÃO DO PIBID E DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: APRESENTAÇÃO

Carlos Eduardo Ferreira Monteiro

Coordenador Institucional do Programa Residência Pedagógica UFPE/Capes

Liliane Maria Teixeira Lima de Carvalho

Coordenador Institucional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência Pibid/UFPE/Capes

A realização deste Encontro de Socialização constitui-se numa oportunidade de partilha das experiências vivenciadas pelos participantes dos Projetos Institucionais UFPE-Capes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e do Programa Residência Pedagógica (RP). Essas experiências foram desenvolvidas no âmbito dos núcleos de Pibid e RP, os quais eram compostos por no mínimo um docente da UFPE (Coordenador de Área ou Docente Orientador) e três professores de escolas públicas municipais, estaduais ou federais (denominados de supervisores ou preceptores). Cada núcleo foi formado com no mínimo de 24 estudantes bolsistas, podendo ter até 06 estudantes não bolsistas (pibidianos ou residentes).

O (Pibid) se caracteriza por vincular a formação inicial de professores em cursos de licenciaturas diversas e a formação continuada de professores de escolas públicas, a partir da cooperação mútua das instituições. São objetivos do Pibid: I. incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica; II. contribuir para a valorização do magistério; III. elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV. 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; V. incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e VI. contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura

A UFPE, desde 2009 participa dos editais do Pibid, se constituindo numa das formas de reafirmar seu compromisso com a formação de professores e com a melhoria da qualidade da Educação Básica. No decorrer dos anos o Pibid na UFPE teve ampliado o número de licenciaturas participantes, cujos núcleos têm desenvolvimento subprojetos que fortalecem ações de promoção para que o(a) licenciando(a) exercite de forma ativa relações entre teoria e prática.

O Programa Residência Pedagógica (RP) tem como objetivo induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, bem como fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola. A intenção é promover sinergias entre a

entidade que forma e aquelas que recebem os egressos da licenciatura, estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores.

O RP visa implementar projetos inovadores que estimulem as articulações entre teorias e práticas nos cursos de licenciatura. Assim, os objetivos do RP se relacionam ao aperfeiçoamento da formação dos discentes de cursos de licenciatura, conduzindo-os a desenvolver ações que incluam a utilização de procedimentos de coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar.

A Capes enfatiza que o RP é uma atividade de formação realizada por um discente regularmente matriculado em curso de licenciatura e desenvolvida numa escola pública de Educação Básica, denominada escola campo. A carga horária do RP para cada licenciando é constituída por um total de 440 horas de atividades, distribuídas da seguinte forma: 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, sendo 100 de regência, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades.

Na escola campo, o residente é acompanhado por um professor da Educação básica, denominado preceptor. A orientação do residente é realizada por um docente da IES, denominado docente orientador.

Esta é a primeira experiência institucional da UFPE com o RP. Assim, a trajetória deste Programa na UFPE é pioneira, tendo sido enfrentados diversos desafios e evidenciadas possibilidades a partir de experiências exitosas nos trabalhos de cada núcleo.

IMPLANTAÇÃO DOS PROGRAMAS NA UFPE

Para implantação dos Projetos Institucionais ainda em curso, a partir de fevereiro de 2018, a Diretoria de Desenvolvimento de Ensino (DDE) da Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos (Proacad) coordenou o processo inicial de divulgação do Edital e da convocação dos coordenadores de Curso de Licenciatura dos campi de Recife, Vitória de Santo Antão e Caruaru. No momento das primeiras discussões, os professores questionaram elementos do edital da Capes para o Pibid. Por exemplo, o edital exigia que cada núcleo tivesse no mínimo 24 pibidianos, os quais deviam ser estudantes dos 5 primeiros períodos do curso. Uma vez que o edital do Residência Pedagógica era o primeiro que a Capes publicava, ele foi motivo de resistências por parte dos docentes que já tinham participado do edital anterior do Pibid. Por exemplo, questionava-se se havia intenções de transformarem os residentes em substitutos de professores nas escolas campo. Questionava-se também o nome do Programa e a vinculação do RP com as disciplinas de estágio de cada curso. Algumas questões só eram respondidas por consultas posteriores à Capes. Algumas dessas respostas traziam frustração para docentes de cursos interessados, como por exemplo, a não inclusão nos editais da Capes dos cursos de Licenciatura em Língua Francesa e Língua Brasileira de Sinais – Libras. A adesão da UFPE ao Pibid e ao RP em 2018 aconteceu num momento importante das reformas curriculares dos Cursos de Licenciatura da UFPE, em atendimento à Resolução Nº 02 de 1º de Junho de 2015 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que instituiu e disciplinou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada.

DESENVOLVIMENTO DOS PROJETOS INSTITUCIONAIS

De acordo com os editais da Capes, os projetos institucionais deveriam ser estabelecidos em parceria com as redes públicas de Educação Básica. Neste sentido, era preciso escutar as redes em suas necessidades. A implementação dessas parcerias foi

desafiadora, pois na prática, a UFPE não podia simplesmente escolher em qual escola campo seriam desenvolvidos os subprojetos. Assim, as redes habilitaram algumas escolas para determinadas áreas de conhecimento contempladas no edital. Cabia a nós identificar as escolas disponíveis e contatar as secretarias municipais e estadual para negociar tais habilitações. Essas ações foram efetivadas num clima de parceira.

Um outro desafio foi o fato de que em algumas áreas como Química, Física, Sociologia e Filosofia, as redes de ensino não possuem quantitativos suficientes de professores habilitados na área. Isso dificultou a organização dos núcleos em determinadas escolas.

Os Projetos Institucionais do Pibid e RP envolveram 1.081 pessoas entre coordenadores de área, docentes orientadores, supervisores, preceptores e licenciandos bolsistas e voluntários, os quais estiveram realizando atividades em 77 escolas situadas em 10 municípios do Recife e Região Metropolitana, da Mata Norte e Agreste de Pernambuco. No processo de construção da proposta institucional do Pibid foram formados subprojetos vinculados a 10 cursos de licenciatura dos campi Recife e Caruaru: Biologia; Ciências Sociais; Expressão Gráfica; Filosofia; Física; Geografia; Língua Espanhola; Matemática; Pedagogia e Química.

No que se refere ao projeto institucional do RP foram constituídos subprojetos vinculados a 09 cursos de licenciatura dos campi Recife e Caruaru: Biologia; Educação Física; Expressão Gráfica; Filosofia; Física; Língua Espanhola; Matemática; Pedagogia e Química.

As Jornadas de Abertura do PIBID e RP aconteceram no 31 de agosto de 2018 em Recife e no dia 18 de setembro de 2018 em Caruaru. No evento de Recife tivemos a participação do magnífico Reitor Professor Anísio Brasileiro, do Diretor da Capes Professor Carlos Lenuzza e Assessora Pedagógica da Secretaria Estadual de Educação Professora Regina Celi André.

Nossos Projetos Institucionais têm apoiado ações inovadoras e que contribuem para o desenvolvimento de processos de ensino e de aprendizagem que provocam reflexões sobre a formação profissional dos pibidianos e residentes.

De um modo particular, o fato dos Projetos estarem diretamente vinculados às escolas campo, promove situações de intercâmbio entre os diferentes atores e aproxima o ensino da UFPE das realidades das escolas públicas. De maneira similar, a presença da UFPE nas escolas proporciona a professores e gestores envolvidos a possibilidade de desencadear processos de formação continuada, notadamente quando desenvolvem ações planejadas nos núcleos de Pibid e RP de diversas áreas de conhecimento.

ENCONTROS DE SOCIALIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS DO PIBID E DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Para partilharmos os resultados e desafios foram propostos dois encontros de socialização por meio de apresentação de relatos de experiências, nas seguintes modalidades: Roda de conversa, Comunicação Oral e Pôster.

Um primeiro encontro acontece dia 08 de outubro de 2019, na qual os 11 subprojetos do Pibid e os 11 do RP do Campus Recife participam. Para esse encontro foram submetidos 124 relatos de experiências (Ver Quadro 1).

Tabela 1 – Quantitativos de relatos de experiência por modalidade (Campus Recife).

| Modalidades | Frequência | Percentual |
|------------------|------------|------------|
| Comunicação Oral | 68 | 53,5% |
| Pôster | 33 | 26% |
| Roda de Conversa | 26 | 16,1% |
| Total | 127 | 20,5% |

Fonte: Anais do evento

As temáticas abordadas foram diversificadas e incluíram desde relatos de experiências sobre práticas realizadas em laboratórios, salas de aula e em diferentes espaços escolares e não escolares até o relato das contribuições de enfoques teóricos e metodológicos no ensino de conteúdos relacionados a campos específicos do conhecimento.

COMUNICAÇÃO ORAL



ENCONTRO DE
SOCIALIZAÇÃO

2019

PIBID - RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

A (RE)ADAPTAÇÃO METODOLÓGICA NO ENCONTRO DE REALIDADES ESCOLARES: REFLEXÕES ACERCA DO PLANEJAMENTO DIDÁTICO DE RESIDENTES DE ESPANHOL

Residentes

Ana Elizabeth Oliveira da Silva, CAC/UFPE
Adriana da Conceição dos Santos, CAC/UFPE
Gabriel Allan Lima de Almeida, CAC/UFPE
Simone Figueiredo de Lima, CAC/UFPE

Preceptor

Valdemir Gomes da Silva, EREM Santos Dumont

Docente orientador

Imara Bemfica Mineiro, D.Letras, CAC/ UFPE

INTRODUÇÃO

Com a atual conjuntura política e econômica em nosso país, a existência de um projeto de Residência Pedagógica em língua espanhola torna-se uma experiência bastante importante e que sinaliza a necessidade de políticas linguísticas mais comprometidas, uma vez que o cenário contemporâneo brasileiro, na contramão de outros lugares do mundo, vem diminuindo a oferta de línguas estrangeiras na escola como parte da grade curricular. Para além destas questões, o Programa nos traz desafios também de ordem didático-pedagógica dentro das instituições de ensino público. Neste sentido buscamos, por meio deste trabalho, refletir acerca da importância de inovar e experimentar metodologias pedagógicas com o fito da adaptação dos conteúdos programáticos à realidade da comunidade escolar. Isto se dá devido à percepção da necessidade de contextualização dos conteúdos às vivências cotidianas do alunado.

Esta perspectiva de compreensão e aproximação ao ambiente educacional e social do estudante obtemos a partir de Freire (2013) que vai defender o fato de não existir docência sem discência. Usando algumas das ideias presentes na obra *Pedagogia da Autonomia* como umas das bases teóricas do nosso projeto, juntamente com o conceito de Interculturalidade Crítica ventilado por Walsh (2007), a Residência Pedagógica de Espanhol vem sendo um espaço para construir um ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) a partir de um olhar sobre quem somos e sobre como vemos o outro.

Deste modo, nos embasamos nas ideias de Walsh (2007) para buscar práticas e vivenciar processos educativos descolonizados e que visam um intercâmbio de saberes entre a experiência de mundo que o alunado já dispõe e os conhecimentos possíveis através do ensino de espanhol como língua estrangeira. A pesquisadora vai dizer que os alunos já reproduzem relações de poder dominantes (no que diz respeito à raça, classe e gênero) e, não raras vezes, o currículo escolar segue contribuindo para reforçar essas questões (WALSH, 2007, p.26).

O pensamento da autora nos faz refletir, ainda, sobre como levar para a sala de aula de E/LE relações menos coloniais e mais horizontais ao ensinar uma língua estrangeira dentro de um contexto de ensino-aprendizagem muito particular. Quando responde o que ela entende por interculturalidade e colonialidade, Walsh (2007) defende que:

No obstante, las respuestas apuntan a asuntos más complejos que tal vez no quedan inmediatamente evidentes, que tienen que ver con las geopolíticas del conocimiento, con los patrones del poder que han mantenido como permanente un sistema jerárquico de racialización, cuyo impacto se extiende a los campos identitarios, y del ser, del saber y del saber hacer, y con la necesidad de construir procesos educativos que hacen pensar y actuar críticamente y de otro modo, enfrentando y desafiando las relaciones y estructuras dominantes y, a la vez dirigiéndose hacia el desarrollo e implementación de una pedagogía y praxis no sólo crítica sino decolonial. (WALSH, p. 26, 2007)

Com bases nestas ideias, temos buscado práticas metodológicas e conteúdos que atuem como uma interconexão entre a realidade social e cultural dos alunos e a realidade social e cultural de países latino-americanos. Ou seja, com o espaço criado pela Residência Pedagógica, nós como residentes e docentes em formação, temos encontrado um ambiente no qual podemos convidar os alunos a cruzar realidades de países vizinhos partindo de seu universo cotidiano.

Outro importante autor que embasa nosso trabalho é Daniel Cassany (2004) no tocante à aprendizagem cooperativa como forma de trabalho. O autor vai apontar que “para que un grupo pueda convertirse en un auténtico equipo de aprendizaje, eficaz y satisfactorio, debe pasar por un largo proceso de formación. Los individuos no nacieron sabiendo trabajar en equipo y por eso deben aprender a cooperar con sus colegas” (CASSANY, p.16, 2004). Assim, dentro de nossa proposta, a ideia é instigar a formação cooperativa entre os próprios alunos e fortalecer a inovação dentro de sala de aula, uma vez que subverte-se a lógica da competitividade e passa-se a ter um grupo coeso e que se estimula e incentiva mutuamente.

METODOLOGIA

Nossa vivência tem ocorrido na Escola de Referência em Ensino Médio Santos Dumont, em Boa Viagem, com as turmas do 1º ano do Ensino Médio na modalidade de “eletiva”. Dentro da proposta de reformulação do currículo, o Espanhol e outras disciplinas para o público dos 1º anos e 2º anos se apresentam como uma opção “eletiva” nas Escolas Estaduais de Pernambuco, de modo que não são todos os alunos dessas séries que têm acesso, apenas os que a escolhem.

A atuação na escola se organizou a partir de uma prévia diagnose feita por uma visita à escola por parte dos residentes; a partir disso foi elaborado, pelas equipes de residentes que atuam tanto do segundo ano, quanto do primeiro ano da Escola de Referência Santos Dumont, junto à coordenadora do Núcleo de Residência Pedagógica em Língua Espanhola e o preceptor da escola, um cronograma contendo uma perspectiva de ensino construtivista e conteúdos específicos para o aprendizado a serem trabalhados durante o ano. Tal cronograma se organiza em módulos temáticos que se desenvolvem a partir da perspectiva teórica da interculturalidade crítica de Catherine Walsh e tendo em conta a pedagogia visando a autonomia, como apregoava Paulo Freire.

A partir do referido cronograma, foram realizados os planos de aula para serem ministrados no primeiro semestre. Já no início do segundo semestre letivo, foi elaborado

um segundo cronograma com respectivos planos de aula. Da elaboração desses documentos que pautam nosso relato de experiência, visando uma reflexão metodológica a partir de questões que se colocaram no ambiente de ensino, diante das quais era mister fazer uma adaptação. Assim, uma vez que partimos de uma perspectiva construtivista, o programa pensado não poderia ser imposto, senão elaborado levando em consideração as adversidades e imprevistos surgidos no ambiente educacional.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A vivência em sala de aula, assim como as discussões entre os residentes, fez com que muito do que fora planejado passasse por alterações. Assim, iniciamos o planejamento visando uma perspectiva interacionista e intercultural de nível relevante. Porém o cronograma, elaborado diante de uma diagnose pontual, contudo, não possuía elementos conteudísticos e metodológicos que se apoiassem direta e significativamente à realidade dos alunos e da escola na qual são realizadas as regências. Somente a partir do contato mais contínuo com os estudantes e a gestão da escola foi possível realizar as adequações necessárias ao bom desenvolvimento dos trabalhos.

Diante disso, foi realizado um direcionamento dos aspectos linguísticos e culturais, partindo de uma concepção mais concreta a respeito da identidade dos alunos, seus perfis e interesses específicos. Levando em consideração que no início do segundo semestre se tem uma turma nova nas disciplinas de eletiva, o conteúdo serviria também como processo avaliativo diagnóstico. E, a partir da bagagem de experiência adquirida no semestre inicial, é reforçada a necessidade de abertura e atenção às alterações e adequações que porventura fossem necessárias no plano previsto.

Essa discussão abre margem para perceber como se desenvolveram as aulas no processo, visto que acontece um amadurecimento das metodologias, materiais e relações interpessoais do grupo residente tanto na relação com a instituição quanto na receptividade dos alunos. Assim, se compararmos os conteúdos aplicados nas quatro primeiras aulas do primeiro e do segundo semestre, vê-se uma continuidade, uma relação mais direta da programação com a aplicação.

Dessa maneira, apesar da disposição paralela das planificações e aplicações das aulas da Residência Pedagógica, percebe-se que, para o melhor desenvolvimento do processo de ensino e da aprendizagem linguística e intercultural que acontece no princípio do segundo semestre, deve-se entender esse processo educativo como um encadeamento cronológico. Isso se dá pois a curva de afastamento dos conteúdos e práticas acontece devido à experimentação e a busca de uma adequação metodológica para a realidade das aulas eletivas de uma língua estrangeira que persiste nas escolas públicas do Estado de Pernambuco, mesmo com a política de retirada da presença do Espanhol no Currículo.

Além das mudanças temáticas, o grupo passou por um processo de adaptação e desenvolvimento metodológico em relação à criação dos planos de aula e da atuação em sala de aula. Inicialmente, no primeiro semestre, fomos trabalhando com os 4 residentes em sala de aula e com a criação compartilhada do planejamento de aula. Na experiência do segundo semestre, optamos por trabalhar com o protagonismo no planejamento e elaboração da aula, oportunizando que cada residente também trabalhasse a sua própria autonomia no processo. Também fomos experienciando certa inovação no “modus operandi” com em relação aos alunos, trabalhamos técnicas de teatro aplicadas à aula, também mudamos a organicidade da sala de aula, rompendo com a perspectiva da escola industrial/tradicional, trabalhando com grupos de trabalho e pequenos projetos em aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que, toda a formação teórica que nos foi aportada teve papel fundamental, uma vez que entendemos que dar aula de E/LE não é apenas “apresentar” conteúdos gramaticais ou estereótipos hegemônicos e colonializantes sobre os países, mas sim refletir sobre o que somos (no caso de nossos alunos, jovens que vivem no Recife e que não estão necessariamente em uma região de fronteira) e como podemos nos relacionar com o outro, sua cultura e seus costumes. Assim, o Programa da Residência Pedagógica é uma oportunidade ímpar para a formação docente porque há de fato uma construção coletiva que inicia desde o momento da capacitação teórica até desaguar na sala de aula. Todo o processo é compartilhado e o grupo de residentes é responsável por buscar soluções concretas de modo a proporcionar uma aula mais engajada e com mais sentido para os alunos. Além de colocar os residentes diante da realidade do ensino público, trabalhamos ainda como recursos, conteúdos e buscando inovações metodológicas para um sistema educacional que já está estruturado e que já apresenta seu próprio modo operante. A residência nos dá a oportunidade de promover mudanças e impactar de forma positiva a escola, além de fazer com que o acesso ao Espanhol como Língua Estrangeira seja mais significativo e construído coletivamente junto com os alunos. Por fim, esperamos que com os resultados dessa experiência possamos converter a Residência Pedagógica como um programa incorporado à estrutura do currículo das licenciaturas, principalmente pelo acompanhamento que nos é dado junto aos professores preceptores nas escolas.

REFERÊNCIAS

- CASSANY, Daniel. **Aprendizaje cooperativo para ELE**. In: Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera 2003-2004. Múnich: Instituto Cervantes de Munich; 2004. p. 11–30.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa**. - 2ª ed. 5ª reimpr. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2013.
- WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. Instituto internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, p. 9-11, 2009.
- WALSH, Catherine. **Interculturalidade, colonialidade y educación**. Revista Educación Y Pedagogía. Colombia: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XIX, n. 48, Agos. de 2007. 25-35 p. Cuatrimestral. ISSN: 0121-7593.

A ARGUMENTAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA O PENSAMENTO REFLEXIVO DE TEMAS TRANSVERSAIS

Residentes

Dayane Marques da Silva, CE
Poliana Lima da Silva, CE
Rodrigo Manoel dos Santos, CE
Solange Pereira da Silva Carvalho, CE
Vânia Maria da Silva Nery Bezerra, CE

Preceptor

Áecia Rodrigues da Silva Clemente, Escola Municipal Diná de Oliveira

Docente orientador

Sylvia de Chiaro, CE

INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa trata-se de refletir o potencial da argumentação na promoção do pensamento crítico-reflexivo dos estudantes acerca dos temas transversais.

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016), a argumentação se constitui em uma das suas competências, possibilitando a negociação e defesa de idéias e pontos de vista.

Em vista disso, aplicou-se uma estratégia argumentativa acerca do tema: “O que é tecnologia?”, abrangendo o eixo “Trabalho e Consumo” presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) com a finalidade de verificar a flexão de posicionamentos dos estudantes a partir do diálogo argumentativo.

Através dos dados provenientes da pesquisa, foi possível constatar que argumentação promove o deslocamento do pensamento para um metapensamento a partir do exercício do pensamento crítico e reflexivo, assim como DE CHIARO (2006), DE CHIARO e AQUINO (2017) e LEITÃO (2007) enfatizam que pode acontecer por meio dos movimentos metacognitivos.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para a realização desse estudo foi de natureza qualitativa, Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. A pesquisa foi desenvolvida em uma turma do 5º ano de uma escola da rede municipal do Recife, que atende estudantes do ensino infantil e fundamental. A turma tem aproximadamente 25 alunos com idade entre 9 e 11 anos e de nível sócio-econômico dos alunos majoritariamente baixo.

1. Quadro da flexão do pensamento

| Momentos da aula <i>O que é Tecnologia?</i> | Marcadores do monitoramento do pensamento | Movimentos metacognitivos |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Inicialmente entregamos o papel ofício dobrado contendo a palavra de um objeto e aluno precisava responder e justificar se era tecnologia ou não, após a resposta foi orientado que os alunos abrissem o papel e verificassem se a resposta colocada condizia com o que foi respondido(se era tecnologia ou não). O objeto que estava escrito no papel de Maria era chave, questionamos se ela considerava ou não uma tecnologia, Maria verbalizou: <i>chave não é uma tecnologia porque não usa energia elétrica</i>. Quando abriu o papel e verificou que tinha escrito que era uma tecnologia, demonstrou dúvida, mas, continuou com a mesma opinião.</p> <p>Após a abertura do papel, fizemos um debate com todos os alunos sobre as respostas escritas na folha e Maria apagou várias vezes o que tinha colocado, mas continuou mantendo o posicionamento que chave não era uma tecnologia, justificando que não se usava peças do tipo celular, considerando as novas informações no debate em sala para continuar com o posicionamento, ainda que ficasse reflexiva sobre o assunto</p> <p>No último momento os preceptores trouxeram o conceito de tecnologia, Maria prestava atenção balançando o lápis e fazendo movimentos de reflexão. Maria chama um dos preceptores levantando a mão com ímpeto e ao se aproximar ela vai dizendo de forma rápida: <i>“Entendi! Chave é uma tecnologia.”</i> reescreveu e justificou: <i>Tecnologia é uma técnica que, por exemplo: a palavra logia significa estudo e a chave é uma tecnologia feita para mudar as nossas vidas.</i></p> | <p>Interrupções do tipo simples: hesitação em sua idéia.</p> | <p><i>Mantenedor:</i> Fez reflexões sobre o conhecimento novo recebido, mas não mudou de idéia.</p> |
| <p>Interrupções com adições, mas sem ruptura: novas proposições sobre o conceito discutido</p> | <p>Interrupções com ruptura e autocorreção: mudança no curso discursivo, adesão a nova justificativa</p> | <p><i>Elaborador:</i> Adicionou novos conceitos e refletiu sobre os próprios pensamentos, hesitando sobre sua idéia inicial, mas ainda fiel a sua justificativa.</p> |
| <p>Interrupções com ruptura e autocorreção: mudança no curso discursivo, adesão a nova justificativa</p> | <p>Interrupções com ruptura e autocorreção: mudança no curso discursivo, adesão a nova justificativa</p> | <p><i>Reconstrutor:</i> Já reconsidera suas justificativas de forma a romper com a sua idéia inicial e aceitar novas perspectivas, de modo a reestruturar seu conceito sobre o que é tecnologia.</p> |

Quanto aos procedimentos metodológicos, trata-se de uma pesquisa-ação, onde de acordo com Fonseca (2002) pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada. Para o desenvolvimento da pesquisa utilizou-se os seguintes procedimentos: construção/aplicação da aula de um tema transversal do eixo “Trabalho e Consumo” e análise dos marcadores argumentativos supracitados de movimento de monitoramento do pensamento (mantenedor, elaborador e reconstrutor) a partir das contribuições de CHIARO (2006) e LEITÃO (2007).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados analisados são transcrições de registros feitos na aula cujo tema foi “O que é tecnologia?”. Durante a aula, analisamos o movimento de deslocamento do pensamento da turma e escolhemos uma estudante, dentre os 25 analisados devido à significativa mudança de pensamento durante a atividade, presente na sua escrita e principalmente de forma paralinguística (não-verbal). O nome da estudante selecionada foi substituído com intuito de preservar sua identidade.

O quadro abaixo representa os marcadores do monitoramento do pensamento e os movimentos cognitivos baseados nos estudos de CHIARO (2006) e LEITÃO (2007) e os momentos da aula que se relacionam com estes marcadores e movimentos apresentados.

É possível perceber através do quadro acima que a estudante realizou os movimentos metacognitivos que acontecem quando ocorre a flexão do pensamento. Conforme Leitão (2007) o pensamento reflexivo:

Designa um processo auto-regulador do pensamento, processo este que se constitui quando um indivíduo toma suas próprias concepções sobre fenômenos do mundo (conhecimento) como objeto de pensamento e considera as bases em que estas se apóiam e os limites que as restringem. (LEITÃO, 2007, p. 456)

Desse modo, a estudante pôde elaborar uma nova justificativa a partir do que se pensava inicialmente, construindo um novo posicionamento com o início das discussões ocorrida em sala e questionando o seu próprio pensamento. Assim, sua opinião sobre o tema passa a ter embasamento e a se constituir um argumento relevante que só foi possível devido a um processo de argumentação construído em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que a argumentação se trata de uma das competências previstas na BNCC (2016), o estudo visou constatar como uma estratégia pedagógica argumentativa viabiliza a construção do pensamento crítico-reflexivo no estudante, a partir dos temas transversais.

Com as contribuições das autoras DE CHIARO (2006), DE CHIARO e AQUINO (2017) e LEITÃO (2007), pode-se verificar os movimentos de monitoramento do pensamento, que durante a aula o estudante observado utilizou na flexão do seu pensamento sobre o tema “O que é tecnologia?”.

Pode-se salientar que, o estudante destacado apresentou marcadores do movimento de monitoramento do pensamento durante a aula, que possibilitaram o exercício da sua metacognição no debate argumentativo.

Portanto, através da argumentação pode-se refletir de forma crítico-reflexiva os temas transversais, visto que o estudante repensou seus posicionamentos através do diálogo argumentativo realizado em sala. É importante que o aluno seja protagonista de sua aprendizagem, por isso além de temas transversais, pretendemos em uma nova pesquisa analisar a argumentação como estratégia para o pensamento reflexivo de temas curriculares.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso em: 23 Jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portalmeec.gov.br/temastransversais>>. Acesso em: 23 Jun. 2019.

DE CHIARO, Sylvia. **Argumentação em sala de aula**: um caminho para o desenvolvimento da auto-regulação em sala de aula. 2006, 193f, Tese (Doutorado) - Pós graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006. Disponível em: <<<https://repositorio.ufpe.br/bitstream>>> Acesso em: 11 ago. 2019.

DE CHIARO, Sylvia; AQUINO, Kátia. **Argumentação na sala de aula e seu potencial metacognitivo como caminho para um enfoque CTS no ensino de química**: uma proposta analítica. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 43, n. 2, p. 411-426, abr./jun., 2017. Disponível em:<<<http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n2/1517-9702-ep-43-2-0411.pdf>>> Acesso em: 11 ago. 2019.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

LEITÃO, Selma. **Argumentação e desenvolvimento do pensamento reflexivo**. Psicologia: reflexão e crítica. Porto Alegre, v. 20 n.3, p. 454-462, 2007. Disponível em: <<<http://www.scielo.br/scielo.php?>>> Acesso em: 11 ago. 2019.

MESQUITA, Rosa Maria. **Comunicação não-verbal: relevância na atuação profissional**. Revista paulista de Educação Física. São Paulo, 11(2):155-63, jul./dez. 1997. Disponível em: <<<http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/>>>

MINAYO, M. C. S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

A CONDIÇÃO FEMININA NA AMÉRICA LATINA: REFLEXÕES ACERCA DO MACHISMO

Pibidianos

Bruna Maria Freitas de Sousa, CAC

Gláucia Ferreira da Silva, CAC

Priscila Gomes Acioli, CAC

Thaiza Mirele Silva de Lima, CAC

Supervisoras

Gabriela Simões Lopes, EREM Ginásio Pernambucano

Joelma Rodrigues de Oliveira, EREM Ginásio Pernambucano

Coordenador de área

Cristina Corral Esteve, CAC

Fabiele Stockmans de Nardi, CAC

INTRODUÇÃO

O presente relato objetiva apresentar o subprojeto vinculado ao PIBID/Língua Espanhola (UFPE) intitulado “A condição feminina na América Latina: reflexões sobre o machismo”. O PIBID/Língua Espanhola (UFPE) parte, de maneira geral, das considerações acerca da noção da Interculturalidade crítica. Tal noção está intimamente relacionada às ideias de igualdade e liberdade, de maneira a buscar a construção de relações positivas entre distintas sociedades, assim como entre os sujeitos que as constituem. Segundo Walsh (2009), a Interculturalidade crítica tenta romper com a ideia de que há uma cultura dominante e outras que lhe são subordinadas e, desta maneira, reforçar as identidades tradicionalmente excluídas para construir, na vida cotidiana, uma convivência de respeito e de legitimidade entre todos os grupos da sociedade. De maneira complementar, o PIBID/Língua Espanhola parte das noções de educação estabelecidas por Paulo Freire (2013), especialmente no que tange a prática docente e o processo educacional pautados na autonomia ser/saber do estudante. Bem como o autor, acreditamos que é importante que percebamos a importância do respeito relacionado ao conhecimento que o aluno traz consigo, uma vez que o estudante não deve ser visto com uma página em branco, e sim como um sujeito social e histórico. Por fim, nosso subprojeto se baseia nas concepções de língua e leitura crítica provenientes de autores como Orlandi (2006, 2008) e Cassany (2003, 2014). Sob esta perspectiva, consideramos a língua não como uma estrutura, mas como um acontecimento onde se encontram sujeitos interpelados pela ideologia e constituídos por fatores históricos. Por sua vez, adotamos a concepção de leitura como uma produção de sentidos sociohistoricamente determinada na qual se consideram as experiências e os conhecimentos de mundo do leitor. Assim, ressaltamos que a leitura não deve ser trabalhada apenas a partir dos aspectos formais que compõem o texto, mas buscando uma compreensão dos discursos marcados ideologicamente que orientam as formas de pensar e agir que cumprem determinados objetivos dentro de um contexto histórico e sociocultural.

À luz de tais pressupostos teóricos, o presente subprojeto objetiva desenvolver a criticidade dos estudantes envolvidos no que diz respeito às distintas formas de

materialização do machismo através dos usos da língua. Optamos pelo trabalho com distintos gêneros que circulam em nossa esfera social, a saber: capas de revista, tirinhas e música, visto que são gêneros provenientes de distintas esferas comunicativas e que apresentam situacionalidade e intencionalidades textuais particulares.

METODOLOGIA

A metodologia de construção do projeto se deu de maneira altamente organizada pelas coordenadoras de área envolvidas no PIBID/Língua Espanhola, de modo que durante o primeiro semestre foram realizados encontros semanais que objetivaram levantar debates e questionamentos a partir da leitura de bases teóricas que versaram sobre as noções de Interculturalidade, educação e ensino-aprendizagem de língua espanhola. Tais encontros foram de grande relevância para que começássemos a refletir sobre a prática docente, assim como fatores a ela relacionados.

Passada esta primeira etapa, passamos a frequentar a escola EREM Ginásio Pernambucano uma vez por semana a fim de que estabelecêssemos contato com o projeto pedagógico da escola, assim como seu funcionamento, estrutura e público que comporta a equipe escolar. Ademais, começamos a conhecer um pouco os estudantes envolvidos, o que foi de grande importância para a escolha e planejamento da temática desenvolvida no nosso subprojeto. Paralelamente a tais observações sobre a realidade escolar, passamos a nos encontrar com as professoras supervisoras para que começássemos a planejar e discutir sobre o processo de elaboração do projeto de intervenção, bem como sobre os materiais que seriam utilizados e produzidos para a efetiva realização do nosso subprojeto. Atualmente, passamos a ir à escola para pôr as oficinas em prática. Tais oficinas estão sendo realizadas mensalmente com o apoio das professoras supervisoras. Paralelamente, estamos contando com encontros de formação que têm nos permitido entrar em contato com novas perspectivas teórico-metodológicas sobre o ensino de espanhol e alguns fatores a ele relacionados, tais como: afetividade em sala de aula, línguas adicionais para alunos surdos e gramática e ensino de línguas. Tais encontros têm sido de suma importância, pois permitem o contato com profissionais de distintas áreas de atuação e nos estimula a (re)pensar nossas práticas docentes enquanto futuras professoras de língua espanhola.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O subprojeto “A condição feminina na América Latina: reflexões acerca do machismo” tem apresentado ótimos resultados tanto para as pibidianas envolvidas como para a comunidade escolar. Primeiramente, a partir do contato com toda a comunidade da escola, pudemos perceber as especificidades da docência e nos motivamos cada vez mais a continuarmos nos dedicando, pesquisando e nos atualizando sobre a nossa área de atuação. Além disto, o fato de estabelecermos contato com a sala de aula e com os estudantes fez com que percebêssemos de quais formas podemos atrelar os conhecimentos que adquirimos na Universidade à prática docente e à realidade escolar. Nesta etapa, ressaltamos ainda a importância de elaborarmos o planejamento de um projeto de intervenção que, pautado nos aportes teóricos citados anteriormente, pudesse contribuir para a formação dos estudantes envolvidos e fazer com que eles desenvolvessem um olhar mais crítico em relação aos aspectos que tangem nossa temática: a desconstrução de estereótipos machistas que existem em nossa sociedade e que, muitas vezes, se materializam através dos distintos usos da língua. No que tange às três oficinas realizadas até o momento, pudemos perceber que os estudantes têm

desenvolvido a criticidade a partir das discussões que realizamos em sala de aula com o apoio das professoras supervisoras, visto que na fase inicial do subprojeto os estudantes não conseguiam identificar nem discorrer sobre as maneiras de representação feminina que reforçavam os estereótipos machistas existentes em nossa sociedade. Além dos resultados relacionados à temática do nosso subprojeto, ressaltamos o desenvolvimento dos aspectos linguísticos e sociais trabalhados em sala, visto que nas oficinas os alunos têm tido a oportunidade de ampliar os seus conhecimentos a respeito da língua espanhola bem como entrar em contato com manifestações artísticas e culturais - tais como as tirinhas e as músicas - provenientes de distintos países.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacamos a importância do PIBID/Língua Espanhola para a nossa formação enquanto estudantes de Letras. Consideramos que todo o processo de desenvolvimento do projeto, desde os primeiros encontros onde foram discutidas leituras que versam sobre Interculturalidade e educação, até o presente momento da realização das oficinas, tem nos estimulado ainda mais a continuarmos confiantes e perseverantes em todos aspectos que envolvem o ensino e, especificamente, o ensino de língua espanhola. Em todas as oficinas realizadas até o momento, notamos que as discussões têm sido proveitosas e que conseguimos contribuir para uma formação cidadã e humana dos estudantes. Além disto, têm apresentado um grande desenvolvimento no que diz respeito às compreensões escritas e orais em língua espanhola. Destacamos, ainda, a importância de um programa voltado à formação e à qualificação do magistério como o PIBID, uma vez que busca elevar a qualidade da formação inicial de estudantes de Licenciaturas e contribui imensamente para as relações estabelecidas entre a Universidade, as escolas e a comunidade, fator de alta relevância quando se parte de uma noção de educação libertadora e, no que diz respeito ao nosso projeto, intercultural.

REFERÊNCIAS

- CASSANY, Daniel. “Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones”. *Tarbya*, 32, 2003, pp. 113 – 132.
- CASSANY, Daniel. “Explorando las necesidades actuales de comprensión: aproximaciones a la comprensión crítica”. *Lectura y vida*, 2, 2014, pp. 6 – 23.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. – 2ª ed. 5ª reimpr. – Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2013.
- ORLANDI, Eni. *Discurso e Texto*. São Paulo: Pontes, 2008.
- ORLANDI, Eni. *Discurso e Leitura*. São Paulo: Cortez, 2006.
- WALSH, Catherine. “Interculturalidad crítica y educación intercultural”. In: Segundo Seminario Internacional de Investigación Educativa, Interculturalidad y Educación Intercultural. La Paz/Bogotá, Editorial III-CAB, 2009, pp. 1-18.

A DIFERENÇA ENTRE ESPAÇOS PÚBLICOS E PRIVADOS

Residentes

Marina Vitória Silva Cruz, CE
Victória Regina Alves Fiuza, CE
Elisangela Maria de Oliveira, CE
Emanuelle da Silva Ferreira, CE

Preceptor

Ivanilda Stefania de Albuquerque, Escola Municipal Pe. Antônio Henrique

Docente orientador

Wilma Pastor de Andrade Sousa, CE

INTRODUÇÃO

Esse relato de experiência é referente a uma regência de aula executada em uma sala bilíngüe para surdos, durante o período de imersão no Programa de Residência Pedagógica. A intervenção teve como objetivo principal despertar o interesse dos alunos para o tema: espaços públicos e privados.

É importante que pessoas surdas estejam ocupando diferentes espaços na sociedade e que também os conheçam. Tivemos como objetivos específicos levar elementos para que os alunos pudessem refletir sobre esses espaços, a quem eles pertencem, quem é responsável por eles, enfim, que se sentissem cidadãos pertencentes à esses espaço, sempre com o compromisso de que o surdo precisa ter como garantia a aquisição a Língua Brasileira de Sinais - Libras como L1 e da Língua Portuguesa como L2 (MEC/SECADI, 2014).

A partir dessas necessidades, pensamos em uma aula que contemplasse espaços do próprio município do Recife, com imagens desses espaços (projetadas por meio de *datashow*), contendo seus respectivos nomes e socializando os sinais em Libras, afim de que se tornasse uma aprendizagem mais interessante e significativa para os alunos. Sobre explorar aspectos visuais para a facilitação da construção de uma aprendizagem, podemos destacar que:

O estudante surdo se apropria da escrita por outras vias, sobretudo visual, uma vez que há intensa exploração dos aspectos visuais e espaciais da escrita, mas, para isso, é necessário conhecer as palavras em diversos contextos de uso, pois ter um vasto vocabulário é importante, mas não resolve o problema de linguagem do indivíduo surdo (SOUSA; MOURÃO, 2018, p. 17).

Foi pensando em proporcionar situações de letramento para que os alunos surdos se apropriem da escrita da Língua Portuguesa escrita que desenvolvemos essa aula.

METODOLOGIA

A escola campo situa-se no Recife, é da rede Municipal e tem três salas de bilíngues para surdos participando do Programa de Residência Pedagógica, com o projeto de Letramento de Surdos. Os professores de surdos são bilíngues e alguns funcionários também possuem certa familiaridade com a língua. Os alunos envolvidos são do Ensino Fundamental, com faixa etária variada, tendo cada um com especificidades distintas. Além de ter alunos somente com surdez, há outros com resíduos auditivos, outros no Transtorno do Espectro Autista (TEA). Há alunos que têm o domínio da Libras, outros que estão começando a se apropriar da língua e se comunicam através de mímicas e gestos, há alguns que oralizam, e outros que não.

Ao iniciarmos a aula, questionamos os alunos se eles tinham algum conhecimento sobre espaços públicos e privados. Após sondarmos os conhecimentos prévios, utilizamos o *datashow* para introduzir o assunto de maneira sucinta e objetiva sobre a diferença entre espaço público e privado, explicando de quem era a responsabilidade desses espaços e, simultaneamente, fazendo a interpretação em Libras. Além disso, mostramos também alguns exemplos desses espaços.

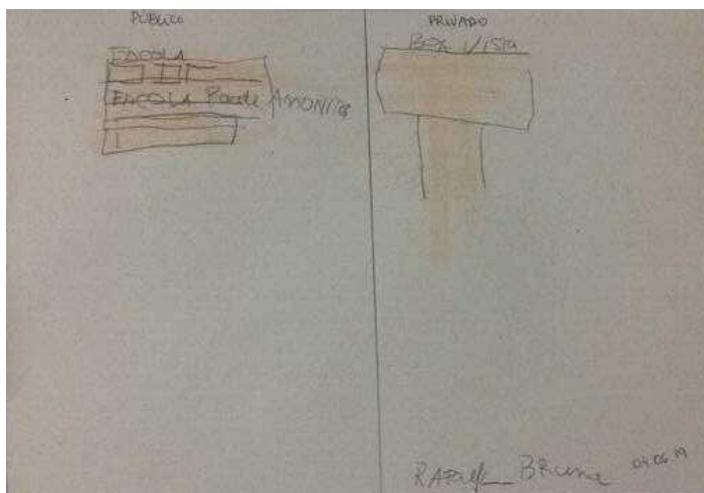
Em seguida, expomos imagens desses espaços utilizando fotos de hospitais, praças, escolas, parques e casas. Essas imagens eram de lugares do município de Recife, onde os alunos costumam frequentar ou passar pela frente diariamente. Depois, discutimos com os alunos sobre quais lugares exibidos eles reconheceram, se já foram lá, se gostam, e socializamos os sinais em Libras de cada um desses espaços.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante toda a aula fizemos avaliação a cerca da participação, com o intuito de obter registros. Percebemos que diante do que foi proposto, eles demonstraram interesse sobre o assunto, pois se tratava de locais que eles frequentam diariamente. Por exemplo: a praça do Derby, a própria escola que eles estudam, UPA, entre outros.

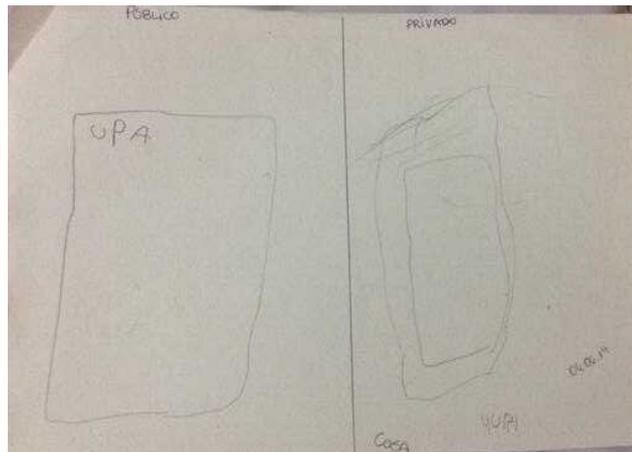
Em uma atividade que propusemos que eles desenhassem os espaços por onde passam no caminho até chegar à escola, dividimos a folha para que ficasse um lado para espaço público, e outro para espaço privado conforme figuras 1 e 2 a seguir.

Figura 1 – Desenho da Escola Pe. Antônio Henrique e da passarela do Shopping Boa



Vista

Figura 2 – Desenho de uma UPA e da casa do aluno



A partir das produções que os alunos fizeram, percebemos que eles internalizaram os conceitos ao ponto de saberem diferenciá-los e externalizá-los de maneira relevante. Destacamos também que uma aula com uma metodologia bem organizada e pertinente à realidade dos alunos, facilita a compreensão e o desenvolvimento de novas aprendizagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, com conteúdo de espaços públicos e privados, faz-se pertinente ressaltar que o conhecimento de mundo na perspectiva do letramento é bastante relevante, pois o foco do programa da nossa residência é trabalhar a Língua Portuguesa junto com a Libras.

Vale destacar que, além de contribuir para a formação dos alunos como sujeitos ativos na sociedade, contribuiu também para a nossa formação enquanto educadoras, pois pudemos refletir a cerca de práticas pedagógicas que podem ser adotadas para propiciar o letramento de alunos surdos.

REFERÊNCIAS

- MEC/SECADI; **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue- Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília, DF, 2014
- SOUSA, W. P. A.; MOURÃO, C. Práticas de letramento para crianças surdas no ciclo de alfabetização. In: **Práticas pedagógicas em educação inclusiva: compartilhando experiências**. 1ªed. Recife: Editora Universitária, 2018, v. 1, p. 25-39,4. ISBN 78-85-415-0999-2 Total de páginas: 124

A DIVERSIDADE CULTURAL DA VÁRZEA RELATO DE EXPERIÊNCIA

Pibidianos

Ana Vitória Lopes dos Santos (CFCH)

Janete Costa (CFCH)

Rummenigge Victor (CFCH)

Orlando Bernardo da Silva Júnior (CFCH)

Thainá Caetano da Silva (CFCH)

Telmo Alexandre do Monte Júnior (CFCH)

Vanessa Pereira Alves da Silva (CFCH)

Supervisor

Prof. Sérgio Filipe, Escola Estadual Cândido Duarte

Coordenador de área

Prof. Dr. Francisco Kennedy da Silva, CFCH

INTRODUÇÃO

O tema escolhido pelo grupo e que vai ser relatado no presente texto, enfatiza os aspectos culturais no bairro da Várzea. Acreditamos que seria um tema bastante interessante, pelo fato da Cultura ser uma ferramenta muito importante em questão ao processo de construção da identidade social do indivíduo. Pois, os processos culturais, principalmente do âmbito local, reforça a valorização e o desenvolvimento dessa área.

Conforme Botelho (2001), A cultura se produz através da interação social dos indivíduos que elaboram seus modos de pensar e agir, constroem seus valores e direcionam sua identidade. Nessa Perspectiva, a cultura está presente em todos os lugares de diversas formas. Portanto, é preciso que todos os cidadãos desde cedo entendam o que de fato é uma cultura, já que todos nós estamos imersos em algum tipo.

Logo, é evidente a importância de falar sobre a cultura local para os alunos. Nesse sentido, o objetivo do presente projeto foi trabalhar de uma forma clara e dinâmica o conceito de antropológico de Cultura a fim de identificar junto aos estudantes, as principais representações culturais que compõem o povo brasileiro e reconhecer algumas representações culturais localizadas no Bairro da Várzea, com o intuito que os discentes compreendessem a importância da cultura em nossa sociedade e sobretudo, a importância do respeito à diversidade e a preservação cultural Brasileira.

METODOLOGIA

Antes da aplicação do projeto o grupo fez alguns encontros para planejar como de fato seriam a execução da atividade. Decidimos, trabalhar com os aspectos culturais voltados para o Bairro da várzea de uma forma bem dinâmica na qual eles pudessem participar e refletir sobre esse tema que é de extrema importância para todos na sociedade.

No primeiro dia em que fomos a escola, fizemos uma dinâmica com os alunos, para que eles interagissem sobre o que eles achariam o que era a cultura. Logo depois do debate, utilizamos materiais (cartolina, lápis de cor e imagens de diversas culturas), para que assim, os alunos através do que visualizaram na sala e com os seus conhecimentos produzissem cartazes sobre a diversidade cultural. Ou seja, no primeiro momento a questão cultural foi trabalhada de forma geral.

Já no segundo encontro, fizemos um questionário bastante dinâmico sobre aspectos da várzea para eles responderem o que soubessem, antes da nossa explicação sobre o assunto. Ademais, depois da atividade produzida pelos discentes, abordamos com o auxílio do slide, alguns pontos culturais específicos localizados na Várzea.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao aplicarmos o projeto, percebemos que de fato o tema sobre cultura é de extrema importância para os alunos. Pois, no primeiro dia através da troca de experiências sobre o que seria a cultura, ficou claro que mesmo com a dificuldade de denominar o conceito, eles citavam diversos aspectos que se encaixam na questão cultural.

Nesse sentido, foi muito importante esse assunto para eles compreenderem que todas as ações que o indivíduo executam fazem parte e estão inseridas em uma determinada cultura. Logo, os alunos acharam bastante interessante esse aspecto, de que atividades cotidianas fazem parte do contexto cultural. Depois do debate eles produziram os cartazes, e já possuíam uma noção de cultura, tanto que ao colar as imagens já questionavam sobre.



Imagem 1 e 2. Cartazes sobre a cultura produzidos pelos alunos do 6 ano da Escola Cândido Duarte. Fonte: Acervo pessoal.

No segundo dia, com o questionário ficou claro para o grupo que a maioria dos alunos não tinham ideia da riqueza cultural que a várzea possuíam, como lugares

históricos-culturais, projetos sociais e eventos que sempre ocorrem na praça da Várzea. E quando eles perceberam que toda essa cultura estavam bem próximo deles, ficaram muito interessados a conhecerem mais sobre o bairro. Pois, puderam observar que podem participar de diversos projetos culturais e ser parte da cultura local. Sendo assim, foi uma troca bastante rica sobre o assunto abordado, além de ter agregado conhecimento e informação para os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do projeto todo o grupo apresentou uma experiência positiva. Desse modo, o tema trabalho vimos que de fato bastante interessante para trabalharmos com os alunos. Os encontros foram baseados em trocas de saberes, experiências e interação dinâmica. Nessa perspectiva, esse tipo de projeto que fizemos por meio do PIBID, é de extrema para a nossa experiência inicial como futuros docentes. Pois, através do contato real com a sala de aula que de fato sabemos o que é exercer a função de professor. Essa atividade, portanto, nos fez acreditar que através da educação podemos contribuir positivamente para a vida das pessoas.

REFERÊNCIAS

AURENÍVEA, Rúbia; PEREIRA, Cesar. **A importância da valorização da Cultura Popular para o desenvolvimento da Cultura Local.** 2007.

A ESCOLA E AS NOVAS TECNOLOGIAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A RESSIGNIFICAÇÃO DOS JOGOS ELETRÔNICOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Residentes

Jean-Pierre Martins Carneiro da Silveira, CE
Andresa Amorim de Lima, CE
Altamir Bertino de Paula Júnior, CE
Raphaella Marques Pereira, CE

Preceptora

Paula Roberta Paschoal Boulitreau, CAp - UFPE

Docente orientadora

Tereza Luiza de França, CE

INTRODUÇÃO

De acordo com Huizinga (2003), o jogo é um elemento primitivo, e pode ser definido como uma atividade lúdica que abrange aspectos físicos e psicológicos, e que se concretiza em uma evasão da vida real em tempo e espaços limitados. Para Crawford (1982), o jogo possui o educar como fundamento, onde os jogos podem acrescentar conhecimentos e experiências ao Jogador. (LUCCHESE; RIBEIRO, 2009).

Segundo o Coletivo de Autores (2009), o jogo satisfaz especialmente a necessidade de ação da criança, permitindo que ao brincar, a criança possa agir com o significado de suas ações. Os autores ainda afirmam, que:

Num programa de jogos para diversas séries, é importante que os conteúdos sejam selecionados considerando a memória lúdica da comunidade em que o aluno vive oferecendo-lhe ainda o conhecimento dos jogos das diversas regiões brasileiras e de outros países. (COLETIVO DE AUTORES, p.66, 2009).

Neste sentido, os jogos digitais, os quais para Schuyttema (2008), é uma atividade lúdica, e que no contexto dos jogos digitais é regida por um programa de computador (PC).

Ressalta-se a ligação direta dos jogos digitais com PC's, consoles de vídeo games e celulares. (LUCCHESE; RIBEIRO, 2009). Ressalta-se o advento do mercado de jogos eletrônicos apresentado por Santos e Vale (2006), fator que torna os jogos eletrônicos comuns no cotidiano de jovens e crianças. (BATISTA; QUINTÃO; LIMA, 2008).

Segundo Martini e Viana (2016), a maioria dos estudantes e professores continuam se baseando no currículo tradicional da Educação Física devido ao fato de estarem em uma zona de conforto, protegidos das incertezas e indeterminações do ato de conhecer. Frequentemente, os professores acabam encontrando no esporte um caminho fácil, com a certeza de boa estrutura para isso nas escolas, regras bem declaradas e uma ampla visibilidade pela mídia.

Portanto, o presente trabalho tem como objetivo analisar a vivência de Jogos Eletrônicos nas aulas de Educação Física, considerando a aplicabilidade dos conteúdos e possibilidades de se repensar e trabalhar os mesmos no ambiente escolar com os alunos.

METODOLOGIA

As intervenções descritas neste relato de experiência ocorreram em uma escola da rede federal, em Recife, na qual os residentes do Programa Residência Pedagógica, graduandos do curso de Educação Física Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco, puderam desenvolver uma vivência prática sobre Jogos Eletrônicos com alunos do 6o Ano do Ensino Fundamental, durante duas aulas com duração de 1h:40min cada em setembro de 2018.

Na semana anterior à aula pediu-se que os alunos indicassem os jogos eletrônicos que eles gostassem ou costumavam jogar, a fim de que estas propostas pudessem ser transformadas nas atividades da aula. Em seguida, selecionou-se alguns jogos para serem trabalhados em classe e organizou-se o plano de aula seguindo uma ordem gradual de dificuldade, considerando a diversidade dos jogos.

Inicialmente, houve a roda inicial de conversa, na qual os alunos puderam problematizar sobre os jogos eletrônicos, questionar os jogos que eles conheciam e o porquê de se jogar na quadra. Também se retornou à discussão os princípios essenciais dos jogos.

Antes de iniciar cada jogo, foi pedido para que algum estudante que o conhecesse participasse da explicação do seu funcionamento. Então, explicou-se como seria a atividade e demonstrou-se como executá-la de forma visual. Ao fim de um jogo, enquanto um residente explicava a próxima atividade, outro organizava os materiais e montava a estrutura, da seguinte.

Os jogos eletrônicos indicados pelos alunos e transpostos para a realidade bem como a descrição das atividades realizadas em cada um deles está descrita na Tabela 1.

Ao término da aula houve a roda final de conversa, na qual os estudantes opinaram criticamente sobre o que foi visto na aula e relacionaram com a realidade deles. Também se discutiu sobre o conteúdo Jogo e os Jogos Eletrônicos.

Tabela 1 - Desenvolvida com base no plano de aula utilizado no dia da realização das atividades supracitadas neste relato.

| JOGO | ATIVIDADES E CARACTERÍSTICAS | OBJETIVO |
|-----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Gartic</i> | Divisão em grupos; Distribuição de folhas e branco e canetas coloridas. | Acertar o desenho feito pelo colega de turma. |
| <i>Roblox</i> | Segue a lógica do pega; Divisão em quatro grupos para quatro desafios; acrescenta-se obstáculos no percurso. | Fugir do "pega" passando pelos obstáculos. |
| <i>Subway Surfers</i> | Segue a lógica do pega; Divisão dos alunos nos personagens "policia" e "pichador"; Realização de quatro rodadas para que todos experimentem os personagens. | Os "pichadores" devem fugir dos "policiais". |
| <i>Mata-Mata</i> | Segue lógica do pega semelhante aos outros jogos; O pega deve utilizar uma bola; O fugitivo podem formar duplas para se salvar. | Marcar o maior número de pontos. |
| <i>Mário Kart</i> | Disputa organizada em carrinhos de rolimã; Divisão em equipes e funções; Pista organizada de forma segura; Competição em formato de estafeta; Realização de 4 rodadas para todos experimentarem as funções. | Concluir a pista em primeiro lugar. |
| <i>Score Hero</i> | Divisão da turma em quatro equipes; Divisão da quadra em duas partes; Partida de futsal com brincadeira de estátua, onde ao sinal sonoro feito pelo professor todos ficam parados. | O estudante que estiver com a posse de bola, ao sinal sonoro, deve realizar o gol após no máximo três toques na bola. |

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os estudantes mostraram-se bastante interessados tanto no conteúdo quanto na aula havendo uma maior participação ativa destes, considerando que todos que estavam presentes demonstraram interesse na participação das atividades.

Os alunos conseguiram fazer uma conexão espacial e temporal relacionando o jogo virtual com o jogo real, uma vez que, enquanto no jogo o personagem deve se locomover em apenas um sentido, na adaptação real o estudante precisa correr em diferentes sentidos, considerando vários aspectos de direção e movimento, para realizar o objetivo. Essa interação com os jogos virtuais sendo vivenciada com os colegas de classe trouxe um momento de aprendizagem único, no qual se pode mesclar conhecimento e ludicidade, possibilitando ao estudante trazer e compartilhar uma experiência de vida para a aula.

Como sugestões para melhorar esta aula, identificamos alguns pontos: transpor os jogos eletrônicos com a ajuda dos próprios estudantes e usar as músicas dos jogos para uma melhor imersão na atividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o tempo de tela nos dias de hoje e a quantidade de jogos e conteúdos atrativos encontrados e compartilhados tão facilmente, é difícil sair da zona de conforto para praticar uma atividade física. Ao transformar o jogo eletrônico em realidade, os alunos puderam praticar uma atividade física prazerosa, até mesmo para aqueles que não gostam de fazê-lo.

Outro ponto importante é trazer novos jogos e experiências para aqueles que nunca tiveram essa oportunidade, e mostrar novas vivências além das diferentes atividades que podem ser realizadas em grupo e sem o uso de aparelhos eletrônicos.

No sentido da aprendizagem, percebeu-se que ficou bem mais fácil para os alunos assimilarem e compreenderem os assuntos trabalhados nas aulas, pois tendo o Jogo como estratégia para aprender, mesclando o conhecimento teórico com o lúdico. Nesse contexto, trazer atividades inovadoras pode ser um marco na disputa entre o estudo e o uso da tecnologia. Portanto, através da argumentação pode-se refletir de forma crítico-reflexiva os temas transversais, visto que o estudante repensou seus posicionamentos através do diálogo argumentativo realizado em sala. É importante que o aluno seja protagonista de sua aprendizagem, por isso além de temas transversais, pretendemos em uma nova pesquisa analisar a argumentação como estratégia para o pensamento reflexivo de temas curriculares.

REFERÊNCIAS

BATISTA, M. L. S; QUINTÃO, P. L; LIMA, S. M. B. Um estudo sobre a influência dos jogos eletrônicos sobre os usuários. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**. No 4, JAN/JUN, 2008.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia de Ensino de Educação Física**. 4o reimpr. da 2. ed. São Paulo, Cortez, 2012.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 5o. ed. [S.l.]: Perspectiva, 2003. p. 256.

LUCCHESI, F; RIBEIRO, B. **Conceituação de Jogos Digitais**. FEEC / Universidade Estadual de Campinas Cidade Universitária Zeferino Vaz, Campinas, SP, Brasil, 2009.

MARTINI, C. O. P; VIANA, J. A. “Jogando” com as diferentes linguagens: a atualização dos jogos na educação física escolar. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte** 2016;38(3):243250, 2016.

SANTOS, C., VALE, F. **Jogos eletrônicos na educação: um estudo da proposta dos jogos estratégicos**. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão – SE, Outubro de 2006.

SCHUYTEMA, P. **Design de games: uma abordagem prática**. São Paulo: Cengage Learning, 2008. p. 447.

A EXPERIÊNCIA ANTROPOLÓGICA NO CONTEXTO DA INICIAÇÃO A DOCÊNCIA – RELATO DE EXPERIÊNCIA

Pibidianos

Maria Eduarda Duca Milano, CFCH

Supervisor

Erinaldo Ferreira do Carmo, Colégio de Aplicação

Coordenador de área

Sergio Dantas/ Rosane Alencar, CFCH

INTRODUÇÃO

O presente trabalho possui como tema a conexão entre uma experiência antropológica como pibidiana dentro do Colégio de Aplicação na UFPE. Com o objetivo de obter uma experiência que decorre de uma observação – participante na rotina e espaços escolares, as anotações e conclusões reverberam a inserção no campo de uma graduanda na vertente antropológica. É necessário o dado relato como forma de expor para futuro pibidianos ou estagiários compreenderem e compararem em futuras experiências nessa e em outras escolas. A comparação com o antropólogo estadunidense Clifford Geertz é quase inevitável pelos aspectos de sentir-se invisível, receber poucos cumprimentos ou até certa indiferença a nossa presença no ambiente.

METODOLOGIA

A abordagem desse relato foi organizada buscando vincular a imersão dentro do campo escolar e paralelo ao mundo antropológico que necessita dessa inclusão em grupos. A análise dos relatos e comparação entre experiências próprias e dos antropólogos, resulta em uma realização de uma pesquisa comparativa. Dentro do contexto escolar é notória a naturalidade ao recepcionar os pibidianos, os alunos ao estarem confortáveis e outros mínimos não. Os antropólogos como Geertz, possuíram certa dificuldade para um contato verbal também, obter informações, sentir-se além de observador um participante.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os pibidianos compartilharam da ideia de que iriam ser bem recebidos e que rapidamente iriam enturmar-se. Para surpresa, os estudantes do Colégio de Aplicação estão familiarizados com universitários observando e analisando eles. Portando, não surge uma surpresa nem por parte deles e nem dos professores do local. A convivência e o estranhamento da nossa parte, como pibidianos e novos no ambiente, foram mais notórios que dos alunos com a nossa presença. Como todo antropólogo a grande dificuldade foi o contado e a iniciação, introdução no ambiente. O supervisor deixou livre a circulação e a observação para qualquer que fosse o horário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, essa experiência é uma observação-participante, mas que causou certo receio ao notar a dificuldade de sentir-se parte da escola campo. Não possuía certeza se contaríamos com as falas e relatos dos alunos do Colégio de Aplicação ou uma recepção além de amigável algum dia. Esse relato expõe uma vivência comum dentro do Colégio de Aplicação e certo preparo para o que os futuros pibidianos ou licenciandos podem esperar. Outros pibidianos que passaram dentro do PIBID de Ciências Sociais expuseram a forma de abordagem que receberam e a calorosa novidade que eram dentro dos colégios e do dia a dia dos estudantes das redes públicas de ensino básico de Pernambuco. Devido a isso, é uma nova vertente a se comparar entre antropólogos e colégios e que pretende adentrar.

REFERÊNCIAS

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas: Um Jogo Absorvente: Notas sobre a Briga de Galos Balinesa**. Rio de Janeiro: Grupo Editorial Nacional, 2008.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA - PARTICIPATIVA E SEUS IMPACTOS NO COTIDIANO ESCOLAR: UMA ANÁLISE SOBRE A GESTÃO DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Pibidiano

Maria José de Paula Filha, CFCH-UFPE

Supervisor

Erinaldo Ferreira do Carmo, CAP- UFPE

Coordenador de área

Rosane Maria Alencar da Silva, CFCH-UFPE

Sérgio Neves Dantas, CFCH-UFPE

INTRODUÇÃO

O objetivo do trabalho foi compreender como é desenvolvida a gestão escolar no âmbito do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco e analisar como o seu desenvolvimento impacta no cotidiano de todos e de todas que fazem parte da comunidade estudantil. Desta forma, o trabalho ainda se desdobra para perceber como são organizados os processos educacionais que envolvem os saberes, as práticas e as relações educativas.

O colégio de Aplicação (CAP) está localizado na cidade universitária, Avenida da Arquitetura S/ N Cidade Universitária, dentro da Universidade Federal de Pernambuco e encontra-se ao lado do Centro de Educação (CE) da universidade. Seu campo de atuação inclui a elaboração de novas técnicas pedagógicas e educacionais, a fim de serem repassadas às instituições de ensino ligadas às redes estaduais, municipais e privadas. Apresenta no seu projeto político-pedagógico a definição pelos seguintes objetivos:

- Promover a formação integral dos alunos do Ensino Fundamental e Médio.
- Servir de campo de experimentação na área do Ensino Fundamental e Médio;
- Servir de campo de estágio para as diversas licenciaturas da UFPE e de outras instituições;
- Ser um espaço privilegiado para formação continuada de professor da educação básica realizada pela universidade, articulada com a participação institucional nos programas de apoio à formação de docentes.

O colégio oferece atividades de ensino da 6^o ao 9^o ano do Ensino Fundamental com um total de oito turmas e do 1^o ao 3^o ano do Ensino Médio com um total de seis turmas. Possui um quadro de aproximadamente 50 professores, além de diretores, coordenadores, funcionários de áreas específicas como secretaria, biblioteca, portaria, segurança, tesouraria, serviços de orientação, serviços gerais e conta com mais de 300 alunos.

A gestão do Colégio de Aplicação se baseia nos princípios democráticos- participativos. Desta forma, através das minhas observações realizadas em 2018 e em 2019 pude perceber que a implementação de um modo de gestão democrática implica a ruptura com formas de gerenciamento baseados no modelo da administração científica.

Conforme aponta o autor José Carlos Libâneo (2002), a concepção democrático-participativa baseia-se na relação entre a direção e a participação dos membros da equipe. Acentua-se dessa

maneira a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar (2002, p. 328). O autor também destaca que a organização e gestão da escola correspondem a necessidade de a instituição escolar dispor das condições e dos meios para a realização de seus objetivos específicos. Para a autora Sônia Penin (1994) a escola cria ou produz um saber específico, de um lado a confrontação entre os conhecimentos sistematizados disponíveis na cultura geral, e aqueles menos elaborados, provenientes da lógica institucional quanto das características da profissão como ainda da vida cotidiana. Segundo Selma Pimenta, cada instituição possui sua própria lógica, suas possibilidades e limitações, que constituirão o contexto da prática docente (PIMENTA, p. 42, 1998).

METODOLOGIA

Para fins deste trabalho, realizou-se uma pesquisa de campo de cunho qualitativo nos anos de 2018 e 2019 e abrangeu a observação da escola em geral, como nos espaços relacionados à gestão estudantil, e em outros âmbitos conforme necessidades do estudo.

Segundo Antônio Carlos Gil (2012) a observação participante consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Sendo a participação ou o envolvimento do pesquisador que permite chegar à compreensão da realidade pesquisada.

Este trabalho também foi ancorado por meio de entrevistas individuais semiestruturadas, orientadas por tópicos-guia. A entrevista semiestruturada “parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa” (TRIVIÑOS, 1987, p.146). As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com algumas pessoas que fazem parte do contexto gerencial do CAP, e também com alguns estudantes.

Em relação ao diário de campo, Triviños (1987) pontua que pode ser entendido como todo o processo de coleta e análise de informações (1987, p.154). Como procedimento também utilizei essa técnica na pesquisa. O objetivo foi coletar as informações de forma mais dinâmica e fidedigna. Partindo desta perspectiva construí um banco de dados que serviu para armazenar e organizar todas as notas de campo, com data, hora e local da entrevista ou observação, com resumos de conversas, linguagens dos informantes, palavras específicas e outras questões.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Através das observações realizadas in locu no âmbito do Colégio de Aplicação (CAP) da Universidade Federal de Pernambuco, pude compreender como se dá as relações entre todos e todas que fazem parte dessa escola que atualmente é referência no que tange ao processo de ensino- aprendizagem em todo o país.

Através do trabalho realizado e da experiência vivenciada também foi possível analisar que por meio de uma gestão eficaz, responsável, respeitável e comprometida como a que é desenvolvida no Colégio de Aplicação, o ambiente se torna mais agregador e benéfico para todos e todas da instituição, principalmente no que tange também ao quesito do ensino-aprendizagem e das metodologias existentes e que corroboram com alguns aspectos abordados por Antônio Zabala, ao enfatizar que para aprender é indispensável que haja um

clima e um ambiente adequados, constituídos por um marco de relações e que predominem a aceitação, a confiança, o respeito mútuo e a sinceridade. Desta forma, destaca que a aprendizagem é potencializada quando convergem as condições que estimulam o trabalho e o esforço. É preciso criar um ambiente seguro e ordenado, que ofereça a todos os alunos a oportunidade de participar, num clima com multiplicidade de interações que promovam a cooperação e a coesão do grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa visou apresentar como ocorreu a observação realizada no âmbito da referida escola, bem como também apresentar alguns pontos que caracterizaram a observação in loco como; a compreensão do cotidiano escolar, os espaços da escola, sua prática, a gestão e o funcionamento, assim analisar como a instituição por meio de sua gestão impacta direta e indiretamente no cotidiano de todos os membros envolvidos no contexto educacional.

Este trabalho foi importante para compreender que o exercício de uma gestão democrática envolve a participação de todos os membros da comunidade escolar. Uma gestão democrática pressupõe uma educação libertadora que forme indivíduos críticos e transformadores da realidade a qual pertencem. A gestão deve fortalecer a integração entre a escola, a família e a sociedade para que todos se sintam envolvidos no processo educativo.

REFERÊNCIAS

- LIBÂNEO, J.C; OLIVEIRA, J & TOSCHI, M. Educação Escolar. São Paulo: Cortez, 2004.
- PIMENTA, S.G. Organização do trabalho escolar. Idéias. São Paulo: FDE, 1998.
- PENIN, Sônia. A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura. Campinas, SP: Papyrus, 1994.
- ZABALLA, Antônio. 1998. A prática educativa: como ensinar. Tradução Ernani F. da F. Rosa- Porto Alegre: Artmed.

A INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA ESPAÑHOLA: RELATO DA APLICAÇÃO EM SALA DE AULA

Residentes

Andrielly Melo de Sá Barreto, CAC/UFPE
Gleibson George Silva do Nascimento, CAC/UFPE
Rafael Rodrigues de Miranda, CAC/UFPE
Romário de Barros Gomes, CAC/UFPE
Maria do Carmo Santana Pinheiro, CAC/UFPE

Preceptor

Julianna Pérola Rodrigues, EREM Professor Alfredo Freyre

Docente orientadora

Imara Bemfica Mineiro, CAC/UFPE

INTRODUÇÃO

Nosso trabalho na Residência Pedagógica tem por objetivo o estudo da língua espanhola desde a perspectiva da interculturalidade crítica. Nesse projeto, visamos não optar pelo ensino de língua tradicionalmente conhecido pelos métodos de estudos gramaticais, pelo contrário, o projeto na escola em que atuamos se dedica ao ensino da língua através da articulação e observação de aspectos culturais entre os países hispânicos e o Brasil. A partir desse conceito, conduzimos nossas aulas voltadas a temas culturais promovendo discussões, descoberta de curiosidades, conhecimento acerca de outros países e a aquisição léxica da língua meta.

A aproximação à Língua Espanhola é feita por meio do contato com artefatos culturais, tais como de músicas, lendas e artes. Isso porque consideramos ser mais atraente e motivador aos alunos, e instiga a reflexão sobre nossa própria cultura. Com isso, objetivamos que os estudantes, através desses conteúdos, estudem e aprendam de forma mais lúdica e atraente.

Como fundamentação teórica, nos apoiamos em Catherine Walsh (2005), principalmente nos conceitos de Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decoloniais. A esse respeito, a partir de sua prática docente, a autora observa que

Los niños y las niñas tenían una apertura, frescura, creatividad y potencialidad que rara vez veía en los adultos. Sin embargo, reproducían con frecuencia las mismas relaciones del poder dominante —de raza, clase y de género— y, claro, el currículo contribuía a eso, a veces en forma directa, pero otras, mucho más oculta (eso es el llamado currículo oculto). (p.26)

Ou seja, é (e se deve) ser observado o que há de produtivo em nosso alunado que vem antes (e também durante) a experiência em sala de aula. São pessoas, com várias culturas, concepções de gênero, muitas vezes desestruturadas por esferas e hierarquias

sociais apropriadas para excluir o cidadão fora da curva. Diante disso, pensamos, em nosso passo a passo, nas concepções e tratativas abordadas na visualização de uma pedagogia/didática libertadora, como diz Freire (1983), ao falar que

A pedagogia, como pedagogia humana e libertadora, terá dois elementos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão revelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis; o segundo, em que, transformada a realidade opressiva, esta pedagogia deixa de ser a do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (p.44)

É interessante destacar que aprendemos muito a cada aula compartilhada por vermos nossos alunos se desenvolvendo pouco a pouco. Essa experiência, para nós professores, é de total importância pela carreira que escolhemos seguir pois, como diz Chaudron (2000, apud Merino, 2006), sobre a colaboração e observação em aula:

La investigación en el aula, si se conduce con el rigor metodológico y la motivación teórica apropiados, puede aumentar nuestro entendimiento de los procesos de aprendizaje en las escuelas. Y armados con este conocimiento, los profesionales de la enseñanza de lenguas podrán conocer mejor cómo poner en práctica el método más eficaz, y al tiempo más delicado, de mejorar la capacidad de los aprendices de L2 para que éstos puedan salir de su ambiente educativo más cerrado y participar como ciudadanos plurilingües en un mundo enormemente complejo y exigente como es el nuestro. (p. 14)

Neste contexto, através da observação que temos dos alunos e entre nós professores, nos tornamos sensíveis em perceber quais são os métodos apropriados a se trabalhar com os alunos.

Ainda no que diz respeito à fundamentação teórica, sobre o ato de ler e produzir, Kleiman (2009) advoga que o processo de leitura não se dá pelo simples ato de um indivíduo poder ler um texto, há algo a mais por trás deste processo, pois leitura envolve uma busca pela compreensão de um texto através dos conhecimentos prévios da parte do leitor e seus objetivos e expectativas com esta leitura, estratégias que o leitor possa se valer com a intenção de compreender um texto.

METODOLOGIA

As atividades são aplicadas na Escola Estadual de Referência Alfredo Freyre, que se localiza no bairro do Arruda – PE. Contamos, aproximadamente, com 37 alunos, com faixa etária diversa, indo dos 15 aos 17 anos, pois as aulas são aplicadas em um segundo ano do ensino médio. Não necessitamos das aulas da professora em si, pois na escola há algumas disciplinas eletivas, com o intuito de aproximar os jovens de novos conhecimentos. As aulas da disciplina eletiva de Língua Espanhola das turmas de 2º ano do Ensino Médio, a qual ministramos, acontecem às sextas-feiras, no turno da tarde, com duração de 2 horas/aula.

Cada aula que é aplicada é pensada para abordar primeiramente um aspecto cultural para fazer conexão entre a cultura de um país com outro (interculturalidade), mas priorizamos realizar uma aula contrastando a cultura brasileira com uma de um dado país hispânico.

Por meio de interação entre os componentes do grupo, decidimos trocar experiências com os saberes culturais dos alunos da escola, a partir de questionamentos pessoais e coletivos sobre a interculturalidade do mundo latino-americano.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Entre os resultados da experiência com a Residência Pedagógica, resalte-se, ademais dos aspectos formativos que envolvem todos os integrantes do projeto, a formação de um repositório de materiais e planos de aulas que, a partir da perspectiva intercultural, relaciona o mundo hispânico à cultura local.

Para a elaboração das aulas, partimos de obras literárias, acontecimentos históricos, personagens de repercussão social e patrimônios culturais dos países hispano-americanos.

Nesse sentido, vale mencionar duas experiências para ilustrar o trabalho desenvolvido. A primeira delas foi uma aula a partir de ritmos musicais hispânicos e brasileiros.

Planejamos e realizamos uma aula sobre ritmos músicas de países de fala espanhola para percebermos as diferenças e aproximação com algumas músicas brasileiras que escolhemos, como o ritmo musical da cumbia, tango e lambada, para vermos e discutimos sobre tais ritmos. As discussões foram sobre as origens de cada ritmo e o que representavam em seus respectivos países. Sempre buscamos auxiliar os alunos para que busquem dialogar sobre os aspectos socioculturais presentes nas músicas, diferenças ou não com as músicas brasileiras e quais temas abordavam. Com isso, o principal objetivo da aula era promover no aluno a sensibilidade por questões culturais e particularidades dos países mencionados, entender o conceito de cultura e trabalhar o respeito ante elas e todos.

Os alunos se sentiram motivados ao perceberem a nossa proposta didática criativa e inovadora para trabalhar a Língua Espanhola. Alguns, de uma aula para outra, já estavam mais atuantes e animados em participar ativamente. O interessante é que, ao terminarmos a aula dos ritmos musicais, uns alunos ficaram felizes e pediram que nós continuássemos com essa proposta, pois lhes agradou bastante. Isso foi de grande incentivo para todos nós.

Outra aula que consideramos produtiva foi realizada sobre a leitura e redação/adaptação de lendas através de conhecimentos prévios dos estudantes e a partir de lendas do mundo hispânico. Apresentamos vídeos e resumos escritos de lendas do México, Paraguai, Colômbia e Espanha. E a proposta de recriar/adaptar essas lendas foi bem recebida e eles puderam treinar e desenvolver o ouvir, falar e escrever na língua meta.

Das discussões ocorridas em sala, destacamos, como fruto da seleção teórica e de materiais, as reflexões sobre o contato entre a cultura local e a cultura do outro. Foi possível discutir elementos pertinentes à cultura oral, ao imaginário latino-americano e a relação conteúdo/personalidade, manifestada em grande parte das produções de nossos alunos.

Com relação à aquisição de línguas/comunicação em língua estrangeira, temos uma melhoria muito nítida do contato e utilização da língua estrangeira por parte dos alunos, assim como, no sentido da pedagogia libertadora, uma relação bem mais dinâmica notada na própria turma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este projeto da Residência Pedagógica, vivenciamos na prática a profissão para a qual estamos nos formando. Aprendemos cada vez mais como ser um bom profissional, através de observações, melhorias em alguns pontos das aulas e, principalmente, estando junto aos alunos. A cada aula nos tornamos mais sensíveis a esses pontos e conseguimos melhorar no que é necessário. Durante as aulas, os alunos aprendem se divertindo e se dedicam ao aprendizado. Tanto nós professores quanto a escola somos beneficiados com essa experiência enriquecedora. Com isso, nos desenvolvemos e enriquecemos profissionalmente e estaremos aptos a desempenhar nossa função com propriedade e destreza, graças à Residência Pedagógica.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa.*- 2 a ed. 5 a reimpr.- Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2013.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido.* 32ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GUZMÁN, L Gabriel. Interculturalidad crítica y educación: un encuentro y una apuesta, *Revista Colombiana de Educación*, N.º 69. Segundo semestre de 2015, Bogotá, Colombia.
- KLEIMAN, A. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura.* 15ªed. Campinas: Pontes, 2013.
- MERINO, Mª Mar Galindo. *La observación en el aula como método de investigación lingüística.* Universidad de Alicante. Departamento de Filología Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura Facultad de Letras, Universidad de Alicante, E-03080, San Vicente del Raspeig, Alicante, 2006.
- WALSH, Catherine, "Interculturalidad, colonialidad y educación", *Revista Educación y Pedagogía, Medellín*, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XIX, núm. 48, (mayo-agosto), 2007

A PESSOA SURDA E O MUNDO DO TRABALHO

Residentes

Cristiane Arlete de melo, CE

Maria Luciana Davi, CE

Sara Regina Campelo Dias dos Santos, CE

Preceptor

Luiza Helena Velloso Borges Correia Lima, Escola Municipal Padre Antônio Henrique

Docente orientador

Wilma Pastor de Andrade Sousa, CE

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência faz parte das vivências das residentes Cristiane Melo, Luciana Davi e Sara Campelo, nas intervenções feitas na sala Bilingue do 4º e 5º ano do ensino fundamental I, na Escola Municipal Padre Antônio Henrique, na cidade de Recife. Traz a reflexão sobre a lógica da contratação de pessoas surdas, para o mercado de trabalho competitivo que tem base em um modelo econômico capitalista. No sistema econômico atual, valoriza-se o ser humano produtivo, aquele que tem condições de vender a sua força de trabalho e possui qualificação é certamente absorvido pelo mercado de trabalho. As reflexões dessas aulas foram motivadas por constantes indagações referentes à realidade da oferta de trabalho para os “surdos”, em consequência às questões vivenciadas na sua formação profissional.

No Brasil a Lei nº 8.213/91, Art. 93, determina que: “A empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas com deficiência”, dentre essa parcela da sociedade fazem parte os surdos, que se comunicam através da língua de sinais, e a indagação aqui é como essa inclusão acontece, ao passo que os surdos são minoria linguística e a esse aspecto estão imbricados algumas diferenças seja na experientiação do mundo, seja no simples ato de estabelecer contato com o seu próximo. De que forma a inclusão está acontecendo no mercado de trabalho para essas pessoas surdas? Pois sabemos que sem a premissa de uma educação e formação de qualidade para os surdos a sua inclusão no mercado de trabalho se torna uma utopia. O objetivo principal da aula intitulada “A pessoa surda e o mundo do trabalho” foi possibilitar a compreensão que a pessoa surda pode ser o que ela quiser, ir além dos estereótipos sociais que a descreve como incapaz.

METODOLOGIA

Inicialmente, recorreremos a entrevistas para conhecer as profissões dos pais dos alunos e as profissões que eles conhecem. A partir das profissões descritas, refletimos sobre o conhecimento que os alunos tinham das profissões que estão inseridas no cotidiano deles e de seus colegas.

Começamos a aula apresentando o tema “A pessoa surda e o mundo do trabalho” e pedimos para que os alunos citassem quais profissões conhecem, estimulando a memória dos alunos com perguntas sobre a profissão das pessoas das suas famílias, como: “Qual a profissão dos seus pais?”, “Quais as profissões que eles conhecem?” Após essa atividade, colocamos os nomes das profissões abordadas escritos em pequenos pedaços de papel dentro de uma urna e a figura para eles relacionarem. Em seguida, orientamos a vez de cada aluno. Ao pegar o papel com o nome de uma profissão, o aluno revelava a profissão aos demais, fazendo o sinal da mesma em Libras e falando o que conhece sobre a mesma. Caso o aluno não soubesse, fazíamos o sinal e falávamos um pouco sobre cada uma das profissões que foram tiradas da urna.

Levamos para a sala pequenas notícias que enfatizavam a história de pessoas surdas que exercem atividades variadas, para eles terem um maior conhecimento de que podem também fazer parte desse mercado de trabalho e profissões.

Além disso, elaboramos um vídeo em Libras com pessoas surdas que exercem atividades profissionais variadas, para que eles tivessem uma dimensão maior e apropriação de que eles são capazes de chegar onde quiserem.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A proposta de atividade consistiu em uma sequência didática com a temática “**A pessoa surda e o mundo do trabalho**” desenvolvida com a turma de 4º e 5º ano de uma sala bilíngue para surdos, da Escola Municipal Padre Antônio Henrique. Nossas aulas foram divididas mediante algumas datas comemorativas festejadas pela escola no mês de maio, dentre as temáticas existentes destacamos o Dia do Trabalho, celebrado no primeiro dia do mês.

Como a maioria dos alunos da turma são adolescentes em formação, sentimos a necessidade de trabalhar a temática a partir da ideia de representatividade surda, na qual esses adolescentes se reconhecem como sujeitos capazes de trilhar uma história profissional e se sentem representados por pessoas que, como eles, tiveram inúmeros preconceitos e dificuldades comunicacionais e de acesso à educação formal, mas conseguiram acessar o mercado de trabalho e hoje são excelentes profissionais na área que escolheram.

Ressaltamos que o trabalho é uma dimensão importante da vida humana, Hegel compreende o conceito de trabalho a partir do aspecto positivo e seu papel na formação do homem, é necessário um reconhecimento do outro, por meio da autoconsciência de si, conforme Albornoz: “É quando faz uso do instrumento, o trabalho se desenvolve e o que produz em comunidade, lhe geram um reconhecimento de outrem como indivíduo humano” (ALBORNOZ, 1994. p.64).

Em um primeiro momento na 1ª aula, trouxemos um diálogo sobre o Dia do Trabalho (1º de maio), explicando porque nessa data se comemora o dia dos trabalhadores, uma data, sobretudo marcada por luta em busca de melhores condições de trabalho. Em seguida, questionamos sobre os tipos de trabalhos que eles conheciam e se conheciam algum surdo que trabalhava na área, as respostas envolveram basicamente as profissões de comerciário e de professores. Após esse momento, entregamos recortes de notícias que trazia a história de vida/profissional de pessoas surdas que exerciam atividades variadas (engenheiros, professores, atriz, jogador de futebol), fomos trabalhando a história de luta dessas pessoas, os alunos que têm uma maior apropriação da leitura e escrita foram socializando o que tinham entendido com os outros e nesse momento trabalhamos o sinal, a datilologia (por meio do alfabeto manual), a leitura e a escrita de algumas profissões.

Em um segundo momento, trabalhamos a estrutura e a característica do gênero, explicando o motivo de tornasse notícia o fato de as pessoas surdas, acessarem espaços que antes não ocupavam, isto é uma conquista no âmbito da inclusão, tornando-se notícia. Trouxemos a ideia de que acessar espaços como, escolas e empresas precisa ser algo comum para os surdos, não precisando ser apresentado em jornais como algo extraordinário, só assim teremos uma inclusão efetiva no campo profissional. Em seguida, fizemos uma atividade de produção do gênero textual notícia e apresentação da mesma.

Na 2ª aula, iniciamos a atividade com um vídeo produzido por uma de nossas residentes, que trouxe pessoas surdas que já estão no processo de exercício das suas profissões. Bem como pessoas surdas que estão estudando para se profissionalizar: exemplo Letras/Libras (para serem professores de Libras).

No segundo momento, trabalhamos os gêneros dessas profissões, ou seja as palavras no masculino e feminino. Além disso, conversamos sobre as profissões que eles observam mais em casa, no bairro, na família, entre outros espaços. A partir dessa conversa, surgiu a pergunta: qual a profissão que eu tenho mais interesse? Eu posso me tornar esse profissional que eu quero ser?

Na culminância da sequência didática trouxemos vídeos de uma pessoa surda que atua no mercado de trabalho em Recife e socializamos com a turma a fim de que se sentissem representados. Também apresentamos o vídeo da atriz norte-americana Marlee Beth Matlin vencedora do Oscar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sequência didática foi bem produtiva percebemos que suscitou interesse nos educandos à medida que eles se reconheceram em características presentes nos sujeitos que eram foco da notícia. Os alunos expuseram seus sonhos, desejos e necessidades de trabalhar, ingressar na faculdade, construir uma trajetória profissional. Neste sentido, ver que o outro, que em algum aspecto parece consigo, ocupa lugar que antes foi negado, constrói representatividade, esperança e a certeza de que qualquer pessoa também é capaz.

Por fim, a atividade também possibilitou a compreensão das características e estrutura do gênero textual notícia, bem como a leitura e escrita da língua portuguesa e apropriação dos sinais e das palavras em Libras.

REFERÊNCIAS

ALBORNOZ, S. **O que é trabalho?** São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994.
BRASIL. Lei nº 8.213/91, de 24 de julho de 1991.

A UTILIZAÇÃO DA MÚSICA LATINO-AMERICANA COMO FONTE DE REFLEXÃO PARA A DESCONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS LATINOS

Pibidianos

Antonina Emanoela Monteiro dos Santos, CAC

Karina Dias Lacerda da Costa, CAC

Luan Lúcio de Amorim Lima, CAC

Supervisor

Marília Cibelli Vicente de Oliveira Santos, EREM Confederação do Equador

Coordenador de área

Cristina Corral Esteve, CAC

Fabiele Stockmans De Nardi, CAC

INTRODUÇÃO

O subprojeto intitulado “A utilização da música latino-americana como fonte de reflexão para a desconstrução de estereótipos latinos” diz respeito ao projeto de intervenção “Latinoamericano Soy” referente ao Pibid/Língua Espanhola, que está em desenvolvimento desde 2018.2. Integrado por discentes do curso de Licenciatura em Letras – Espanhol, da Universidade Federal de Pernambuco, sob a coordenação das professoras Cristina Corral Esteve e Fabiele Stockmans De Nardi, o projeto está sendo realizado na Escola de Referência em Ensino Médio Confederação do Equador, tendo a professora Marília Cibelli como supervisora. Como mencionado, o trabalho é realizado na EREM Confederação do Equador, que está localizada no município de Paudalho, e tem por objetivos analisar e refletir as proximidades culturais-sociais entre os países hispânicos americanos e o Brasil, fazendo com que os discentes se identifiquem e se reconheçam enquanto latino-americanos. O projeto “Latinoamericano Soy” é subdividido entre três áreas, a saber: Cinema, Música e Literatura. Ou seja, além dos objetivos citados, os subprojetos têm por propostas difundir a latinidade com o suporte das distintas artes. A proposta partiu das experiências vivenciadas a partir do segundo semestre do ano de 2018, apoiada nas trocas que tivemos com a nossa supervisora, Marília Cibelli, e nas primeiras leituras feitas para o Pibid. Destacamos as leituras iniciais “Pedagogía de la autonomía”, de Paulo Freire ([1996] 2013), e “La Interculturalidad en la Educación”, documento desenvolvido pelo Ministério da Educação do Perú que tem por objetivo ampliar o entendimento sobre a interculturalidade e facilitar sua aplicação no âmbito pedagógico (2005), visto que são leituras que nos fazem refletir sobre o nosso papel enquanto futuros docentes. A supervisão da professora Marília tem um papel importantíssimo no desenvolvimento do trabalho, pois foi a partir dela e das visitas realizadas à escola que pudemos perceber a importância da língua espanhola para os jovens da escola. Tratando-se de um município localizado no interior do Estado, há uma falta de perspectiva para os adolescentes residentes da região e a educação ocupa um papel essencial de transformação cultural e

social, principalmente o ensino da língua estrangeira, pois contribui para o ingresso de muitos alunos da escola no ensino superior e/ou no mercado de trabalho. O Pibid/Espanhol é norteado pela interculturalidade crítica, tendo como título central: “Interculturalidade crítica e ensino de língua espanhola para brasileiros”. Segundo Walsh (1998), a interculturalidade deve ser entendida como um processo permanente de relação, comunicação e aprendizado entre pessoas, grupos, conhecimentos, valores e diferentes tradições, com o objetivo, de gerar, construir e promover o respeito mútuo e o pleno desenvolvimento das capacidades dos indivíduos, além de suas diferenças culturais e sociais. Acreditamos que adotar essa perspectiva é fundamental se considerarmos a necessidade crescente que temos de fortalecer a educação, uma vez que assumimos o papel de agentes da transformação sociocultural e pela situação por que passa a língua espanhola como disciplina escolar em nosso país.

METODOLOGIA

A construção dos Projetos destinados às escolas integrantes do Pibid/Espanhol se fez a partir de etapas muito bem organizadas pelas coordenadoras e pela nossa supervisora (a respeito dos subprojetos). Primeiro, passamos por um ano de encontros semanais voltados para a formação teórica dos Pibidianos como também dos supervisores, nos quais nos reuníamos para debater sobre Interculturalidade, Educação e Ensino de Língua Espanhola no Brasil. Além dos debates, foram ministradas oficinas que tiveram grande importância para a futura construção do projeto e por apresentar-nos distintas áreas e formas de fomentar os nossos trabalhos, através da troca de conhecimento e experiência com outros profissionais. Em consonância com os encontros de formação, tínhamos os encontros regulares de supervisão, nos quais as professoras nos direcionaram para uma observação da escola e comunidade, a fim de buscarmos evidências e motivações para a próxima etapa. Após o observado, nos foi proposta uma análise do corpus a partir da qual se fez a composição dos projetos de intervenção. Em seguida, os grupos de cada escola foram iniciando as elaborações dos seus respectivos projetos, que foi subdividido em: (1) produção do projeto escrito; (2) seleção do material a ser trabalhado; (3) construção dos planos de aulas e materiais didáticos; (4) planejamento do curso; e (5) execução das aulas. Durante o período de observação participamos de eventos realizados pela escola, no município de Paudalho, nos quais pudemos observar a comunidade do entorno como, por exemplo, nos dias 15 e 29 de novembro de 2018, quando participamos, como expectadores, das atividades interdisciplinares “Lançamento de foguetes” e “Gospel”, respectivamente. Nossa presença nas atividades mencionadas foi de grande enriquecimento porque através delas começamos a desenvolver o contato mais próximo com os alunos por meio de conversas, nas quais perguntávamos quais eram suas necessidades e expectativas para com o nosso futuro projeto de intervenção. Os estudantes falavam muito sobre o interesse em atividades voltadas para o campo artístico, como cinema, elaboração de vídeos/documentários (atividades que os mesmos já desenvolvem com o professor Fausto Muniz¹) e música. Acreditamos que o interesse dos jovens pela música se dá pelo trabalho desenvolvido por André Arruda, professor de música, canto e coordenador do coral da escola. Após a exposição desses interesses por parte dos alunos, começamos a pensar e desenvolver o “Latinoamericano Soy”, tendo em vista a construção de espaços de diálogo entre as distintas áreas selecionadas (Cinema, Música e Literatura) e a língua espanhola para a desconstrução de estereótipos e preconceitos existentes na formação social brasileira a cerca da cultura local e latino-americana. O

¹ Professor de Biologia da EREM Confederação do Equador.

nosso subprojeto, A utilização da música latino-americana como fonte de reflexão para a desconstrução de estereótipos latinos, foi construído com o intuito de valorizar a língua, cultura, história e costumes da população latino-americana, utilizando a música como recurso didático para a desconstrução de estereótipos. Além da fundamentação acerca da Interculturalidade Crítica, utilizamos o auxílio da Teoria das Inteligências Múltiplas (TIM) que foi desenvolvida pelo psicólogo americano Howard Gardner, nos anos 80, com o objetivo de analisar e descrever melhor o conceito de inteligência. O uso da TIM se deu para a elaboração de atividades que pudessem auxiliar os estudantes no processo de aprendizagem e valorização de suas capacidades frente a dificuldades, demonstrando que todos são capazes de aprender. E consideramos o uso da música pertinente para os objetivos do subprojeto, pois são textos com grande carga cultural, que trabalham com conteúdos históricos, sociais, políticos e/ou da cotidianidade. Segundo Cordeiro (2014), “la canción es uno de los recursos más estimulantes y provechosos para enseñar lengua española, pues responde a los objetivos lingüísticos y comunicativos que ideamos fomentar en aula de E/LE²”. Atualmente, a aplicação do projeto anda em desenvolvimento e até o momento da escrita deste relato, apenas o grupo do Cinema executou sua oficina completa. O trabalho está sendo desenvolvido conjuntamente com 22 alunos do 1º ano do ensino médio, das turmas A, B, C e D, com faixas etárias entre 14 e 16 anos, onde alguns já obtêm conhecimento prévio da língua espanhola por terem participado de cursos de idiomas antes do ingresso na escola (sic) e outros que estão tendo o primeiro contato com a língua a partir de nossas aulas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

É notável que desde o início do Pibid até o presente momento, o projeto tem ganhado notoriedade por parte dos alunos, professores e funcionários da escola. Esse fato é evidente quando chegamos ao ambiente escolar e nos deparamos com o reconhecimento e tratamento obtidos. Somos reconhecidos como professores por parte de toda comunidade escolar e isso é muito gratificante, pois nos motiva a permanecer no trabalho que estamos desenvolvendo e nos dá forças para permanecermos no caminho da docência. Apesar do projeto ainda estar na fase de desenvolvimento, visto que só um dos três subgrupos já concluiu seu plano de aula, podemos perceber uma mudança dos alunos acerca do conceito de latinidade e uma postura dialógica diferenciada e apoiada na fundamentação que usamos até o momento. Além disso, os mesmos conseguem fazer associações em relação às similaridades presentes nas culturas dos países hispânicos americanos e o Brasil. Outro ponto fundamental é o conhecimento linguístico que estão adquirindo, que se reflete numa ampliação de suas habilidades para a produção e compreensão oral e escrita em língua espanhola. Para alguns alunos a nossa presença é motivadora, pois demonstram interesse em cursar Letras – Espanhol em um futuro breve. Além dos alunos, a experiência tem sido motivadora para outros professores da escola, que a partir de nossa chegada visam supervisionar pibidianos de outras áreas do conhecimento/cursos; e isso é de suma importância, pois representa um fortalecimento do diálogo entre a universidade, escola e comunidade. Visto como um espaço de formação para o futuro docente, a participação no programa pode oferecer oportunidades para a construção de novas práticas na escola a partir do contato universidade-escola-comunidade. Além da vivência com a escola, o Pibid nos oportuniza a experiência de sermos supervisionados por um profissional que vive a

² Tradução livre: A música é um dos recursos mais estimulantes e proveitosos para o ensino de língua espanhola, pois corresponde aos objetivos lingüísticos e comunicativos que idealizamos fomentar na aula de E/LE.

realidade da escola pública diariamente, a construir e desenvolver um projeto, planejar aulas, lidar com as adversidades do dia a dia de um professor e a maturação do vínculo de trabalho em equipe e apoio aos colegas de curso e projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora o Pibid ainda esteja em desenvolvimento, destacamos a importância da participação no programa para a nossa formação. Na verdade, acreditamos que a nossa vida acadêmica está dividida entre antes e depois do projeto porque, até o momento, são 13 meses de trabalho, leituras e participação em oficinas de formação que com toda certeza nos fazem refletir sobre a importância de desenvolver um trabalho organizado e fundamentado. Além disso, já consideramos os primeiros resultados importantes para o desenvolvimento social e linguístico dos alunos, visto que há uma mudança de comportamento (positiva) acerca da temática do projeto e desenvolvimento das competências oral e escrita na língua estrangeira. O mesmo em relação à escola, pois nos sentimos felizes, agradecidos e orgulhosos do nosso trabalho ter despertado o interesse de outros professores para futuras supervisões. Entendemos que o programa é um diferencial na formação de futuros docentes, uma vez que contribui para a valorização do magistério, eleva a qualidade da formação inicial de futuros docentes e contribui para a articulação universidade-escola – ponto importante quando se parte de uma perspectiva voltada a Interculturalidade e de práticas pedagógicas que visam construir a autonomia dos educandos, valorizando e respeitando sua cultura e acervos de conhecimentos empíricos junto à individualidade. Destacamos a importância da nossa supervisora durante o processo de construção, desenvolvimento e execução do projeto. O trabalho desenvolvido por Marília foi enriquecedor, motivador e acolhedor do início ao momento da escrita deste relato e nos sentimos gratos pela oportunidade de fortalecimento profissional por parte da professora que ela é. Por fim, gostaríamos de agradecer a Paulo Guerra e Dôra Diôgo, representantes da gestão, pelo acolhimento, ao corpo docente, pelo carinho e afeto e a todos os profissionais da comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

- CORDEIRO, Dayane Mónica. **Las canciones mueven tus inteligencias**. Foro de Profesores de E/LE, n° 10. Universitat de València, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa**. – 2ª ed. 5ª reimpr. – Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2013.
- WALSH, Catherine. **La interculturalidad en la educación**. Ministerio de Educación. Lima – Peru, 2005.
- WALSH, Catherine. La interculturalidad y la educación básica ecuatoriana: Propuestas para la reforma educativa. Procesos. **Revista Ecuatoriana de Historia** 12, 1998. p. 119-128.

ACÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL SOB A PERSPECTIVA DE UM CLUBE DE CIÊNCIAS

Residentes

João Junior Joaquim da Silva, CB - Centro de Biociências
Flávia Juliana Lobato de França, CB - Centro de Biociências
Mayara Lima da Silva, CB - Centro de Biociências
Caroline Gessica Gomes de Novaes, CB - Centro de Biociências

Preceptor

Ana Cristina Peixoto, Escola Municipal Padre Nicolau Pimentel

Docente orientador

Marcos Alexandre Melo Barros, CE - Centro de Educação

INTRODUÇÃO

Atualmente o tema do meio ambiente está em evidência, é comum vermos notícias que nos revelam os diversos danos que a natureza sofre por consequência das ações humanas. Prejuízos estes que podem ser irreversíveis, se medidas não forem tomadas, portanto é necessário sensibilizar a população para que, se apropriem de hábitos “ecologicamente corretos”. Neste sentido entende-se a necessidade de ações de educação ambiental, para o auxílio na compreensão das problemáticas que afetam a natureza, fazendo com que os sujeitos se tornem mais críticos perante estes assuntos. A um certo tempo a humanidade tem se distanciado e vem esquecendo a importância do contato e do cuidado para com o meio ambiente, e de certa forma a visão hoje para a natureza é muito mais exploratória. A educação ambiental está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como um tema transversal no ensino formal, devendo ser tratada de forma interdisciplinar. Enquanto tema transversal a educação ambiental deve se fazer presente em todas as disciplinas, permeando seus conteúdos. Neste contexto, a escola se torna o ponto de partida, para o começo das discussões sobre as questões ambientais, sendo estas trabalhadas de forma interdisciplinar, para a formação de cidadãos críticos e conscientes para os problemas que se relacionam com o meio ambiente, a importância deste para o ser humano é o uso correto dos recursos naturais (COSTA, et al, 2015, p. 27). Portanto, a educação ambiental se configura como ferramenta para conservar a natureza, favorecendo o desenvolvimento sustentável de uma sociedade ciente de seu papel para com as questões ambientais, sendo capaz de ressignificar valores e romper com dogmas presentes na relação do homem com o meio ambiente, considerando uma nova dimensão que se incorpora no processo de ensino (SANTOS, 2007).

Desta forma o presente trabalho visa compartilhar as ações realizadas em uma escola pública no interior do estado, onde se propôs a criação de um Clube de Ciências, a fim de desenvolver o protagonismo estudantil, e a sensibilização para com as questões ambientais. Os clubes de ciências surgiram no Brasil na década de 70, e foi considerada como uma proposta desacreditada (MANCUSO; LIMA; BANDEIRA,1996). Com o

passar do tempo propostas inovadoras como o clube de ciências, foram retornando com mais força, isso somente foi possível através da mudança de concepções acerca desta tendência educacional, e esta mudança é importante pois oferece aos estudantes um novo meio de construir conhecimento. De acordo com Rodriguez (1972) os clubes são caracterizados como uma organização que reúne os jovens de forma regular no contraturno, para discutir sobre temas, realizar atividades, ou resolver problemas específicos. Seu objetivo é incrementar o interesse pela ciência e matemática, além de propiciar a visão de que a ciência é um processo de contínua construção.

METODOLOGIA

O presente trabalho foi desenvolvido na escola Municipal Iva Ferreira de Souza, que atende a estudantes dos anos finais do ensino fundamental, e se localiza no centro do município de Feira Nova, no interior de Pernambuco. Este trabalho tem como objetivo expor as atividades desenvolvidas no campo da educação ambiental, durante as ações do clube de ciências na construção da horta escolar. A primeira ação a ser realizada para a criação do clube de ciências foi a criação da proposta de investigação, que deveria constar a temática a ser desenvolvida durante o ano, em seguida foi necessários à formulação de documentos para inscrição, e termo de compromisso, além de um termo de fotos e filmagens, que foi entregue aos alunos interessados, aqueles que se inscreviam primeiro ocupavam as vagas, no final do processo vinte alunos foram selecionados para participarem do projeto, oriundos dos 6º e 7º anos. O clube denomina-se Onda Verde e foi criado com o intuito de construir uma horta na instituição, sendo este um dos vieses de atuação do clube. Após a seleção dos estudantes, foi necessário construir um estatuto contendo normas, que deveriam ser seguidas por todos do grupo, bem como seus direitos e deveres. A primeira ação do clube, foi uma coleta de lixo na escola, onde aproveitamos para conversar sobre o problema do lixo, e seu descarte incorreto. Durante este primeiro momento conversamos também sobre o descarte de lixo eletrônico, tendo em vista que este tipo de resíduo também foi encontrado. No decorrer do projeto, com a construção da horta, os estudantes participaram de uma oficina onde puderam confeccionar canteiros decorados com garrafa de água sanitária, que serviriam para ornamentar o ambiente, e tinha relevância na questão ambiental, para o entendimento de que nem tudo que jogamos fora é lixo. De forma geral utilizamos vários materiais que iriam para o lixo, como: garrafas pet para a construção de uma horta suspensa vertical para plantio de hortaliças e canteiros suspensos para ervas medicinais; pneus velhos, para plantio de plantas ornamentais, caixotes de madeira para confecção das placas de identificação das culturas semeadas; mangueira velha para condução da água do ar condicionado, para irrigação dos canteiros, e um carrinho de mão velho para plantio de hortaliças. Em todos estes momentos de produção a educação ambiental se fez presente, fazendo com que os estudantes percebessem que poderiam utilizar vários materiais. Ao longo do ano, foram realizadas diversas coletas de lixo na escola, mas a o ponto principal deste processo de construção, foi a visita ao lixão municipal, onde os estudantes puderam conhecer e entender de perto como funciona um lixão. Para realização desta atividade foi necessário preparar os estudantes com aulas teóricas, para que compreendessem melhor o conceito de lixo, quais as classificações, o destino do lixo, e o porquê de os lixões existirem mesmo causando graves impactos ambientais. Após a visita ao lixão os estudantes realizaram uma atividade com questões sobre o que observaram na aula de campo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com estas atividades foi possível observar que os estudantes do clubinho, se sensibilizaram com a questão da problemática do lixo (imagem 1), sendo capazes de pensar em maneiras de contribuir de forma positiva com ações de reutilização (Imagens 2 e 3).

Imagem 1 - Coleta de lixo na escola



Fonte: O autor (2019)

Imagem 2 - Plantando na horta suspensa e no carrinho de mão



Fonte: O autor (2019)

Imagem 3 - Confeção das placas de identificação



Fonte: O autor (2019)

Foram realizadas vivências importantes na instituição, favorecendo o protagonismo estudantil em ações de educação ambiental, que os sensibilizaram para a problemática do lixo (Imagem 4). Corroborando com o pensamento de Alencar (2005, p 12) "A escola, por ser difusora de conhecimentos e formadora de opiniões, deve abordar e apresentar meios simples e práticos para enfrentar o problema do lixo através do desenvolvimento de atividades que propiciem reflexão e participação [...]".

Imagem 4 - Visita ao lixão municipal



Fonte: O autor (2019)

Durante cada etapa da construção da horta, os estudantes estavam engajados em tornar aquele ambiente, num local agradável e acolhedor. De maneira geral os estudantes desempenharam suas atribuições com muito esforço e dedicação, o que tornou a experiência ainda mais enriquecedora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta proposta foi importante para a construção de conhecimento dos estudantes acerca das questões ambientais, pois os colocou em um lugar de protagonismo, estando a frente das atividades que foram desenvolvidas. Ações como esta contribuem positivamente para o processo de reeducação quanto aos hábitos de consumo e descarte de materiais, além de levá-los a um processo de reflexão, sobre a responsabilidade compartilhada que é o cuidado com o nosso meio ambiente. O trabalho também tem importância para a escola que agora conta com um recurso a mais, para potencializar o aprendizado dos estudantes. No que tange às perspectivas para outros trabalhos, existem ideias de como promover a utilização da horta escolar, em contextos de aprendizagem, integrando-a como recurso para aulas práticas.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, M. M. M. **Reciclagem de lixo numa escola pública do município de Salvador**. Revista virtual Candombá, vol. 1, n. 2, p. 96–113, 2005.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental** – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- COSTA, C.A.G, SOUZA, J.T.A, PEREIRA, D.D. **Horta escolar: Alternativa para promover Educação Ambiental e desenvolvimento sustentável no Cariri Paraibano**. Revista Polêmica. Rio de Janeiro, v.15, n.3, 2015.
- MANCUSO, R; LIMA, V. M. R; BANDEIRA, V. **Clubes de Ciências: criação, funcionamento, dinamização**. Porto Alegre: SE/CECIRS, 1996.
- RODRIGUEZ, J. J. **Como organizar e planejar um club científico**. Buenos Aires: Kapelusz, 1992.
- SANTOS, A. S. R. **O direito ambiental e a participação da sociedade**. In: BENJAMIN, A. H. V; MILARÉ, E. Revista de direito ambiental. São Paulo, n. 3, p. 209, 2007.

ÁFRICA, ARGUMENTAÇÃO E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: O RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

Residentes

Airton Roseno de Lima Filho - CE/UFPE

Milena Maíra Pereira Paiva - CE/UFPE

Naomi Maria dos Santos Carneiro Leão - CE/UFPE

Preceptor

Grace de Carvalho - Escola M. Diná de Oliveira

Docente orientador

Sylvia Regina De Chiaro Ribeiro Rodrigues - CE/UFPE

INTRODUÇÃO

Este relato compreende a experiência fruto de uma das regências realizadas por nós, residentes do núcleo de argumentação do Programa de Residência Pedagógica, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Percebendo a dinâmica escolar, suas práticas, rituais, linguagens, lições, projetos político-pedagógicos dentre outros aspectos que compõe o cotidiano escolar, nos fazem refletir acerca do lugar das identidades ocupantes nesse espaço. Nessa perspectiva, apontamos a identidade negra que, historicamente, está colocada em posição de subalternidade social, ocasionada pela injúria racial no Brasil e no mundo - sendo um dos (ou o) principais pilares da desigualdade social.

A partir de uma tentativa de reparação histórica, as esferas governamentais responsáveis pela gerência do campo educacional, em 2003 sancionou a Lei 10.639/03 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Lei esta que prevê, nos currículos escolares, a inclusão do ensino das relações étnico-raciais. É importante ressaltar que, "uma educação antirracista não só proporciona o bem-estar do ser humano em geral, como também promove a construção saudável da cidadania e da democracia brasileira" (BRASIL, 2005, p.14).

Para construção de uma educação antirracista iremos trabalhar com a argumentação que é uma ação discursiva a partir da qual os pontos de vistas são discutidos para que as perspectivas dos agente discursivos sejam consideradas, assim é promovida uma negociação entre as partes que porventura resulta na possibilidade de construção de um potencial epistêmico, que é quando novos conhecimentos são gerados.

Para realizar o processo de argumentação os alunos devem passar por 3 ações, argumento que é o ponto inicial, que é quando o ponto de vista do discente é explanado, depois surge o contra-argumenta que busca contrapor a posição inicial dada e por fim a resposta que é a reação do indivíduo perante a contraposição que lhe foi tomada, é nesse

momento que o sujeito pode incorporar ou refutar, parcial ou completamente as concepções dadas (LEITÃO et all., 2016).

METODOLOGIA

A atividade realizada em sala, tinha como fio condutor as concepções dos alunos(as) acerca do continente africano. Foi aplicada numa turma de 4º ano do ensino fundamental, grupo-classe na qual estamos desenvolvendo nosso programa de Residência. A atividade foi dividida em três etapas, que seguem de forma resumida abaixo;

1 - No primeiro momento, os alunos foram divididos em quatro grupos onde distribuimos algumas imagens de pontos turísticos que ficam localizados no continente Africano, porém os alunos precisavam dizer intuitivamente onde acreditavam que aquele lugar ficava. 2 - No segundo momento, trouxemos as imagens novamente, mas desta vez destacando que elas ficavam em alguns países do continente africano. E questionamos o porquê de ninguém da sala ter mencionado a África na primeira etapa (neste momento, foi possível localizar, através dos argumentos dos alunos, as visões que os mesmos tinham da África). 3 - No terceiro momento, fizemos uma breve explicação dos locais e mostramos outros que também ficam na África. Mostrando um novo olhar sobre o continente. E continuamos a aula questionando sobre o porquê que este território é mostrado de forma deturpada. Por fim, solicitamos que os alunos escrevessem em uma folha o que eles entenderam sobre o continente após a atividade. Esse momento, juntamente ao segundo, foi um dos mais propícios à percebermos o movimento de argumentação entre a turma.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na primeira etapa da atividade ao questioná-los acerca dos locais que estavam exibidos nas imagens tivemos uma grande diversidade de locais narrados, como: Brasil, América, Europa e Los Angeles. Estes foram os países exaltados, e as justificativas se centravam sobretudo na beleza e riqueza que as imagens ostentavam. Apenas um dos grupos ficou em dúvida se uma das imagens poderia ser localizada no continente africano, entretanto, preferiram definir como Ásia.

No segundo momento de aula, após a revelação da localização exata das imagens, que surge como um contra-argumento às impressões deles sobre a imagem, os alunos ficaram bastante surpresos. Foi bastante evidente os discursos colonizado nos alunos, visto que eles viam a África como um local estereotipado a fome, falta de água e pobreza e conseqüentemente sem nenhum tipo de riqueza.

No terceiro momento da atividade, buscamos analisar se após a aula, o pensamento colonizado ainda se mantinha forte e se um pensamento decolonial passava a surgir. Buscamos analisar as impressões dos alunos, como demonstra a pequena amostra abaixo:

“Eu descobri que a África não é um continente só com seca, pobreza e muito calor. A África é um continente muito rico tem comida, pista para carro, tem mercado, tem muita iluminação, tem rios, tem pontes.”
(Aluno 1 - 10 anos)

“ Eu percebi que a África é muito rica lá não é só barro, lá tem casas de tijolos, lá também tem prédios, professores, alunos. Lá é muito lindo, tem o Egito, Madagascar, vários outros países. Lá pode brincar muito de várias coisas. Eu percebi muito que eles não são pobres o país deles não é pobre, porque eles dão valor ao país deles.” (aluno 4 - 10 anos)

Após a exposição dos resultados da atividade, ressaltamos a Lei 10.639/2003 que nos dá respaldo suficiente para conseguir introduzir a discussão multicultural como um vetor de extrema potencialidade para conseguirmos enfim, descentralizarmos a hegemonia branca das nossas práticas pedagógicas e conseguirmos construir uma sala de aula onde a diferença seja respeitada. “É como se muita gente soubesse que o enfoque das diferenças tem o potencial de revolucionar a sala de aula e não quisesse que a revolução acontecesse.” (HOOKS, 2017 p. 193)

Observando os discursos dos alunos, principalmente os que destacam em suas falas “Eu descobri que a África não é um continente só com seca, pobreza e muito calor.” (aluno 1 - 10 anos); “Eu percebi que a África é muito rica lá não é só barro” (aluno 4 - 10 anos); Fica claro a partir disso a colonização nos discursos dos alunos, uma vez que a veiculação branca de informações sobre a África se pauta na degradação deste território. De acordo com Quijano (2005 p. 121) “como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento”, a partir das descolonização do saber poderemos incorporar e dar sentido a Educação das Relações Étnico- Raciais nas práticas curriculares, sendo construída com base no respeito às diferenças e na diminuição da desigualdade

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização da atividade, podemos perceber a importância de um caráter antirracista no campo educacional. A oportunidade de idealizar em conjunto uma atividade potencialmente argumentativa que versa sobre a implementação da Lei 10.639/2003, foi muito positiva para nossa formação enquanto futuros(as) docentes.

Destacamos a importância do Programa de Residência Pedagógica, na qual oportunizou a reverberação desse aprendizado tanto para nós quanto para os alunos. Apontamos a necessidade de se pensar abordagens decoloniais nos processos pedagógicos, uma vez que entendemos os processos de submissão racial institucionalizado nas paredes, livros, saberes, discursos, dentre outros que veiculam dentro da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei 10.639**, de 9 de Janeiro de 2003.

BRASIL, MEC. **Educação anti-racista**: Caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília, 236 p. 2005

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão - 2 ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Buenos Aires Lugar - 2005

ATIVIDADES DE SENSIBILIZAÇÃO PARA A TEMÁTICA DO AUTISMO: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA DINÁ DE OLIVEIRA

Pibidianos

Maria Cecília Simões Damasceno, CE

Maria de Souza Cavalcante, CE

Thalita Desirreé Lemos, CE

Supervisor

Severino Rafael da Silva, Escola Municipal Diná de Oliveira

Coordenador de área

Rafaella Asfora Siqueira Campos Lima, CE

INTRODUÇÃO

A inclusão de pessoas com deficiência na sociedade ainda é um grande desafio, bem como com a inclusão de pessoas no Transtorno do Espectro do Autismo – TEA. Graças a muitas lutas traçadas pelas pessoas com deficiência e suas famílias por mais direitos dentro do espaço escolar foi que estes direitos foram assegurados por lei, superou-se desde as escolas e classes especiais, chegando hoje ao paradigma da Educação Inclusiva. No que diz respeito à inclusão educacional de pessoas com TEA, no Brasil, esse direito passa a ser garantido como lei a partir de 2012, com a Lei nº 12.764, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo, na qual passam a ser consideradas pessoas com deficiência, tendo assim os mesmos direitos de pessoas com outras deficiências.

A Educação Inclusiva defende o direito da pessoa com deficiência ao acesso e permanência ao ensino regular, de forma a garantir sua aprendizagem de forma plena, mediante aos recursos necessários, respeitando suas limitações. Segundo Glat, Pletsch e Fontes:

Educação Inclusiva significa pensar uma escola em que é possível acesso e permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção de barreiras para a aprendizagem. (2007, p.344)

Com base nisso, o presente trabalho visa apresentar a experiência obtida no PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência que objetiva proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. Neste caso, a escola onde está sendo realizada a prática é a Escola Municipal Diná de Oliveira, situada no Bairro da Iputinga, no Município de Recife/PE. Este trabalho descreve a atividade de sensibilização realizada com os alunos do 2º ano do Ensino fundamental, diante da mediação de leitura com livro “Tudo bem ser diferente”; a turma conta com uma aluna no espectro autista, logo é necessário aos estudantes o entendimento de que a mesma deve ser aceita, respeitada e que deve participar de todas

as atividades propostas, sendo respeitada em suas especificidades.

O espectro do autismo diz respeito a um conjunto de diferentes manifestações, condições que envolvem os domínios sociais, da linguagem e comunicação, do comportamento; é considerada uma díade de alterações do desenvolvimento, o que torna cada sujeito com TEA único (LIMA, CAVALCANTI, SOUZA, 2016). Portanto, cada sujeito no espectro é um ser singular e necessita de compreensão e auxílio único, devendo ter suas limitações respeitadas, mas estimulado a se desenvolver em sua plenitude com acolhimento e respeito de toda a comunidade escolar.

Vale salientar que a atividade praticada teve como objetivo geral estimular nos alunos da sala de aula, em específico a sensibilização em relação às especificidades de cada pessoa a partir da mediação do livro “Tudo bem ser diferente”, buscando, a partir do diálogo, compreender o espectro do autismo, identificando maneiras de incluir o aluno com o carinho e respeito às suas particularidades, assim como as demais crianças.

METODOLOGIA

Esse relato é fruto do trabalho realizado no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco, tendo como foco o processo de inclusão de alunos dentro do espectro autista da rede municipal do Recife. O estudo tem natureza qualitativa, com predominância descritiva e interpretativa, tendo foco no processo e não apenas nos resultados finais, já que o projeto PIBID continua em andamento. Do ponto de vista procedimental, a pesquisa engloba fases de observações da sala de aula do 2º ano do ensino fundamental em que o supervisor do PIBID leciona e, a partir disso, notamos a necessidade de planejar momentos de sensibilização da turma voltados às características da aluna aqui referida como Lua.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Inclusão é um trabalho de todos. Ao chegarmos à escola Diná de Oliveira, procuramos identificar pontos no planejamento e desenvolvimento das aulas que pudessem ser usados como links para o diálogo com a turma sobre o autismo e suas principais características.

O objetivo principal foi para que o 2º ano como um todo se conscientizasse do motivo pelo qual Lua é diferente, do quanto à sala é ruidosa, da forma como Lua se comunica, dentre outras questões. Em duas aulas assistidas, o professor Rafael apresentou atividades para a turma sobre identidade, diferenças e respeito. Pensando nisso começamos a refletir sobre um planejamento de aula baseada no livro 'Tudo bem ser diferente' escrito e ilustrado por Todd Parr. A aula foi organizada em três momentos:

- Retomar os conceitos das aulas em que o professor Rafael falou sobre diferença. (Diferentes cores, diferentes identidades);
- Leitura comentada do livro ' Tudo bem ser diferente ' para os alunos refletirem que são todos diferentes, e tudo bem!
- A partir do conceito de diferença comentar com os alunos o que é o autismo. Que Lua é sensível ao toque, ao barulho, sendo necessário acolher ela em sala.

Os alunos se mostraram bastante interessados, e tentavam achar exemplos do que era lido no texto. Sempre diziam conhecer alguém grande, pequeno, careca, cacheado,

magro, gordo, que já se sentiram tristes, que já precisaram de ajuda. Fomos dialogando com os exemplos à medida que os alunos comentavam o texto. No fim da leitura foi constatado que todos ali eram diferentes uns dos outros, mas que eram alunos do 2º ano, estudavam na mesma escola, e por isso precisavam se respeitar. O professor Rafael também participou do momento, assim como supervisionou o planejamento e se mostrou aberto a novos momentos. A acompanhante da aluna segue pelo mesmo caminho, as diferenças e o autismo viraram um assunto na sala de aula. A principal ferramenta para diálogo com a turma é André, personagem da Turma da Mônica que está dentro do espectro. Além de ser uma linguagem infantil e acessível, a aluna Lua tem como área de interesse gibis, principalmente Mônica.

Acreditamos que com a sensibilização a barreira atitudinal é quebrada, e sem ela todas as outras vão sendo vencidas para que haja efetivamente um movimento de informação e trabalho para incluir os alunos, que tem sua matrícula obrigatória já assegurada. Muito mais do que materiais, métodos, tecnologias, o que é necessário para a continuidade e desenvolvimento dos alunos com deficiência em qualquer nível e modalidade de ensino é a disponibilidade para aprender e trabalhar para a inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos foram positivos no que observamos uma maior aceitação da turma à aluna, entendendo a atividade desenvolvida como um passo na direção certa para a verdadeira inclusão ocorrer no espaço escolar, onde é necessário um trabalho constante nesse sentido. Este trabalho é de extrema relevância não somente para discentes participantes do PBID, bem como a toda comunidade acadêmica, visto que aborda uma temática relevante que representa uma luta de familiares e profissionais na inclusão e rompimento de barreiras a respeito das pessoas com deficiência, sobretudo como salientado neste trabalho, a inclusão da criança no espectro do autismo.

REFERÊNCIAS

_____, Lei nº12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, 27 de dezembro de 2012; 191º da Independência

e 124º da República

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. Revista do Centro de Educação, v. 32, núm. 2, 2007, p. 343-355.

LIMA, A. R.; CAVALCANTE, T. C. F.; SOUSA, V. P. A. 2016. **Práticas pedagógicas em educação inclusiva: COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2016. 120 p.: il.

AULA INVERTIDA PARA ABORDAR OS CONTEÚDOS DE ISOMERIA ÓPTICA E WHEY PROTEIN

Residentes

Ariane Nascimento dos Santos (CCEN)
Bárbara Lúcia de Oliveira da Silva (CCEN)
Bruno de Souza Ribeiro (CCEN)
Larissa Dias da Silva Santos (CCEN)
Rafael Aldo dos Santos Ferreira (CCEN)
Tathiane Oliveira Lima (CCEN)
Thomas Fernando Ferreira Tributino dos Santos (CCEN)

Preceptor

Ana Maria Alves de Souza, Colégio de Aplicação da UFPE
Kátia Aparecido da Silva Aquino, Colégio de Aplicação da UFPE

Docente orientador

Daniela Maria do Amaral Ferraz Navarro (CCEN)
Marília Gabriela de Menezes Guedes (CE)

INTRODUÇÃO

Em meio às mudanças da sociedade atual, novos desafios ao processo de ensino e aprendizagem são lançados. Diante disso, percebemos a importância de superar práticas conteudistas e expositivas de aulas através de metodologias ativas de ensino. O método ativo – sinônimo de metodologias ativas – vem como uma mudança de perspectiva onde o aluno é construtor de sua própria educação e esse processo ocorre na interação entre sujeitos históricos por meio de suas palavras, ações e reflexões (FREIRE, 2018). Segundo Diesel, Baldez e Martins (2017), esse processo tem como objetivo despertar a curiosidade e desenvolver a autoaprendizagem do estudante.

Dentre as vertentes da metodologia ativa, a aula invertida ou “flipped classroom” consiste na troca entre as atividades que seriam realizadas em casa pelas atividades realizadas em sala e vice-versa. Este tipo de aula é um método que permite repensar os processos de ensino e aprendizagem, utilizando-se de tecnologias educacionais. (BERRETT, 2012). De acordo com Bergmann e Sams (2016, p.11), o aluno faz “[...] em casa o que tradicionalmente era feito em aula e em aula o trabalho que era feito em casa”. A aula ocorre através de vídeos que substituem a instrução direta. Assim, sobra mais tempo para trabalhar atividades-chave com auxílio do professor em sala de aula (SCHIMITZ, 2016).

Nesta metodologia, são funções do estudante entrar em contato com o instrumento pedagógico, envolvendo o conteúdo inserido no planejamento curricular, disponibilizado pelo professor (videoaulas, por exemplo) e ter papel ativo no seu próprio processo de aprendizagem. Atuando como mediador, o professor auxilia os estudantes na discussão e realização das atividades propostas, incentivando-o a trabalhar em conjunto com seus semelhantes, assim esse processo de aprendizagem é feito de forma que promova sentido aos estudantes (CAMILLO, VARGAS e MEDEIROS, 2018).

Assim sendo, este trabalho objetiva a vivência de aula invertida em turmas do 3º ano do ensino médio, na qual, os alunos puderam assistir uma produção audiovisual com o conteúdo de isomeria óptica e a temática de proteínas envolvendo o suplemento proteico Whey Protein. A proposta visa proporcionar aos estudantes, aula mais dinâmica e significativa que possibilite um ensino mais voltado para a promoção do pensar crítico.

METODOLOGIA

O trabalho envolvido na realização da aula invertida foi constituído de três etapas: elaboração de roteiro, produção de um recurso audiovisual e aplicação de atividades em sala de aula. Essas atividades foram aplicadas nas duas turmas (A e B) do 3º ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação (CAp-UFPE). No 3º ano B, participaram da culminância da aula invertida (em ambiente físico na escola), 25 alunos, divididos em 8 grupos, dos quais 7 continham 3 estudantes, sendo apenas um grupo constituído por 4 alunos. No 3º ano A, foram formados grupos de 5 alunos e apenas um grupo de 6 alunos.

Na primeira etapa, foi elaborado um roteiro, disponível em link no Google Drive¹, retratando um diálogo entre duas pessoas que frequentam a mesma academia. A discussão sobre a utilização do suplemento proteico Whey Protein (WP) foi empregada como contexto para a abordagem do conteúdo de Isomeria Óptica. No roteiro, materializado no vídeo produzido pelos autores deste trabalho, os personagens discutem a respeito da eficiência dos dois perfis do WP, o isolado e o concentrado, com o objetivo de atingir a hipertrofia muscular. Durante o diálogo, o roteiro indica o aparecimento de um terceiro personagem responsável pela explicação das dúvidas dos outros dois (professora/narradora), fundamentando teoricamente os conceitos de proteínas (temática) e isomeria óptica (conteúdo curricular). Ao longo da conversa, a professora/narradora explica o que são aminoácidos, revela suas estruturas, a importância das proteínas para o nosso organismo, além de abordar conceitos sobre a isomeria óptica como quiralidade, imagem especular e pares de enantiômeros.

A segunda etapa correspondeu à produção da mídia áudio-visual. Ao finalizar o roteiro, as falas dos personagens foram separadas e após diversos ensaios, a gravação foi realizada. Os cenários escolhidos foram os laboratórios de Química e Biologia da escola-campo. Os personagens vestiam roupas casuais, com exceção da professora/narradora que usava jaleco de laboratório para representar uma cientista. Ao término das gravações, iniciou-se a edição do vídeo que, além de conter as gravações dos personagens, apresentava imagens com estruturas químicas de moléculas e animações para torná-lo mais interativo e dinâmico. Ao ser finalizado, o vídeo foi divulgado aos alunos através do link da plataforma de vídeo Youtube². Aos alunos foi disponibilizado um final de semana para assistirem ao vídeo, tendo em vista a realização de atividades específicas em sala de aula na semana seguinte.

Na última etapa, após terem assistido ao vídeo, foi disponibilizado aos estudantes, em sala de aula, uma ficha de exercício contendo 5 questões e uma situação-problema³, a fim de que pudessem superar quaisquer dúvidas do conteúdo apresentado pelo recurso audiovisual disponibilizado previamente.

¹ https://docs.google.com/document/d/1IM9XmnQHQ_SkMLKp0cSr-SHmuSLCCb28JPX5BtfsowE/edit?usp=sharing

² <https://www.youtube.com/watch?v=cdWNzoNAGZg&t=324s>

³ <https://drive.google.com/file/d/0B8zyY97xCCGfb2g4OVJYRXpkLVhwXy0tMHZrOVdXVk9hbE93/view?usp=sharing>

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A primeira atividade trabalhada com os alunos consistiu em uma ficha de exercícios a respeito do conteúdo "Isomeria óptica". As questões escolhidas tinham como objetivos fornecer condições para que os alunos identificassem carbonos quirais nas moléculas apresentadas, característica fundamental para que uma molécula apresente atividade óptica, e compreendessem a possibilidade da existência de enantiômeros, além de revisarem regras de nomenclatura e fórmulas estruturais de algumas moléculas, discutidos em momentos anteriores com a professora responsável pela turma. Tanto a ficha de exercícios quanto a situação-problema, aplicada e discutida entre os alunos de um mesmo grupo, na mesma aula, foram empregadas como instrumentos de coleta de dados a respeito da aprendizagem dos estudantes sobre o conteúdo abordado.

Em relação à ficha de exercícios, a grande maioria dos estudantes obtiveram êxito na resolução das questões propostas, revelando compreensão satisfatória dos conceitos associados à isomeria óptica, tais como quiralidade e a existência de enantiômeros. Para turma A, grande parte dos grupos não escreveram as devidas justificativas relacionadas às questões. Talvez por esquecimento, ou pela administração do tempo para cada item da ficha. Também foi possível avaliar uma pequena dificuldade entre os conceitos de isomeria óptica (que ocorre com moléculas assimétricas) e isomeria constitucional (quando dois ou mais compostos possuem mesma fórmula molecular), por parte de alguns grupos.

Para turma B, apenas no grupo contendo 4 estudantes foi possível verificar dificuldades, tendo em vista à equivalência conceitual que conferiram à definição de funções orgânicas (que são entendidas como classes de compostos) e de grupos funcionais (compreendidos como um ou mais átomos que conferem determinadas características físico-químicas às moléculas). Também não explicitaram de maneira adequada a qual carbono se referiam em uma das questões propostas. As dificuldades foram consideradas para que pudessem ser discutidas novamente em momentos posteriores.

No que diz respeito à situação-problema, todos os grupos das turmas, com exceção de dois da turma A e apenas um da turma B, obtiveram êxito integral. Os componentes do grupo que não foram integralmente exitosos não foram capazes de identificar o carbono quiral em uma das moléculas apresentadas (carnosina). Esta observação, no entanto, não se constitui como uma descaracterização do desenvolvimento cognitivo dos estudantes pertencentes ao grupo, pois foram capazes de trabalhar com o mesmo conceito na ficha de exercícios, na qual foram bem-sucedidos. Respostas claras e objetivas foram fornecidas pelos estudantes na resolução da situação-problema apresentada e, embora um grupo não tenha pontuado o fato de moléculas distintas (alanina e beta-alanina) apresentarem funções fisiológicas diferenciadas em decorrência de suas estruturas moleculares, este mesmo grupo revelou bom desempenho na resolução das questões propostas na ficha de exercícios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho verificamos que a vivência de uma aula invertida como metodologia ativa proporcionou aos estudantes a compreensão do assunto e participação efetiva na realização das atividades propostas. Além disso, a exposição diversificada da aula tornou o processo mais atrativo aos estudantes de forma a engajá-los melhor ao entendimento do

assunto de isomeria óptica a partir da temática de suplementação protéica, desenvolvendo a habilidade de conexão entre a química e o cotidiano.

REFERÊNCIAS

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida:** uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BERRETT, Dan. How flipping the classroom can improve the traditional lecture. **The Education Digest**, v. 78, n. 1, p. 36, 2012.

CAMILLO, C. M.; VARGAS, M. E. G.; MEDEIROS, L. M.. **Ensino híbrido:** a sala de aula invertida como possibilidade de ensino e aprendizagem. 4º ELICPIBID: Encontro de Licenciaturas e PIBID do Sudoeste Goiano. Anais do 4º ELICPIBID: Encontro de Licenciaturas e PIBID do Sudoeste Goiano, v. 3, n. 1, 2018.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**. v. 14 (1), p. 268-288, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 57 ed., Paz e Terra: Rio de Janeiro, 2018.

SCHMITZ, E. X. S. **Sala de Aula Invertida:** uma abordagem para combinar metodologias ativas e engajar alunos no processo de ensino-aprendizagem. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2016.

CLUBE DE CIÊNCIAS E A SUA IMPORTÂNCIA SOCIO- EDUCATIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Residentes

André Vinicius da Silva, UFPE
Andrezza Maria Ribeiro Ramos, UFPE
Bruna Larissa Cavalcanti Juvenal, UFPE
Edvaldo Jose do Nascimento Filho, UFPE
Rayane Caetano Barbosa, UFPE

Preceptor

Danilo Leandro de Carvalho, Colégio de Aplicação da UFPE

Docente orientador

Marcos Alexandre de Melo Barros, UFPE

INTRODUÇÃO

O considerável avanço da ciência e tecnologia vistos na história recente tem construído um novo formato de sociedade capaz de compreender a complexidade do mundo, tomar decisões e promover o exercício pleno da cidadania, a fim de compreender seus problemas e buscar mudanças que possam gerar uma solução. A educação ocupa um papel importantíssimo dentro dessas mudanças, principalmente no que se diz respeito à ciência e tecnologia.

Segundo Sánchez Mora (2003), a educação científica é um sistema conceitual e metodológico que objetiva possibilitar aos cidadãos reconhecerem a ciência como uma produção humana fundamental no processo de civilização. Vale também ressaltar que a educação científica busca aproximar a população das questões científicas de alta relevância para a sociedade. Santos (2004, p. 87) retrata como se dá tal distanciamento:

Tudo se passa como se fazer ciência fosse algo desconectado da realidade, como se o saber científico não tivesse raízes em meios sociais e ideológicos, como se a produção científica nunca respondesse a motivações sócio-políticas e/ou instrumentais, como se não contemplasse temas da atualidade, como se não tivesse utilidade social ou essa utilidade se restringisse a uma porta de acesso a estudos posteriores.

Na medida em que ocorre o surgimento dessas urgências da comunidade, faz-se necessário adotar uma postura investigativa para lidar com tais situações e inovadora, quando fala-se em investir em metodologias de ensino que possa formar nos estudantes uma posição crítica e responsável. Dessa forma, os clubes de ciência abrem espaço para que a educação científica possa suprir essa necessidade de compreensão do mundo, de maneira a aproximar os estudantes da sua realidade, através da experimentação.

O ambiente propício para tal feito, sem dúvida foge do método de ensino tradicional visto em muitas escolas, alternativa que pode ser facilmente explorada dentro dos clubes

de ciência. E de acordo com Marandino (2004): “A educação não formal consiste em procedimentos que, de maneira mais ou menos radical, diferem das formas canônicas e convencionais da escola”. E partindo desta perspectiva, pode-se constatar que no clube o aluno tem a capacidade de construir saberes diversos, transitar entre conteúdos transversais, enriquecendo culturalmente o seu aprendizado.

Além de propiciar condições adequadas para os estudantes aprenderem, os clubes de ciência abrem espaço para debate de muitas outras questões como: “debater e refletir sobre aspectos éticos e morais na utilização das informações, desenvolvendo, assim, senso e atitudes críticas com relação à ciência” (Pires et al., 2007).

No que se diz respeito ao Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da UFPE, o emprego do clube de ciências tem como objetivo dinamizar o ensino e promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. Os Clubes podem se transformar em uma alternativa interessante para aprimorar o ensino de ciências nas escolas da Rede, podendo, também, se transformar em um importante meio de divulgação do “fazer ciência”, despertando a curiosidade e o interesse de crianças e jovens pela ciência. Nesse sentido, eles podem contribuir para o processo de educação científica de todos os envolvidos, possibilitando a promoção do pensamento mais racional e auxiliando na construção de uma consciência muito mais crítica sobre o mundo (Sasseron; Carvalho, 2008).

METODOLOGIA

O Clube de Ciências do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da UFPE é realizado pelos estudantes Residentes de Biologia visando abranger os alunos do 6º aos 8º anos inserindo-os em práticas que retratem seu cotidiano, mostrando o quão perto as Ciências encontram-se das rotinas diárias. Para tornar a fundamentação mais sólida, Piaget (1978, p. 11) fala que muitas vezes o indivíduo não toma consciência de todas as suas ações, sem conseguir ‘ver’ em suas próprias ações algumas características importantes e esse fato impede a compreensão conceitualizada.

Visando as atividades acadêmicas realizadas pelos discentes, optamos por realizar o Clube de Ciências durante o horário do almoço de todas as Segundas-feiras, com início às 12:00 e encerramento às 13:00, sempre realizado no Laboratório de Biologia do Colégio Aplicação da UFPE. Pensado na sobrecarga dos residentes e a adesão dos alunos, foram disponibilizadas apenas 20 vagas. Todo encontro é realizado alguma atividade prática que arremeta a assuntos abordados, na teoria, tendo em vista os conteúdos programáticos curriculares. E a problematização surge logo nos primórdios da aula (se assim pode chamar), pois durante as atividades práticas as perguntas e a criticidade científicas vai sendo justificada e compreendida, proporcionando ao aluno uma experiência única repleta de indagações, execução e resolução despertando o saber e o compreender.

| FABRICAÇÃO DE MASSA DE MODELAR, ORGÂNICA | | |
|------------------------------------------|-------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| PRÁTICA 1 | MATERIAIS: | TRIGO SAL OLEO CORANTE ÁGUA |
| | OBJETIVO: | TRABALHAR MISTURAS, HEMOGÊNIAS, TRANSFORMANDO-A EM UMA MASSA QUE PODE SER UTILIZADA EM MANIPULAÇÃO E CRIAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO. |
| | RESULTADOS: | MANIPULAÇÃO, COOPERAÇÃO, INTROSAMENTO, IMAGINAÇÃO, CRIAÇÃO, TRABALHO EM EQUIPE, EXPLORAÇÃO COGNITIVA |

Tabela 1: Prática de Massa de Modelar, caseira e orgânica. Execução dia 09/09/2019.

| | | DESINFETANTE CASEIRO | |
|-----------|-------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|
| | | MATERIAIS: | |
| | | | ÁGUA OXIGENADA |
| | | | ÁCIDO ACÉTICO |
| | | | CORANTE |
| | | | DETERGENTE NEUTRO |
| PRÁTICA 2 | OBJETIVO: | TRABALHAR A QUESTÃO DE CRESCIMENTO MICROBIANO, A IMPORTÂNCIA DESSES SERES MAS TAMBÉM SEUS MALEFÍCIOS E AS DIVERSAS FORMAS DE COMBATE E PREVENÇÃO. | |
| | RESULTADOS: | MANIPULAÇÃO, COOPERAÇÃO, INTROSAMENTO, CONSCIENTIZAÇÃO, TRABALHO EM EQUIPE, EXPLORAÇÃO COGNITIVA, PENSAMENTO CRÍTICO | |

Tabela 2: Prática de Desinfetante caseiro, Execução dia 16/09/2019.

As atividades realizadas são de extrema importância para o âmbito escolar, o clima escolar e os resultados da socialização foram surpreendentes. A recepção dos alunos e da Direção/Coordenação, que foram bastante acolhedores ao projeto e abraçaram a ideia, da escola mostra o quanto faz-se necessário a continuidade desta empreitada. Bem como o apoio do Receptor e a colaboração dos Residentes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Consegue-se observar, após a execução das atividades já realizadas no Clube de Ciências- estas voltadas para o Ensino Fundamental, que os alunos já apresentam grande interesse pelas atividades práticas, e a cada atividade verifica-se a motivação e o interesse dos alunos em aprender Ciências. Segundo Alcará e Guimarães (2007), o aluno motivado procura novos conhecimentos e oportunidades, evidenciando envolvimento com o processo de aprendizagem, participa nas tarefas com entusiasmo e revela disposição para novos desafios. Este fato pode ser constatado mediante as atividades propostas pelo clube, que tem como um dos objetivos a motivação do aluno em aprender ciências.

A metodologia usada no projeto é a mesma que garante o seu sucesso, pois desperta no aluno o interesse pela investigação, pesquisa e busca de respostas para entender os diversos fenômenos que permeiam o ambiente no qual está inserido. Além disso, pode-se observar que o incentivo à pesquisa que tanto é pregado no clube de ciências, tem surtido efeito nas turmas do ensino fundamental. E como bem afirma Demo (1997): “Entendemos que a pesquisa pode ser desenvolvida em sala de aula como princípio educativo, que a pesquisa precisa ser vista, entendida e praticada como “instrumento metodológico para construir conhecimento”, como “um movimento para a teorização e para a inovação”. Isso pode ser visto à maneira em que os alunos trazem questionamentos e sugestões para as próximas aulas do clube.

Percebe-se também que os alunos se tornaram cada vez mais críticos no que se diz respeito às atividades experimentais, o que nos ajuda a refletir sobre as concepções do que é ser um cientista, promovendo o desenvolvimento de atitudes científicas, respeito pela opinião do outro prezando sempre a objetividade no aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou investigar como o clube de ciências pode ser importante na formação pedagógica dos alunos do ensino fundamental, tendo em vista às atuais

demandas educacionais em Ciências de forma que estimulem a curiosidade, a criatividade e a autonomia dos estudantes.

Podemos observar quão é importante que a Universidade, enquanto formadora de futuros professores - no caso, os residentes- trabalhe junto à comunidade escolar para a inserção destes na rotina de atividades de um colégio.

Neste sentido, a Residência Pedagógica em Biologia, indica que promover o diálogo sobre as Ciências na prática do cotidiano, compartilhando experiências e saberes oferece uma melhor qualidade formativa para residentes e alunos.

REFERÊNCIAS

ALCARÁ, A.R. e GUIMARÃES, S.E.R. **A Instrumentalidade como uma estratégia motivacional.** *Psicologia Escolar Educacional*, 11 (1), pp.177-178, 2007.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa.** Campinas: Autores Associados, 1996. .
Pesquisa e Construção de Conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

MARANDINO, M.; SILVEIRA, R. V. M. da; CHELINI, M. J.; FERNANDES, A. B.; RACHID, V. A.; MARTINS, L. C.; LOURENÇO, M. F.; FERNANDES, J.

A.; FLORENTINO, H. A. **A educação não formal e a divulgação científica: o que pensa quem faz?** In: encontro nacional de pesquisa em ensino de ciências, 5, 2004, Bauru. Atas do IV Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências-ENPEC, 2004.

PIRES, M.G.S. **Motivações e expectativas de alunos/as do ensino fundamental na participação de um Clube de Ciências.** VI Encontro Nacional de Pesquisa e Educação em Ciências, Florianópolis, 2007.

PIAGET, J. *Fazer e Compreender.* São Paulo: Melhoramentos e Editora da USP: 1978.

SÁNCHEZ MORA, Ana Maria. **A divulgação da ciência como literatura.** Rio de Janeiro: Casa da Ciência-Centro Cultural de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro/ Editora UFRJ, 2003.

SANTOS, Maria Eduarda do Nascimento Vaz Moniz dos. **Educação pela ciência e educação sobre ciência nos manuais escolares.** *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 4, n. 1, p. 76-89, jan./abr. 2004.

SASSERON, L.H.; CARVALHO A.M.P. **Almejando a alfabetização científica no ensino fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo.** *Investigações em Ensino de Ciências*, 2008.

CLUBE DE CIÊNCIAS: FERRAMENTA EDUCACIONAL E FORMADORA PARA OS RESIDENTES DE BIOLOGIA NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFPE

Residentes

Ayrlan Silva Xavier Dourado, UFPE
Bruna Marcela Teixeira de Andrade, UFPE
Osias Raimundo da Silva Júnior, UFPE
Rebeka Rayane Araujo de Lima, UFPE
Thassia Ferreira Cavalcanti, UFPE

Preceptor

Danilo de Carvalho Leandro, Colégio de Aplicação da UFPE

Docente orientador

Marcos Alexandre de Melo Barros, UFPE

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), propõe que os estudantes devem exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções - inclusive tecnológicas, com base nos conhecimentos das diferentes áreas (BRASIL, 2017). Pensando nesta perspectiva, a existência dos Clubes de Ciências possibilita o espaço para que sejam promovidas novas intervenções que visem o crescimento intelectual dos estudantes ao mesmo tempo que oferecem momentos de formação docente para os graduandos.

Como licenciandos do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e participantes do Programa de Residência Pedagógica no Colégio de Aplicação (CAp), os residentes implementaram o Clube de Ciências na Instituição na busca de estimular uma forma diferente de pensar a Ciência no ambiente escolar. De acordo com Mancuso (1996), professores atuantes em Clubes de Ciências sofrem mudanças na sua atuação docente, onde os mesmos podem evoluir seus conhecimentos e adquirir novas posturas. Para Lima (1998), é possível afirmar que o Clube de Ciências abriga diversas finalidades, e uma delas deve ser analisar e discutir a natureza das ciências, não apenas pelos alunos da educação básica participantes do Clube, mas pelos alunos de graduação que atuam nesse clube.

Por isso, a viabilidade desta forma de intervenção tem potencialidades de impactar positivamente o processo de ensino-aprendizagem e contribuir de maneira marcante no desenvolvimento acadêmico do graduando e do estudante do ensino básico. As ações realizadas no Clube de Ciências (MALHEIRO, 2017; OLIVEIRA, 2010) mostram que há formas inovadoras de ensinar Ciências, havendo estímulo para soluções de problemas, que junto a experimentação investigativa são instrumentos importantes a serem utilizados pelos professores, para melhorar e tornar mais interativo o ensino das Ciências (MALHEIRO; FERNANDES, 2015; SILVA, 2015).

Em decorrência do que já foi citado, o presente trabalho tem como objetivo expor o relato de experiência vivido por cinco residentes do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Pernambuco no Clube de Ciências do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFPE.

METODOLOGIA

O trabalho desenvolvido faz parte do programa Residência Pedagógica, o qual foi realizado no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco. O projeto consistiu na realização de práticas laboratoriais cujo público alvo foram alunos do ensino médio. Cada aula prática foi realizada com 20 alunos. Os materiais utilizados nas práticas do Clube de Ciências foram de baixo custo e acessível a comunidade escolar, como consta na Tabela 1. As práticas foram realizadas semanalmente, nas quintas-feiras, de acordo com o cronograma na Tabela 2.

Tabela 1. Materiais utilizados nas práticas referente ao Clube de Ciências.

| ATIVIDADE REALIZADA | | | | |
|-----------------------------|----------------------------------|-----------------|----------------------------------------|----------------------------------------|
| MATERIAIS UTILIZADOS | Extração de DNA da banana | | Nutrientes e Sistema Digestório | |
| | Banana | Filtro de café | Mamão | Amido de milho |
| | Batedor | Becker | Farinha de trigo | Sal |
| | Detergente | Bastão de vidro | Leite | Lugol |
| | Sal | Gelo | Batata | Vinagre |
| | Álcool | Tubo de ensaio | Ovo cozido | Recipiente para adicionar os alimentos |
| | | Clara de ovo | | |
| | | Água | | |

Tabela 2. Cronograma de atividades práticas referente ao Clube de Ciências.

| SEMANA | DIA/DATA | TURMA | ATIVIDADE REALIZADA | OBJETIVOS |
|----------|--------------------------|--------------|---------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| SEMANA 1 | Quinta-feira 12/09/19 | Ensino Médio | Extração do DNA da banana | Identificar o material genético após a extração e processamento |
| SEMANA 2 | Quinta-feira 19/09/19 | Ensino Médio | Nutrientes e Sistema Digestório | Proporcionar condições experimentais para que o estudante compreenda os diferentes componentes nutricionais dos alimentos, suas propriedades e a importância na saúde do indivíduo. |

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante as observações e aplicações de aulas no Colégio de Aplicação, percebeu-se os alunos inquietos e prontos para descobertas. Tendo isso em vista, acredita-se que seria importante desenvolver um espaço na escola para o estabelecimento de mudanças. Havendo um remodelamento das propostas não só do espaço escolar, mas também dos graduandos imersos neste projeto, haja vista que o Clube de Ciências “mostra-se como

um “laboratório” em que o professor vai descobrindo novas formas de ensinar ciências e ampliando e aprofundando seu próprio conhecimento” (SANTOS, 2008, p.14).

Até então foram realizadas duas práticas, onde os alunos ficam envolvidos revisando conceitos já abordados durante aulas teóricas. É importante ressaltar, que essa atividade foi de inúmera importância para os residentes, pois, sabe-se que o ensino de Ciências requer uma diversidade de ferramentas lúdicas, como uma tentativa para melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Onde, a participação de graduandos em Clubes de Ciências, faz com que os mesmos se tornem sujeitos mais envolvidos com as problemáticas da comunidade escolar, desenvolvendo características de responsabilidades diante a sua futura profissão e experiências concretas de atuação.

Além disso, é crucial que os futuros professores de ciências possuam experiências de aulas lúdicas em laboratório, visto que

O uso de laboratório de ciências é muito importante, porém o que encontramos hoje nas escolas são espaços abandonados ou sucateados, que muitas vezes servem de depósitos ou sua estrutura precária e malcuidada, acaba se tornando um perigo para os estudantes. Em determinadas escolas esse espaço não existe, e nesse sentido o clube de ciências contribui de forma significativa para o ensino de ciências, pois os professores podem usar esse espaço alternativo como espaço complementar para suas aulas teóricas (CATARDO, 2018, p. 36).

Sabe-se que o ensino de ciências é uma área que nos permite sempre inovar, porém, por muitas vezes a aplicabilidade não acontece. Por causa disso, o Clube de Ciências é essencial para o desenvolvimento dos graduandos, pois “a formação docente deve propiciar relações teóricas e práticas que desenvolvam habilidades de raciocínio, confirmação de hipóteses, busca de soluções e que tornem o ensino de ciências significativo” (CATARDO, 2018, p.50).

As práticas desenvolvidas no Clube de Ciências procuram motivar os alunos a serem protagonistas da busca de novos conhecimentos, concomitantemente, ele passa a desenvolver as suas potencialidades. De acordo com OLIVEIRA (2010), o clube de ciências possibilita o desenvolvimento de atividades científicas, no qual os estudantes se envolvam mais diretamente com a sociedade, passando assim, a estimular nesses discentes mais responsabilidade, espírito em equipe e reponsabilidade.

O desenvolvimento do Clube de Ciências foi recebido bastante apoio da comunidade escolar. Foi perceptível a satisfação dos alunos no decorrer das aulas. “Aliás, atividades dessa natureza só têm sentido quando os alunos participam como agentes intelectuais de todo o processo, isto é, participam das decisões e se envolvem ativamente em todos os trabalhos” (SANTOS, 2008, p.16).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Baseado nas vivências obtidas até o presente momento, é perceptível o envolvimento dos estudantes com a ciência. Eles são capazes de dialogar, questionar, refletir e testar. Ainda hoje o erro é reprimido dentro da sala de aula, no vestibular e no mercado de trabalho. Não admite-se erros. No entanto no clube de ciências é possível aprender partindo-se do erro. Outro fator importante para a formação social deste indivíduo é o trabalho em grupo. Os estudantes são capazes de dividir os processos, respeitando a fala e o momento de escuta e até compartilhando resultados com outros grupos. A colaboração tem sido fator fundamental para êxito do clube de ciências. A

aprendizagem que é adquirida dentro das práticas ganha significado real, uma vez que os alunos estão buscando seus próprios interesses e cada vez mais autônomos e criativos acerca do seu próprio conhecimento. A escola, por fim, passa a ser vista como um espaço de prazer.

Enquanto professores em formação, o clube de ciência proporciona ambiente favorável para aprimoramento docente, enquanto graduando. A discussão das práticas, o tempo utilizado para cada passo, filtrar o que é relevante ou não, por exemplo, tem sido de grande importância para feitura de um professor que leva significado para vida dos estudantes através da ciência.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular, 2017.

CATARDO, L.S. **A Implantação de Clubes de Ciências nas Escolas do Campo: uma ferramenta complementar na melhoria da qualidade do ensino de ciências**, 2018.

LIMA, V.M.R. Clubes de Ciências: Contribuições à formação do educando. Porto Alegre: PUCRS, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

MALHEIRO, J. M. S; FERNANDES, P. O recurso ao trabalho experimental e investigativo: Percepções de professores de ciências. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 20, n.1, p. 79-96, 2015.

MALHEIRO, J. M. S. Atividades experimentais no ensino de ciências: limites e possibilidades. **ACTIO: Docência em Ciências**, v. 1, n. 1, p. 107-126, 2016.

MANCUSO, R; LIMA, V. M. R; BANDEIRA. V. **Clubes de Ciências: criação, funcionamento, dinamização**. Porto Alegre: SE/CECIRS, 1996.

OLIVEIRA, M. A. de. Alfabetização científica no clube de ciências do ensino fundamental: uma questão de inscrição. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v.12, n. 2, p.11-25, 2010.

SANTOS, R. O. **Clubes de Ciências Ferramenta Educacional para a Construção de Caminhos para a Iniciação à Educação Científica**, 2008.

SILVA, A. A. B. Interações Discursivas em um Curso de Férias: A constituição do conhecimento científico sob a perspectiva da Aprendizagem Baseada em Problemas. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências). Belém (PA): IEMCI/UFPA, 2015.

CONTRIBUIÇÕES DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE E DOCUMENTAÇÃO DE LICENCIANDOS

Residentes

Eduarda Fernanda da Costa Pontes, CCEN
Leonardo José Falcão de Luna Lima, CCEN
Rychelle Anaara Silva de Almeida, UFPE, CCEN
Hudson Carlos da Silva Ferreira, CCEN

Preceptora

Gracivane Pessoa, Escola Estadual Senador Novaes Filho

Docente orientadora

Verônica Gitirana, NFD-CAA

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca compartilhar experiências vivenciadas em uma escola da rede estadual de ensino, durante o Programa de Residência Pedagógica em matemática, sob o olhar de residentes da matemática. No programa, os residentes podem vivenciar a realidade em sala de aula, os desafios diários que fazem, muitas vezes, o professor sair da sua zona de conforto (ALASDAIR, 2008) e, ao mesmo tempo, fortalecem a formação docente. Além disso, mesmo que implicitamente, por observar a identidade docente de outro professor também ajuda a consolidar a nossa própria identidade docente.

Durante o período de residência diversas atividades foram produzidas junto com outros residentes e pibidianos. Atividades essas que foram e estão sendo de grande utilidade para a vida acadêmica e profissional. Fichas e aulas preparatórias para o ENEM, monitórias, regência, visitação ao laboratório de matemática da escola e participação da semana da matemática foram algumas das contribuições que a residência pedagógica proporcionou nesse período. Atividades de produção e uso de recursos na constituição da documentação docente (GUEUDET; TROUCHE, 2008)

O texto que segue aborda a sala de aula coordenada pela docente da escola, mas sob a regência/monitoria dos residentes. Nossa residência ocorre em turmas do 3º ano do Ensino médio, em uma escola pública estadual. Temos um público de estudantes de baixa renda e que, na maioria dos casos, têm essa fase escolar como sua última fase de escolaridade, mesmo que muitas vezes tenham a vontade de dar continuidade aos estudos. Conhecendo a realidade dos estudantes, a gestão da escola organiza “aulões”, voltados a preparação dos estudantes para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Este trabalho resume a experiência do 1º aulão elaborado pelos residentes e seu preceptor. Aqui vamos relatar como foi projetado, como aconteceu e como foi o rendimento.

METODOLOGIA

As atividades foram desenvolvidas em turmas do 3º ano do ensino médio, pois eram as que a preceptora ministrava aula. Os conteúdos abordados, na maioria das vezes, eram os

previstos para essa turma, mas a professora permitia que fizéssemos revisão de acordo com a necessidade dos alunos. Participamos de dois momentos distintos em sala de aula: momentos em que somos monitores a partir da regência da preceptora e outros momentos, denominados aulões, em que ministramos aulas, supervisionada pela preceptora, e coletivamente fazemos o monitoramento.

Em relação aos momentos em que atuamos acompanhando os estudantes na realização de monitorias em aulas da preceptora, após a explanação do assunto, os licenciandos vão a cada aluno, no intuito de tirar as dúvidas que vão surgindo. Trata-se de um acompanhamento individual dos estudantes, que respeita o tempo de aprendizagem de cada um. Geralmente, os alunos dos 3º anos são reunidos no auditório da escola e separados em grupo. Cada aluno recebe uma ficha de exercícios e, então, há uma explicação no quadro. A professora responsável pelas turmas propõe uma espécie de competição, onde o grupo pontua a cada questão respondida, mas precisam responder no quadro, fazendo uma breve explicação para os colegas. A princípio, os alunos demonstram desinteresse, mas à medida que vão vendo os colegas respondendo acabam ficando entusiasmados e, também, indo para o quadro.

Em relação às nossas regências, nós tentamos introduzir o assunto no quadro branco, fazendo uma espécie de resumo e, após esse momento, a resolução de problemas com os estudantes é feita em sala de aula. Os alunos têm um certo tempo para o desenvolver das atividades monitorado por nós residentes para sanar as dúvidas. Em seguida, voltamos para o quadro e resolvemos conjuntamente com os alunos que interagem mostrando suas respostas.

As regências, geralmente, são pensadas como forma de revisão de assuntos que são necessários para aquela série, mas que os alunos não dominam muito. Um exemplo de tal situação pode ser visto com a aula sobre equação da circunferência, esse faz parte da geometria analítica que compõe a grade curricular dos 3º anos. No entanto, para desenvolvimento do tema em questão, é necessário recordar do quadrado da diferença de dois termos. Assim, antes de tratar do conteúdo que precisa ser visto, combinamos com a professora e, então, regemos aulas que servem de revisão, mas que às vezes servem também como primeiro contato com o assunto, visto que nem todos tiveram acesso.

Usamos fichas de exercícios para o dia a dia na escola, tanto nas monitorias quanto na regência. Cada um dos residentes prepara essas fichas com os assuntos que estamos vendo em sala de aula e aplicamos em sala de aula para os alunos responderem tanto sozinhos quanto com a ajuda da professora e dos residentes. Na preparação das fichas, variamos desde as questões que não precisam de cálculos, ou seja, questões que podem ser resolvidas mentalmente, até questões mais elaboradas. Para o tipo de aula proposta, foram montadas fichas com questões retiradas das mais diversas provas, que fossem acessíveis a eles. Tais questões foram pesquisadas, selecionadas e resolvidas anteriormente pelos residentes. Além disso, para a execução dessa atividade, existiu uma reunião onde foram planejadas formas de interação entre os alunos e competições didáticas que incentivavam eles a quererem ganhar a melhor posição.

Procuramos focar no aprendizado e preparação dos alunos para que eles obtenham sucesso em suas provas, procuramos ter um bom relacionamento com os alunos para que facilite nossa interação com eles. Os alunos nos aceitam muito bem e nos procuram para tirar dúvidas relacionadas às fichas e aos assuntos abordados em sala de aula. Devido aos alunos terem sempre bastante dificuldade nos assuntos, somos sempre chamados por eles e, assim, com um contato mais próximo, eles entendem melhor o assunto e conseguem resolver sozinhos.

Durante a regência a grande dificuldade é manter os alunos concentrados e interessados na aula, mas sempre tem alunos que ficam dispersos e muitas dessas vezes acabam atrapalhando a aula por conversarem muito ou brincadeiras em sala de aula. Com o tempo os alunos se adequaram ao método de ensino e consegui trabalhar bem em sala de aula.

Nas monitorias, durante as aulas, alunos nos chamam para tirar as suas dúvidas, enquanto a professora explica no quadro, vamos na mesa do aluno e tiramos as suas dúvidas, fazendo assim que ele compreenda mais fácil e rápido os assuntos abordados em sala de aula.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A experiência de planejar um aulão, por exemplo, e ter um retorno tão bom dos alunos, em larga escala, foi muito proveitosa. É gratificante um trabalho que tem um retorno superior ao esperado. O receio de ser mais uma aula tradicional na qual muitos não iam focar no conteúdo, nos fez aprimorar ideias de atividades recreativas e didáticas ao mesmo tempo, com finalidades importantíssimas para o futuro deles, que no caso era a prova do ENEM.

Nossa proposta inicial era dividir a turma em pequenos grupos e cada grupo tentar resolver o maior número de questões. Mas, como eles resolviam no quadro, então passamos para ideia de que quem resolvesse primeiro a questão levava 1 ponto por questão e o grupo vencedor ganhava um prêmio. Como esperado, percebemos que boa parte dos alunos faziam questão de tentar resolver e procurar-nos para tirar dúvidas, a fim de que fossem os primeiros a responder aquela determinada questão. Isso causou um grande impacto no aprendizado deles, pois com o passar das questões todos percebiam que a forma de responder eram bem parecidas por todas serem sobre equação da reta, e eles já desenvolviam sozinhos a estratégia de como resolver.

Usamos fichas de exercícios para o dia a dia na escola, tanto nas monitorias quanto na regência. Cada um dos residentes prepara essas fichas com os assuntos que estamos vendo em sala de aula e aplicamos em sala de aula para os alunos responderem tanto sozinhos quanto com a ajuda da professora e dos residentes. Na preparação das fichas, variamos desde as questões que não precisam de cálculos, ou seja, questões que podem ser resolvidas mentalmente, até questões mais elaboradas. A reação dos alunos ao receberem as fichas e perceberem que conseguem fazer as questões matemáticas sem cálculos, apenas mentalmente, quebrando assim o tabu de que matemática é “impossível” de se aprender. Com isso vemos os alunos felizes, com a confiança e autoestima elevadas, fazendo assim que tenha até mais interesse dos alunos em aprender os próximos assuntos.

Durante a regência a grande dificuldade é manter os alunos concentrados e interessados na aula, mas sempre tem alunos que ficam dispersos e muitas dessas vezes acabam atrapalhando a aula por conversarem muito ou brincadeiras em sala de aula. Com o tempo os alunos se adequaram ao método de ensino e consegui trabalhar bem em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A residência Pedagógica é uma grande oportunidade para a formação profissional do residente, pois aprendemos a lidar com a realidade escolar e desenvolver aulas pensando nos alunos e buscando metodologias novas e acompanhar as evoluções de cada aluno. Nesse sentido, desenvolvemos uma maior valise de documentação docente (GUEUDET, TROUCHE, 2008) com mais alternativas nas formas de auxiliar os alunos rumo ao seu conhecimento e uso de diversos recursos.

A imersão na escola, promoveu grande oportunidade de sair da sala de aula para ver tudo que aprendemos no campo teórico sendo posto em prática. Essa experiência é indispensável para a formação do professor em todos os aspectos, sempre nos fazendo refletir a respeito do que é ser professor. A residência, como um todo, dá-nos a chance de estar no meio educacional e observar todas as áreas que compõe um colégio.

O contato com a sala de aula e a observação das aulas da professora nos levou a pensar que ser professor vai muito além de ensinar o conteúdo previsto, é necessário se adequar a cada turma, sem esquecer que ali está inserido pessoas que trazem consigo bagagens bem diferentes. Então, é preciso aprender a lidar com a bagagem de vida dos alunos e, também, com a própria e contornar as situações em que é exposto.

Além disso, nos botou em contato direto com os alunos, permitindo que a cada aula construíssemos um pouquinho mais da nossa identidade docente. Foi possível, também, observar que mesmo criticando alguns métodos de ensino, a nossa identidade docente está atrelada as identidades docentes que observamos enquanto alunos.

REFERÊNCIAS

GUEUDET, Ghislaine; TROUCHE, Luc. Towards new documentation systems for mathematics teachers? **Educational Studies in Mathematics**, v. 71, n. 3, p. 199-218, 2009.

WHITE, Alasdair. **From comfort zone to performance management**. 2008.

Disponível em https://web.archive.org/web/20090806080330/http://www.pmsolutions.com/Performance_ManagementApril2008.pdf Acessado em 08/09/2019.

DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES FILOSOFIA NA ZONA DA MATA

Residentes

Ernesto Gonçalves de Lima Neto, CFCH

Maria Clara Ferreira de Brito, CFCH

Preceptora

Dawson de Barros Monteiro, IFPE

Docente orientadora

Junot Cornélio Matos, CFCH

Em abril de 2019 participamos como monitores do Encontro para formação continuada de professores de Filosofia e Sociologia na Gerência Regional de Educação Vale do Capibaribe, em Limoeiro. Tal evento foi extremamente relevante para a comunidade de professores da zona da mata pernambucana, além de um marco fundamental na nossa formação docente. Na ocasião, pudemos ter a real dimensão dos efeitos do sucateamento da docência que o Governo de Pernambuco promove.

Como ilustração, de acordo com o Mapeamento das Escolas Estaduais de 2017, a GRE Vale do Capibaribe é responsável por 36 escolas e 21117 matrículas de ensino médio, distribuídas em diversos municípios. Para esse total, existem apenas três professores de filosofia formados na área. Entretanto, desses três professores, dois ocupam cargos de gestão. Ou seja, para 21117 alunos há apenas um único docente com formação em filosofia na zona da mata pernambucana.

Já que o estado se omite em contratar professores com formação em filosofia, professores de outras áreas acabam tendo que assumir turmas de filosofia – muitas vezes a contragosto. Nisso, surge a necessidade de espaços de formação continuada que orientem esses profissionais para as especificidades do ensino de filosofia. Esse foi o segundo encontro para Filosofia e Sociologia, o último ocorrera em 2015. Ao final do evento, formulou-se um documento fixando que os encontros passariam a ser bimestrais. Nesse sentido, parece relevante compartilhar as vivências do que presenciamos e de como residentes de filosofia puderam fazer uma contribuição, mesmo que pequena, a um cenário que parecia desolador.

DIÁLOGOS CULINARIOS Y SUS VALORES: UNA DIFUSIÓN CULTURAL Y PAÍSES HISPÁNICOS

Pibidianos

Edilaine Silva da Paixão, CAC
Geanne Ferreira da Silva, CAC
José Henrique Pereira Xavier, CAC

Supervisor

Tonny Alves da Mata, EREM Dr. Sebastião de Vasconcelos Galvão

Coordenador de área

Cristina Corral Esteve, CAC
Fabiele Stockmans De Nardi, CAC

INTRODUCCIÓN

El proyecto “Diálogos culinarios y su valores: Difusión cultural y países hispánicos” tiene el objetivo de presentar elementos que están relacionadas al acto de alimentarse y que no suelen ser contemplados al trabajarlos en la clase. Este tema es uno de los ejes del proyecto “Lo nuestro: lengua y cultura latinoamericana”, propuesto por la escuela campo EREM Galvão, y que tiene como objetivo trabajar la importancia de la interculturalidad haciendo un enlace con el proyecto general “Interculturalidad crítica y enseñanza de lengua española”, del Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que estaba formado por alumnos tanto de la modalidad presencial como a distancia del Curso de Letras-español.

Todo surgió a partir de algunas preguntas que nos hicieron reflexionar sobre el tratamiento del tema en las clases de lengua extranjera: ¿Cuál es la relación entre cultura y culinaria?, ¿es posible conocer una región a través de su cultura culinaria? Cuando se piensa, se lee o se escucha la palabra *culinaria*, pensamos en algo relacionado al acto de alimentarse y nada más. Sin embargo, hay muchas otras cosas interligadas como, por ejemplo, historia, costumbres, estructuras socioeconómicas, etc.

Tomamos la culinaria, en este trabajo, como un patrimonio inmaterial de un colectivo, a partir de la comprensión de los rasgos alimentarios de determinada cultura y del modo de valorar y preservar la historia gastronómica de una región. Con ello, los estudiantes tendrán una visión más amplia sobre qué es el acto de alimentarse, llevándolos a la observación de las distintas formas de constituirse una cultura alimentaria y su relación con las cuestiones históricas, geográficas y sociales. Así, a partir de los diálogos culinarios, los alumnos valorarán y conocerán su propia identidad culinaria, y, al mismo tiempo, podrán (re)crear recetas de otros lugares de forma autónoma. De esa forma los estudiantes se acercarán también a la lengua española por medio de la investigación de un tema específico, ya que todo el proyecto presupone que estén en contacto con materiales producidos en lengua española que generen la curiosidad y la necesidad de conocer otras culturas.

Además de en lecturas específicas del asunto, como Sonati, Vilarta y Silva (2009) - para quienes saborear un plato es algo más que acabar con el hambre, es un viaje a lugares fantásticos-, el rumbo general de nuestro trabajo vino dado por la lecturas del proyecto PIBID, básicamente Walsh (2009) y el concepto de interculturalidad crítica, que según la autora intenta romper con la idea de la existencia de una cultura dominante y otras subordinadas. De la misma forma Freire (1997), con el pensamiento de que el alumno debe tener control y autonomía para desarrollar su proceso de aprendizaje y el profesor ser el mediador de ese proceso, fue fundamental para nosotros, recordándonos como enseñar no es solamente transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o su construcción.

METODOLOGÍA

La construcción de los proyectos programados para las escuelas participantes del PIBID se hizo a partir de encuentros de observación de la escuela, encuentros semanales con los supervisores, y encuentros de formación y orientación en la UFPE con las supervisoras Cristina Corral y Fabiele de Nardi y convidados para algunos talleres. Esas reuniones fueron fundamentales para dar la base teórica a los proyectos de los distintos grupos. El trabajo fue pensado a partir de los cuestionamientos anteriormente mencionados y fue dividido en diferentes momentos: (1) primer contacto: presentación del proyecto y los principales conceptos que serían usados (interculturalidad, tradición, culinaria); (2) primer taller: culinaria guatemalteca y degustación de las “canillitas de leche” (ya realizado). (3) segundo taller: culinaria peruana y degustación de “arroz zambito” (ya realizado); (4) tercer taller: culinaria colombiana; (5) quinto taller: construcción de materiales para el final del proyecto; (6) fin del proyecto: muestra gastronómica. Los diferentes países son presentados a partir de la influencia que recibieron de los mayas, incas, aztecas y los pueblos originarios de forma general, hasta llegar a los cambios e ingredientes traídos por los africanos y españoles, entre otros; la culinaria y su importancia para la construcción de una identidad gastronómica y preservación de la historia de un pueblo (conservación y adaptación); y los ingredientes típicos y las diferentes versiones de un mismo plato a partir de regiones distintas.

RESULTADOS Y DISCUSIONES

Los alumnos de la escuela tuvieron cierta resistencia en el momento de la presentación de la propuesta del proyecto, ya que parecía que consideraban el tema poco relevante. Sin embargo, en los primeros momentos ya se mostraron interesados, y en el momento de degustación se involucraron totalmente, comenzando a preguntar más sobre qué ingredientes eran aquellos, y a comentar que algunos platos tenían mucha semejanza tanto en los ingredientes como en la apariencia con otros que ya conocían. Comprobamos que existía un prejuicio en relación al “valor” de los platos, que casi siempre está relacionado para los estudiantes a su apariencia. Eso nos permitió discutir cómo nos relacionamos con realidades culturales que son distintas a las nuestras, valorándolas a partir de lo que conocemos y que adoptamos como “norma”, observando que siempre consideramos la norma lo que es nuestro y no lo ajeno.

CONSIDERACIONES FINALES

La participación en el programa PIBID está siendo una experiencia muy enriquecedora, tanto como personas, seres sociales, como pensando que somos futuros profesores.

Conocer otras personas, realidades distintas y trabajar en equipo son experiencias fundamentales para nuestro desarrollo como futuros docentes. A partir de esta oportunidad es posible ampliar nuestra visión sobre lo que es enseñar lenguas extranjeras y su complejidad. El tema elegido fue una novedad y un desafío para nosotros y a cada material encontrado damos un paso adelante. A pesar de que el tema de la gastronomía no es muy llamativo, al ser visto únicamente como “el acto de comer”, cuando se amplía el área de investigación vemos que es posible interconectarse con muchos otros elementos: cultura, lengua, interculturalidad, globalización, etc.

REFERENCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogía de la autonomía**: saberes necesarios para la práctica educativa. Buenos Aires: Siglo XXI, 1997

SONATI, J. G.; VILARTA, Roberto; SILVA, Cleiliane de Cassia. "Influências Culinárias e Diversidade Cultural da Identidade Brasileira: Imigração, Regionalização e suas Comidas – In: **Qualidade de Vida e Cultura Alimentar**. MENDES, Roberto Teixeira; VILARTA, Roberto; GUTIERREZ, Gustavo Luis (orgs.) São Paulo: IPES , Vol. 1, pp. 11, pp.137-147.

WALSH, Catherine. “Interculturalidad crítica y educación intercultural”. In: **Segundo Seminario Internacional de Investigación Educativa, Interculturalidad y Educación Intercultural**. La Paz/Bogotá, Editorial III-CAB, 2009, pp. 1-18.

DO VIRTUAL AO CONCRETO: DUAS EXPERIÊNCIAS DE ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA

Residentes

João Paulo Bezerra de Freitas, CCEN

Jobson Galdino Cavalcanti, CCEN

Pedro Arlindo do Nascimento, CCEN

Preceptor

Rogério da Silva Ignácio, Colégio de aplicação da UFPE

Docente orientador

Verônica Gitirana, NFD-CAA

INTRODUÇÃO

Além da escolha e uso, o desenvolvimento de recursos didáticos próprios é parte significativa da tarefa do professor de Matemática. Tal aspecto da atuação docente tem sido experimentado por nós durante a residência pedagógica e destacamos dois momentos que são objeto deste relato de experiência. Uma das atividades, uma aula sobre ângulos, foi desenvolvida na plataforma virtual do website do software Geogebra (Geogebra book e Geogebra groups) e será denominada de “virtual”. A outra aula em destaque, sobre números racionais, tratou da integração da Matemática e da Música por meio de um monocórdio e a replicação dos experimentos de Pitágoras que deram origem à primeira escala musical. Esta denominaremos de “Concreta”. Ambas as atividades foram executadas com alunos do sétimo ano e lidamos com a necessidade de articular uma variedade de recursos para intermediar a ação de ensino e criar um ambiente de aprendizagem de conceitos Matemáticos.

Aspectos Teóricos

Dada a abundância e diversidade de materiais disponíveis para o professor torna-se um desafio para o docente de Matemática avaliar a pertinência de cada material para seu projeto de ensino. Essa tarefa, que inclui a necessidade de decidir sobre como utilizar tais recursos para facilitar a aprendizagem de conceitos matemáticos, é entendida por Trouche (2005) como análoga a de um maestro que rege uma orquestra composta de pessoas e instrumentos musicais. Em sua Teoria da Orquestração Instrumental – TOI, (Trouche, 2005), o autor descreve uma orquestração instrumental como um:

arranjo sistemático e intencional dos elementos (artefatos e seres humanos) de um ambiente, realizado por um agente (professor) no intuito de efetivar uma situação dada e, em geral, guiar os aprendizes nas gêneses instrumentais e na evolução e equilíbrio dos seus sistemas de instrumentos. É sistemático porque como método, desenvolve-se numa ordem definida e com um foco determinado, podendo ser entendido com um arranjo integrado a um sistema; é intencional porque uma orquestração não descreve um arranjo existente

(sempre existe um), mas aponta para a necessidade de um pensamento a priori desse arranjo (TROUCHE, 2005, p.126) (Tradução: Bellemain, F.)

Sua teoria se inscreve em um quadro teórico que visa entender a ação docente mediada pelos recursos que utiliza.

De acordo com o autor, uma Orquestração Instrumental, compreende: configurações didáticas, entendidas como as escolhas do professor quanto à disposição dos alunos e dos artefatos bem como das associações possíveis de serem relacionadas com os conceitos matemáticos em estudo; modos de operação, entendidos como as decisões didáticas adotadas para dinamizar as ações dos alunos para que tirem proveito dos recursos em prol da aprendizagem dos conceitos envolvidos; performance didática, compreende as decisões ad hoc de sala de aula. É por meio da performance didática que são se torna possível redirecionar rumos da aula e inovar quanto ao conjunto de recursos e ações planejadas, sendo ponto crucial do aprimoramento da ação do professor.

Em nosso relato, apresentamos duas situações às quais o escopo teórico descrito se enquadra por, terem sido, de forma destacada, influenciadas pelo uso de recursos articulados em situações de ensino.

METODOLOGIA

A experiência de aula nomeada virtual consistiu na elaboração de três folhas de atividades no Geogebra Book, sobre o conteúdo de frações com posterior aplicação (e modificação) das mesmas em duas turmas de 7º ano (100 min cada turma). As atividades consistiram de simulações manipuláveis pelos alunos, de cobranças de pênaltis (Figura 01) acompanhadas de orientações e perguntas relacionadas à noção de ângulo enquanto giro e região, além da classificação enquanto agudos e obtusos.

Visualmente semelhantes aos clássicos jogos de Pênalti, como “Penalty”, ”Penalty Kick” e “Blaze Kick”, a atividade contou com restrições no uso de ferramentas do menu para que os alunos pudessem superar de maneira mais rápida a pouca familiaridade com o software Geogebra. Todas partiram de um mesmo enunciado de contextualização para garantir que os movimentos da bola seriam retilíneos e que ocorreriam no mesmo plano (paralelo ao chão):

Figura01 - Simulação da segunda folha de atividades



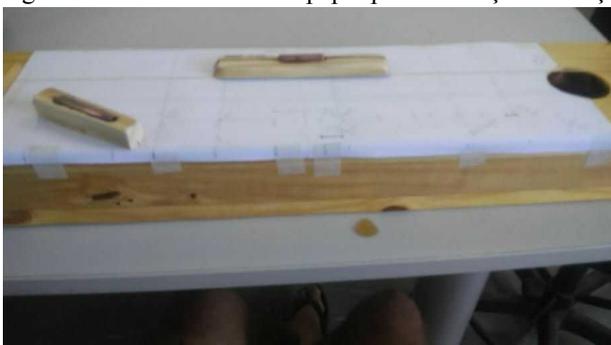
Fonte: <https://www.geogebra.org/m/nqcdxdqe#material/b8t5ucrb>, acesso em 20/09/2019

1. “Qual a medida do ângulo que o jogador B tem disponível para fazer o gol?”
2. “Como você classifica esse ângulo. Agudo ou obtuso?”
3. “Que tipo de ângulo (agudo ou obtuso) facilita mais ao jogador para acertar o gol? Explique por quê.”
4. “Use a ferramenta caneta, ou outra qualquer, para mostrar em que região do campo é mais fácil que em A para acertar o gol.”

Todas as três folhas de atividades foram articuladas em um ambiente virtual de ensino, o *Geogebra groups*, e a aula transcorreu no laboratório de Física da escola, tendo um computador para cada dupla de alunos. As duplas resolveram as atividades, com ou sem ajuda e participaram de reflexões coletivas. Ressalta-se que todas as respostas dos alunos ficam registradas para acesso do preceptor e dos residentes.

O planejamento da aula denominada concreta, iniciou com a leitura de (BROMBERG; SAITO, 2017), sobre como relacionar a Matemática e a música. O objetivo foi o de criar uma experiência, usando um monocórdio, que favorecesse aos alunos consolidarem o conceito de fração. O Monocórdio pode ser entendido, a grosso modo, como um violão de uma corda só e foi utilizado pelos pitagóricos para estudar relações entre a matemáticas e a música. No caso deste relato, utilizamos para investigar a relação entre os comprimentos das cordas e os sons.

Figura 02: monocórdio com papel para marcação de frações da corda.



Fonte: arquivo dos autores

Durante o planejamento, estabelecemos escolhas: do conteúdo a ser ensinado (Frações), do monocórdio como recurso didático (encomendado a um Luthier), do tempo de aula (50 minutos), da turma de alunos (sétimo ano) e do momento da atividade (ao fim da abordagem do conteúdo). Em seguida, conversamos com dois professores da disciplina de Música para obtermos esclarecimentos sobre como a noção de escala musical é introduzida no currículo escolar. Dessa forma, estabelecemos limites em nossa abordagem a fim de evitarmos uma abordagem superficial ou errônea de algum conceito musical. Por fim, refletimos sobre a abordagem a ser implementada pelo que se optou por intercalarmos exposição de conceitos (escala musical, frações, instrumentos de corda) e experimentação dos alunos com o monocórdio. Com a ajuda de um software afinador eletrônico (celular), convidamos os alunos a descobrirem que frações da corda emitem (ao serem vibradas) sons de oitavas. A intenção era a que verificassem que a fração é um invariante numérico presente no estabelecimento da escala musical e que foi fundamental para o entendimento que temos atualmente sobre a música.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na atividade virtual, ao passo que os alunos resolviam as atividades, dúvidas surgiam e as interações entre alunos, preceptor e residentes foram intensas. Parte dessas interações provocaram mudanças no material criado, pelo que percebemos que a concepção do mesmo carecia da experiência em sala para ser aprimorada. Um exemplo disso foi a

mudança que o preceptor teve que fazer na simulação ao alertarmos sobre o fato de que a imagem original permitia a interpretação de que o chute em trave era gol. Ou seja, não apenas o conjunto de atividades é flexível como o próprio material produzido é passível de mudança a partir de decisões tomadas ad hoc em tempo de aula. O planejamento fora importante, mas nossa participação, enquanto co-regentes incluía revisão desse planejamento e implementação imediata de mudanças, ou seja no estabelecimento de uma performance didática. A plataforma *Geogebra groups* organiza as respostas dos alunos de maneira que é possível consultá-las posteriormente e deixar comentários, assim como é possível para alguns alunos entregar a atividade depois do prazo (caso seja permitido), infelizmente somente 7 concluíram a última tarefa. No entanto, as demais atividades foram resolvidas a contento e boas soluções foram apresentadas.

A atividade concreta foi planejada exaustivamente e o material concreto utilizado, embora em número limitado a uma unidade, serviu para fins de exposição e de experimentação. Os alunos se revelaram bastante interessados em conhecer o funcionamento do instrumento, bem como sua relação com a história da Matemática e o conceito de fração. Uma limitação encontrada, e que não pode ser resolvida em momento de aula, foi a baixa intensidade do som emitido pelo instrumento. Para próximas versões, pretendemos utilizar um amplificador de som. A aula foi dividida em três momentos: No primeiro, os alunos foram convidados a manipular o monocórdio e tentarem estabelecer razões entre os espaçamentos obtidos por meio do traste em condição de afinamento da corda, utilizando um aplicativo de afinação de violão/guitarra para saber que nota (Dó, Ré, Mi, ..., etc) o traste estava fazendo sair som. Em seguida, foi exibido um trecho de 5 minutos da animação “Donald no País da Matemática”, para contextualizar historicamente o valor da experiência. Por fim, com o auxílio de um violão, foi possível mostrar que as propriedades matemáticas que encontramos no monocórdio, também valiam para as cordas do violão, tendo as frações como invariantes para obtenção das relações de quarta, quinta e oitava.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A promoção de atividades diferenciadas como as descritas nesse relato, puderam mobilizar a participação de alunos que apresentam pouco interesse pela disciplina. A experiência na criação das atividades, seja para sua aprimoração (como na atividade virtual) ou para sua reprodução com fins didáticos (como no uso do monocórdio) nos sugere que a etapa de planejamento é de suma importância para que os conceitos matemáticos sejam envolvidos em uma situação de aprendizagem rica em oportunidades para os alunos. Embora as duas experiências tenham ido concebidas com configurações didáticas e modos de operação distintos, em ambas sentimos o efeito da evolução do uso do material concebido (e a necessidade de modificá-los) face à performance didática desenvolvida por nós junto com o preceptor.

REFERÊNCIAS

BROMBERG, C.; SAITO, F. As matemáticas, o monocórdio e o número sonoro. [s.l.] : Editoria Livraria da Física, 2017.

TROUCHE, L. An instrumental approach to mathematics learning in symbolic calculator environments. In: The didactical challenge of symbolic calculators. Springer, Boston, MA, 2005. p. 137-162.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS: PRÁTICAS DE COMPOSTAGEM

Pibidianos

Paulo Henrique da Silva, UFPE
Eduarda Joana da Conceição, UFPE
Luzia Aline da Silva Mendes, UFPE
Maria de Fátima Carneiro Félix, UFPE
Rauana Gomes Barbosa da Silva, UFPE
Jéssica Tavares Copino, UFPE
Maysa Sabino da Silva, UFPE
André Luiz Lima Silveira, UFPE
Alleson Silva Fernandes de Lima, UFPE

Supervisor

Maristela Souza da Silva - Escola Senador Novaes Filho

Coordenador de área

Bruno Severo Gomes, CB-UFPE

INTRODUÇÃO

Este relatório consiste em um relato de experiência sobre uma atividade realizada por membros do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) desenvolvido na Escola Estadual Senador Novaes Filho, localizada no bairro da Várzea – Recife durante o mês de Agosto. A necessidade de se trabalhar a compostagem com alunos do ensino médio foi decorrente da construção de uma horta suspensa, reutilização da matéria orgânica, e por uma parcela da população não conseguir perceber a estreita correlação do meio ambiente, com o seu cotidiano. No limiar do século 21, é nítido que um impasse que marca o âmbito ambiental, é a forma como os resíduos orgânicos são expostos e que cada vez mais, isso vem causando poluição (KEFALAS et al., 2011), podendo ter variadas consequências, como por exemplo, a proliferação de insetos. A escola, como espaço formal de aprendizagem, é o lugar adequado para apresentar aos alunos os primeiros conceitos da educação ambiental. Este trabalho foi capaz de apresentar a toda comunidade escolar a importância dos cuidados que se deve ter com lixo que é gerado diariamente pela sociedade, tendo como objetivo aplicar o processo de compostagem por meio de uma metodologia ativa usando materiais recicláveis, visando proporcionar aos estudantes da Escola Estadual Senador Novaes Filho vivências, práticas e reflexões sobre os problemas ambientais que presenciamos.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste relatório correspondeu:

- PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Segundo a NBR 13591 (1996), a compostagem corresponde ao processo de decomposição biológica da fração orgânica biodegradável dos resíduos. Dessa forma, a compostagem além de ser uma forma de reaproveitamento, também é um meio simples utilizado a fim de obter um material rico estável com que favoreça nutrientes. A compostagem é feita a partir da utilização de todo lixo orgânico, o qual será reutilizado para transformar toda sua matéria em adubo orgânico para as plantas (PAIXÃO et al., 2012). O resultado disso é o composto orgânico; possui cor escura, é rico em húmus e contém de 50% a 70% de matéria orgânica. (Gomes & Pacheco, 1988; Souza, 1998; Teixeira, 2002). A compostagem trata-se de um processo de fermentação onde a presença do ar na massa em decomposição é indispensável. Para tanto, o material empilhado deve ser revolvido. O material em decomposição deverá estar sempre úmido, entre os limites de 30% e 70% de umidade. A melhor faixa de umidade está entre 40% e 60%. A melhor faixa de temperatura é de 60% a 70% (Gomes & Pacheco, 1988).

- ANÁLISE DOS RESÍDUOS SÓLIDOS ORGÂNICOS GERADOS NA ESCOLA

Foi realizada uma análise dos resíduos gerados pela Escola Senador Novaes Filho.

- OFICINA

Foi realizada uma oficina com os alunos do ensino médio com o objetivo de apresentar o método de compostagem, todos os processos físicos, químicos e biológicos que ocorrem em uma composteira, sua importância, os problemas causados pelo descarte incorreto do lixo orgânico em aterros sanitários e lixões e a importância do adubo natural resultante deste processo.

- INCLUSÃO DE TODOS OS FUNCIONÁRIOS DA ESCOLA

Foi apresentado aos demais funcionários da escola, seja da área administrativa, limpeza, segurança e gestão quanto ao trabalho que estava sendo realizado e foram convidados a cooperar, separando seu lixo de casa e trazendo para a escola para serem usados no processo de compostagem.

- IMPLANTAÇÃO DE UM MODELO OPERACIONAL DE COMPOSTAGEM NA ESCOLA SENADOR NOVAES FILHO.

A confecção da composteira exigiu um material de baixo custo: garrafas pet; terra; uma tesoura; resíduos sólidos orgânicos trazidos. Foi separada uma garrafa pet com tampa. Após isso, a garrafas foi cortada ao meio com ajuda de uma tesoura, separando-as em parte superior e inferior. Foi feito um único furo na tampa, para que o chorume possa escorrer. Em seguida, a parte superior da garrafa com tampa foi encaixada ao contrário na parte inferior, ficando do jeito como demonstrado na figura. Por fim, foi adicionado em camadas respectivamente: $\frac{1}{4}$ de terra, restos alimentares cortados ou triturados, o lixos orgânicos secos e por fim coberto com uma luva para impedir a entrada de insetos. Foi feito furos na superfície da luva para a entrada do oxigênio. Todo o processo foi repetido mais 20 vezes de acordo com a demanda de lixo orgânico que tinha disponível no momento da confecção, além disso, foi adicionado nas mini composteira minhocas, pois ajudam no processo de fertilização. O processo foi repetido mais 20 vezes de acordo com a demanda de lixo orgânico que tinha disponível no momento da confecção,

além disso, foi adicionado nas mini composteira minhocas, pois ajudam no processo de fertilização (fig. 1).



Figura 1. Processo de confecção da composteira e alunos utilizando o adubo na horta suspensa da escola.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a análise dos resíduos que a escola gera diariamente, foi constatado que, para a compostagem, só é viável o lixo que vem da limpeza dos jardins externos, pois a cozinha não gera lixo orgânico necessário para realizar a produção de compostos orgânicos sendo necessário que alunos, professores, gestores, e demais funcionários da escola coopere separando seu lixo orgânico e trazendo para a escola, isso compreende em um maior envolvimento da comunidade do entorno da escola, já que o processo de separação ocorrerá primeiramente em suas casas. Foi constatado ainda que durante a realização do projeto de compostagem houve um maior interesse por parte dos alunos e de todos os funcionários da escola quanto a assuntos que envolvem o meio ambiente, isso resultou em um número grande de voluntários ajudando o projeto a ir pra frente trabalhando em conjunto com um único objetivo: diminuir o descarte incorreto do lixo orgânico. O presente trabalho resultou também em um composto orgânico bastante rico em minerais que pode ser usado na horta suspensa da escola e também na manutenção dos jardins externos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após essa fase inicial do projeto foi detectado a necessidade de alterações na metodologia de produção do adubo, pois devido ao grande volume de lixo orgânico trazidos pelos alunos e funcionários da escola, percebeu-se que era mais viável aumentar o tamanho da composteira, ou seja, a substituição das garrafas por recipientes maiores. Surgiram ainda várias questões sobre o descarte correto de outros resíduos, como por exemplo, os óleos de fritura usados que são bastante nocivos ao meio ambiente e já está sendo estudado um método eficaz, fácil e totalmente lúdico para reutilizar esse material na própria escola.

REFERÊNCIAS

CARETO, H.; VENDEIRINHO, R. Sistemas de Gestão Ambiental em Universidades: Caso do Instituto Superior Técnico de Portugal. Relatório Final de Curso, 2003. Disponível em:

http://meteo.ist.utl.pt/~jjdd/LEAMB/LEAmb%20TFC%20site%20v1/2002-2003/HCareto_RVendeirinho%20artigo.pdf. Acesso em: 25 de novembro de 2019.

GOMES, W.R. da; PACHECO, E. Composto orgânico. Lavras: Escola Superior de Agricultura de Lavras, 1988. 11p. (Boletim Técnico, 11).

KEFALAS, H. C.; SOUZA, S. A. D.; DENEKA, L. G. Resíduos orgânicos na zona costeira: a proposta da compostagem. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE OCEANOGRAFIA, 2011, Anais... Santos: Oceanografia e Políticas Públicas, 2011.

SANTOS, Helaine Maria Naves dos et al. Educação ambiental por meio da compostagem de resíduos sólidos orgânicos em escolas públicas de Araguari. 2007.

ENTRE A *POLIS* E O INDIVÍDUO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID-FILOSOFIA EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE OLINDA-PE

Pibidianos

Ágape Thais Maracajá Pedroza de Andrade, CFCH

Luis Filipe Santana Soares, CFCH

Vitória Baade de Oliveira, CFCH

Supervisora

Vivian de Oliveira Nascimento, Escola Cônego Jonas Taurino

Coordenador de área

Alfredo Moraes, CFCH

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência refere-se às atividades que estão ocorrendo na Escola Cônego Jonas Taurino - ECJT (Aguazinha, Olinda-PE), com o 2º ano 'A' do Ensino Médio, no período da manhã, a partir do segundo semestre de 2018, até o final do ano de 2019. A temática geral do PIBID-Filosofia foi e está sendo “Política”, no sentido amplo. A partir disso, o objetivo geral está sendo proporcionar condições e problemáticas para que @s discentes possam pensar as implicações do indivíduo com a *pólis* e da *pólis* com os indivíduos que a compõem.

Para atingir o objetivo geral, dividimos as atividades em três etapas: 1) Refletir sobre si; pois, se o objetivo de uma *pólis* é que as pessoas vivam harmoniosamente, juntamente com outras pessoas, é necessário que cada pessoa reflita sobre como foi, e está sendo, a própria vida, argumentando quais o(s) valor(es) guiou/guiaram e/ou está/estão guiando as próprias escolhas (seja afetando, diretamente, apenas a si, seja afetando diretamente outras pessoas). 2) Expressão de si; pois pensar e expressar o que se pensa são etapas diferentes e subsequentes, que possibilitam aos indivíduos que treinem - por assim dizer - o expressar dos próprios valores e gostos, o que lhe agrada/desagrada, etc. 3) Pensar o coletivo; pois nenhum indivíduo é “indivíduo” se estiver isolado de um grupo social (por menor ou maior que ele possa estar sendo); tal etapa só faz sentido quando antecedida pelas duas outras, e é de crucial importância no exercício da cidadania e do viver na *pólis*, onde possibilita-se uma reflexão sobre a dimensão e responsabilidade das ações/expressões individuais no campo coletivo.

METODOLOGIA

A escola-campo localiza-se no bairro de Aguazinha, subúrbio de Olinda, próxima à um aterro sanitário. Devido questão de pouco saneamento-básico e do terreno onde a escola-campo se estrutura, o local alaga com facilidade após chuvas, o que significou vários dias - intercalados - sem aulas; além disso, problemas na distribuição de água potável e de energia elétrica foram outros empecilhos, e renderam alguns outros dias sem aulas. No contexto de aula, dois aspectos que dificultam a atenção d@s discentes é o calor constante/pouca ventilação (mesmo com os poucos ventiladores que funcionam), e a

ausência de portas em algumas salas de aula, o que acaba ocasionando distrações auditivas (advindas dos corredores e das salas vizinhas). O corpo discente é composto por pessoas de condições financeiras modestas, que residem no próprio bairro ou em bairros próximos. Além d@s discentes (que, no 2º ano ‘A’, totalizam 30), as outras pessoas que participam do contexto de experiência pibidiana são: 1) funcionários terceirizados (das diversas áreas); 2) docentes da escola-campo, incluindo a docente orientadora do PIBID; 3) @s pibidian@s que atuam na escola-campo; 4) a coordenação/administração. A relação, com todas as pessoas citadas, tem - ao menos até agora - sido tranquila, e, em alguns casos, com colaborações mútuas (por exemplo, com a Professora da disciplina de Artes, que concordou efetuarmos em conjunto parte das atividades do objetivo específico 02).

O trabalho está sendo realizado visando atingir os objetivos propostos, totalizando três atividades principais, e algumas intervenções paralelas. A primeira atividade (já finalizada) consistiu em realizar uma busca, na própria memória, das vivências até então vividas, destacando momentos-chaves (momentos em que certas ações, escolhas, acontecimentos, etc., marcaram a própria existência, mudando o rumo dela a partir dali). Didaticamente, possibilitou-se que @s discentes fizessem algumas divisões temporais para facilitar o processo de escrita. Por exemplo, de 0 a 6 anos, de 7 a 10 anos, e de 11 anos em diante (já que a média de idade da turma é de 15 anos); mas, algumas pessoas escolheram fazer sem divisão temporal, em um corpo textual único. Desde o início, a turma sabia que esta primeira atividade seria apenas lida pela pessoa que escreveu e pel@s pibidian@s responsáveis pela turma; nem mesmo a Orientadora teve acesso aos escritos; esta ação foi tomada como um cuidado com @s discentes, devido os conteúdos que poderiam surgir. A segunda atividade (em finalização), que está sendo realizada junto com a disciplina de Artes, consistiu em selecionar alguns dos momentos-chaves e produzi-los em modo de quadrinhos (estilo HQ), possibilitando a inserção de imagens, além de palavras (já que imagens também são lidas), para melhor expressar-se; e, desta vez, seriam expressos para que outras pessoas pudessem ler. Inicialmente, tais quadrinhos foram feitos, como rascunho, no próprio caderno comum ou no caderno de desenhos, para serem passados a limpo em material definitivo (o que está ocorrendo durante o período de apresentação deste relato de experiência, out/2019). A terceira atividade ainda será realizada, e está planejada após a visita a um museu recifense; após a visita ao museu, haverá uma ou duas aulas de intervenção, para solicitação de uma produção escrita sobre a temática “Pólis e os indivíduos”. As atividades não ocorreram apenas nos dias de concretização, mas também nos dias de orientação antes das atividades (como, por exemplo, a apresentação de todo o projeto, no início de 2019).

Além das três atividades principais, foram realizadas duas dinâmicas interventivas, em paralelo, e um filme foi passado. O Filme passado foi “Questão de tempo” (UK, 2013). Tal filme foi estrategicamente passado no período da primeira atividade principal, como um exemplo (de uma vida que é marcada por momentos-chave) de onde @s discentes poderiam melhor perceber o conceito “momentos-chave”. Tal filme foi discutido em sala posteriormente, e mostrou-se bastante valioso didaticamente. As dinâmicas interventivas foram realizadas em parceria com o Grupo Eureka (Projeto inter e transdisciplinar, ligado ao Dep. de Filosofia e ao Mestrado de Ensino de Filosofia da UFPE. Trabalha-se com atividade simples, denominadas heurísticas, que possibilitam a construção de ‘insights’ filosóficas e de pensamentos inovadores). Tais atividades consistiram em trabalhar com aspectos da vida, reduzidos em miniaturas (as atividades manuais), e, a partir delas, discutir binômios, verificando se eles podem ser encontrados na vida (a imensidão). A primeira intervenção trabalhou com folhas de árvore e folhas de papel tipo ofício; onde trabalhou-se com o binômio “reversível e irreversível”. A segunda intervenção trabalhou

com pequenos alimentos (sobremesas); onde trabalhou-se com o binômio “o uno e o múltiplo (ou ainda, igualdade e diferenças)”.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Mesmo que tenham sido produzidos (e outros ainda serão) materiais físicos (escritos e/ou desenhos) sobre o tema, que se possa tocar, ver, etc., os principais resultados até então obtidos estão muito menos em algo material do que nos exercícios e reflexões feitos durante as aulas, durante as atividades principais e intervenções paralelas, e nas reflexões que invadiram/invadem a vida de cada pessoa.

Na primeira atividade geral, o que podemos considerar “resultados”, da experiência pibidiana, refere-se ao contato que tivemos com @s discentes, com o modo como elas/eles relataram e de que maneira destacaram alguns aspectos da própria existência, e de como viam acontecimentos passados com os olhos do presente. No fundo: experienciamos diferentes cosmovisões e antropovisões. É importante destacar que falamos em “como” e não “do que” foi relatado. Não fazia (e não faz) nenhum sentido corrigir “conteúdos” desta primeira atividade, dado que a pessoa mais qualificada para refletir sobre a própria vida é a própria

pessoa que a viveu. Os resultados da primeira atividade atendem ao primeiro dos objetivos específicos: refletir sobre si. Os resultados obtidos na segunda atividade geral estão em consonância com o segundo dos objetivos específicos, à medida que houve o exercício do expressar-se, agregado ainda ao primeiro objetivo específico, pois selecionar momentos-chaves (ou ainda, momentos-de-passage) para expressá-los em quadrinhos/HQs requer uma reflexão sobre o que considera-se mais e o que considera-se menos importante no rumo da própria vida; a partir disso, a expressão é um passo subsequente. A terceira atividade principal ainda não ocorreu; portanto, não há como citar nenhum resultado ocorrido. Ela ocorrerá nos meses de outubro, novembro e dezembro.

Nas intervenções, que ocorreram paralelamente às atividades principais, alguns pontos chamaram-nos atenção. Na primeira intervenção, “das folhas”, percebemos como algumas pessoas comentaram sobre a responsabilidade que perceberam ter em suas ações, já que muitas ações parecem ser irreversíveis. Por exemplo, uma d@s discentes muito sabiamente citou, durante a intervenção: “o término de namoro é irreversível, pois quando se tenta voltar o namoro ele não é mais a mesma coisa”; à la si própria, a discente refletiu sobre a irreversibilidade das próprias ações, e sobre a descontinuação de um dos tipos de relações humanas. Sobre a passagem do filme “Uma questão de tempo”, os resultados se mostraram no processo de elaboração de uma redação pós-filme, tentando responder a pergunta “Como o personagem principal lida com o tempo? Dê exemplos positivos e exemplos negativos”, e nas discussões pós-aula, onde, por exemplo, um discente citou (de maneira pensativa) que, diferentemente do personagem do filme “não podemos voltar no tempo, e isso quer dizer que não temos como ‘voltar atrás’ naquilo que fazemos”, e um outro completo, em sequência, “o negócio é viver no presente mesmo”. As aspas únicas em voltar atrás é um destaque que fazemos para enfatizar a questão temporal, que o discente bem refletiu. Na segunda intervenção, “percepções e sentidos”, os resultados mostram-se em produção escrita (no último quarto de aula) e no diálogo durante a dinâmica, onde já percebia-se algumas pessoas bem mais a vontade para expressar-se (em comparação a primeira intervenção), pois @s discentes comentavam e se posicionavam sobre os diversos sentidos - diferentes - que cada um(a) tinha sobre uma mesma coisa (no caso, as sobremesas degustadas).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das primeiras conclusões que se pode tirar das experiências relatadas é que a disciplina Filosofia não deve ser, apenas, ensino da História da Filosofia. Embora o ensino da história dos problemas e argumentos filosóficos sejam muito bem vindos, o ensino de Filosofia deve ser articulado, também com a vida atual. Isto remete-nos a segunda conclusão: o ensino de Filosofia tem de articular-se com a vida d@s discentes, com o contexto de vida da escola- campo, assim como da sociedade onde vive-se; e não apenas discutir problemas filosóficos de épocas e sociedades outras, sem verificar se e como estes problemas poderiam/podem ser vistos e pensados nos dias atuais. Se as duas primeiras conclusões estão corretas, então o ensino de Filosofia deve não apenas permitir, mas também estimular o pensamento do novo, estimular a criatividade filosófica, devidamente argumentada por meio do aparato discursivo próprio da Filosofia; e não apenas a citação e a análise de pensamentos, que, embora geniais (em suas épocas), não conseguem dar conta de resolver problemas inéditos no contexto de vida atual. Por exemplo, nem Aristóteles, nem Hipátia de Alexandria, nem Kant, poderiam ter pensado sobre os conflitos éticos de como usar a internet, pelo simples fato de não ter existido internet em suas épocas. Esta é uma problemática própria de quem vive esta época, e cabe a estas pessoas pensar inovadoramente, pois os problemas são novos.

Percebe-se, a partir deste breve relato de experiência, que a importância do ensino de Filosofia não se aplica somente ao corpo discente: aplica-se à escola-campo e sua comunidade; e a própria formação d@s futur@s docentes. Aplica-se à escola-campo à medida que @s discente terão mais condições de participar do processo de cidadania, por meio - inicialmente - da própria consciência de participação de um meio social, que traz responsabilidade para todas pessoas envolvidas. Aplica-se também as/aos futur@s docentes à medida que proporciona novos horizontes de possibilidades de atuação, e mais amadurecimento teórico e prático dentro do processo de formação (o que é de suma importância em um curso de licenciatura).

Considerando o exposto, é pertinente que pesquisas ou projetos futuros, na área de ensino de Filosofia, levem em consideração as problemáticas do contexto escola-campo d@s discentes, e de que maneira @s discentes podem expressar-se para pensar soluções inovadoras; sem deixar de articular com temáticas e pontos da história da Filosofia. Não trata-se de um direcionamento do tipo *laissez-faire*, onde tudo é válido em prol da inovação; nem de um engessamento que não permita articulação e criação a partir do que vive-se no agora; porém, refere-se a uma consideração do que foi feito antes com um olhar voltado para os problemas do contexto atual, utilizando elementos antes pensados, sem deixar de criar novos.

OBSERVAÇÃO

As atividades efetuadas em sala de aula geraram fotos e produção escrita, que contém nomes e imagens de outras pessoas, o que inclui discentes menores de 18 anos. Para evitar problemas ético e/ou judiciais, não serão postos nenhum destes itens; pois, para tal, precisaríamos de autorização escrita de todas estas pessoas (o que não temos e demoraríamos muito a ter).

ESPAANHOL: ¿PLURILINGUÍSSIMO OU MONOLINGUÍSSIMO? REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL

Pibidianos

Gerardo Enrique De Ávila Gutiérrez, CAC

Mariana Millena da Silva Martins, CAC

Supervisor

Tonny Alves da Mata, EREM Dr. Sebastião de Vasconcelos Galvão

Coordenador de área

Cristina Corral Esteves, CAC

Fabiele Stockmans De Nardi, CAC

INTRODUÇÃO

O seguinte trabalho relata as experiências da realização do projeto intervenção Espanhol: ¿Plurilinguíssimo ou monolinguíssimo? Reflexões sobre o ensino de língua estrangeira no Brasil, vinculado ao projeto Lo nuestro: Lengua y cultura latinoamericana referente ao projeto geral Interculturalidade Crítica e ensino de língua Espanhola para brasileiros do PIBID de Língua espanhola, que se realizou na EREM Dr. Sebastião de Vasconcelos Galvão, da cidade de Limoeiro- PE. O projeto parte da atual conjuntura de reforma da estrutura do currículo do ensino médio brasileiro, e em particular a do ensino de espanhol como língua estrangeira – retirada do currículo nacional do ensino médio¹ -, e propõe refletir, junto com alunos do ensino médio, sobre o rumo do ensino de línguas no Brasil e as consequências de tal postura ante o conceito de interculturalidade (Walsh, 2007, p. 31). Conceito que constitui um princípio político-epistémico para a transformação das estruturas, das instituições e das relações sociais, visando a superação de colonialidade. Nesse sentido, se faz necessário fazer uma releitura da história do ensino de línguas no Brasil, analisar o papel social e político que as línguas desempenham na sociedade e em particular o espanhol, para posteriormente fortalecer os diálogos interculturais e a identidade cultural latino-americana entre os alunos do ensino médio (no nosso caso, na EREM Galvão), por meio do estudo do espanhol como elemento fundamental para desenvolver habilidades que permitam aos estudantes ter uma visão de mundo ampla e heterogênea. Evitando de esta forma o puro adestramento que pode resultar de uma educação bancária, na qual os alunos não têm autonomia, nem protagonismo no processo de ensino e, mais ainda, onde o estudante se perde na visão de um processo de educação com manifestações explícitas de monolinguíssimo (inglês) e de relações coloniais presentes tanto no ensino da língua materna (nacional), quando no de uma língua estrangeira/adicional.

¹ A LDB após a resolução 3,2018 determina que: Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. [...] (BRASIL, LDB, 2017, p. 28)

METODOLOGIA

A realização deste projeto contou com as seguintes etapas: 1ª. Encontros semanais de formação, que fomentavam uma educação intercultural; 2ª. Encontros regulares de supervisão para observação da escola EREM Dr. Sebastião de Vasconcelos Galvão, a qual conta com uma longa tradição de educação visando a procura de resultado nas provas externas, da comunidade escolar (famílias da escola) de Limoeiro, que está conformada por família simples e assalariadas, por meio de entrevistas aos funcionários, professores, alunos e vizinhos da escola; 3ª. Análise do observado, por meio de encontros de socialização e realizar do projeto de intervenção. 4ª. Elaboração do projeto: produção do projeto escrito, seleção do material a ser trabalhado, construção dos planos de aula e materiais didáticos, planejamento do curso e execução das aulas; 5ª. análise da experiência vivenciada e socialização dos resultados. Nesse sentido, no projeto de intervenção proporcionamos um espaço de reflexão de vários encontros de debates (bate-papo, mesa redonda, entrevistas, teatralização de um júri simulado) e de análise de textos, vídeos e anúncios sobre a tendência do ensino de línguas no ensino regular, alertando para o monolíngüístico e à distinção de línguas ao considerar o modo como as línguas (não) estão ditas na BNCC (BRASIL, Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio, 2018), e a produção de um vídeo como produto final onde fique registrado a necessidade de criar espaços para os diálogos interculturais, o pensamento crítico e a formação de sujeitos críticos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante o desenvolvimento do PIBID pudemos auto analisar-nos e perceber a necessidade de incluir na formação docente processos educativos marcados pelos princípios da interculturalidade, da inclusão de todos cidadãos; e de desenvolver práticas pedagógicas voltadas para a nossa realidade latinoamericana, procurando superar as relações sociais marcada discriminação, os estereótipos, de desigualdades sociais e educacionais. Durante a execução das aulas, pudemos notar a falta de esperança num futuro profissional pela falta de um ensino de língua diferente do inglês, a indignação por políticas educacionais que causam desigualdade na qualidade da educação, a presença de estereótipos que sobre valorizam a língua inglesa em detrimento das demais línguas, sejam elas estrangeiras, adicionais, indígenas, de sinais, etc. Frente a esse contexto é fundamental o nosso aporte, pois, assim como afirma Freire, “la práctica educativa debe ser un ejercicio constante de producción y desarrollo de la autonomía de educadores y educandos” (FREIRE, 2004, p. 136)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Urge a necessidade de reflexionar a nossa formação docente e pedagógica desde uma visão intercultural, no campo social e epistêmico da nossa formação e que veja a diversidade mais como uma riqueza do que uma ameaça. Também devemos olhar o nosso contexto, ouvir mais os nossos alunos, saber o que pensam sobre o ensino de línguas no Brasil e apresentar o ensino do espanhol como uma alternativa para trabalhar junto com eles o desenvolvimento do pensamento crítico, temáticas relativas à eleição de uma língua estrangeira, o impacto da hegemonia de uma língua sobre outras, às relações de força estabelecidas entre línguas dentro de um mesmo território, como cita Leffa (LEFFA, 2005). O ensino Espanhol, da mesma forma que o de outras línguas adicionais, deve

ingressar no espaço escolar e ser incorporado ao ensino, no caráter de oferta obrigatória, de modo a assegurar aos jovens, oportunidades de expressão e de crescimento pessoal e social a través do estudo de idiomas desde um enfoque plurilíngue e intercultural. (ARGENTINA, 2013). Vale salientar que a experiência e a oportunidade de desta reflexão só foi possível graças ao apoio da Capes², do departamento de letras em espanhol da UFPE e da EREM Galvão. A todas estas instituições os nossos sinceros agradecimentos.

REFERÊNCIAS

- ARGENTINA, S. d. (1 de 1 de 2013). *igualdad y calidad cba*. Fonte: igualdad y calidad cba: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/LISTO%20PDF/Lenguas%20Adicionales.pdf>
- BRASIL. (01 de abril de 2017). LDB. Brasília, DF, Brasil.
- BRASIL. (21 de 11 de 2018). Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília, Brasília, BRASIL.
- FREIRE, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. São Paulo: Paz y Terra SA.
- LEFFA, V. J. (2005). “O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil” In: FREIRE, M. & all.(orgs). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas: Pontes.
- WALSH, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Educación y pedagogía*, 25-35.

² <https://www.capes.gov.br/>

ESTRATÉGIAS DE ENSINO GRAMATICAL DA LÍNGUA PORTUGUESA EM SALAS BILÍNGUES PARA SURDOS

Residentes

Aline Brandão Dias, CE
Aurilene Rodrigues da S. Barros, CE
Ladijane Sabino dos Santos, CE
Maria Luiza Silva Santos, CE

Preceptor

Luiza Helena Velloso B. C. Lima, Escola Municipal Padre Antônio Henrique

Docente orientadora

Wilma Pastor de Andrade Sousa, CE

INTRODUÇÃO

Este trabalho é um relato de experiência sobre as estratégias de ensino da língua portuguesa escrita em uma sala bilíngue para alunos surdos, cujo objetivo é proporcionar a compreensão do uso dos artigos definidos e indefinidos em contexto de uso da língua.

O sujeito surdo aprendiz da língua português na modalidade escrita precisa compreender o uso dos elementos linguísticos os quais não fazem parte da estrutura linguística da sua primeira língua, no caso do Brasil, da Língua Brasileira de Sinais-Libras, mas que tais elementos são essenciais para inserir os surdos na leitura e escrita da língua portuguesa, possibilitando-os assim sua autonomia como sujeitos letrados na sociedade.

METODOLOGIA

A Escola Municipal Padre Antônio Henrique é uma instituição inclusiva, contendo salas regulares bilíngues para surdos desde 11 de fevereiro de 2015. Como é uma instituição centralizada, atende alunos de diversas cidades vizinhas, tais como Camaragibe, Paulista, Olinda, dentre outras.

A aula foi realizada na turma do 4º e 5º anos Bilíngue, com 11 estudantes surdos, dentre esses há três que além da surdez têm outras especificidades, como por exemplo, deficiência intelectual. As mesas e cadeiras estão organizadas em formato de “U” para que todos consigam visualizar a professora e os demais colegas quando estiverem sinalizando em Libras.

Nosso plano de aula sobre o conteúdo artigos definidos e indefinidos da língua portuguesa foi desenvolvido por meio do gênero textual fábula, no qual exploramos dentro da fábula ‘O leão e o ratinho’. Esse conteúdo foi apresentado de forma simples e contextualizado para que o aluno surdo compreendesse seu uso, contribuindo assim para seu letramento na língua portuguesa. Segundo Soares (2000, p. 42), “letramento é informar-se através

da leitura, é buscar notícias e lazer nos jornais, é interagir com a imprensa diária, fazer uso dela, selecionando o que desperta interesse, divertindo-se com as tiras de quadrinhos”.

Através dos gêneros podemos dar conta da pluralidade das práticas sociais que se desenvolve em torno da leitura e escrita de forma contextualizada, proporcionando práticas concretas para que o aluno surdo saiba identificar em outras esferas sociais o uso dos artigos definidos e indefinidos. O material da aula foi organizado por meio de slides e exposto através do uso do computador e data show, recursos que a escola disponibiliza para as nossas aulas.

Expusemos a fábula tanto na sua parte escrita quanto com as imagens, ou seja, cada trecho da fábula estava organizado em um slide para que ficasse claro para os estudantes surdos que cada trecho da fábula correspondia a determinada imagem. Em relação a importância da exploração visual Junior e Korossy (2018, p.129) dizem que:

Independentemente de estar inserido em escola especial ou escola comum, o aluno surdo tem direito a uma metodologia que atenda às suas necessidades, a partir de vivências, dramatizações e uma variedade de jogos. Para isso, o professor deve lançar mão de estímulos visuais para que as crianças se apropriem de todos os conceitos.

Sabendo dessa especificidade do aluno surdo, produzimos o material rico de imagens contextualizadas, ou seja, que realmente correspondiam com o texto. Os recursos visuais são importantes não apenas na apropriação de conceitos como os autores citados anteriormente afirmaram, mas também na apropriação da escrita conforme Santos; Silva e Sousa (2013, p.14) afirmam que “os recursos visuais, como figuras, por exemplo, ajudam no processo de apropriação da escrita, uma vez que crianças surdas não tem o apoio do som e conseguem, a partir da visualização de figuras, remeterem-se mentalmente ao sinal em Libras para, posteriormente, grafar as palavras.”

Ainda sobre a apropriação da escrita, segundo Sousa e Mourão (2018), o estudante surdo se apropria da escrita por meio de outras vias, sobretudo a visual, já que geralmente eles exploram os aspectos visuais e espaciais da escrita. Então, é essencial para o aluno surdo ter o contato com o texto, ter essa visualização do todo. Para facilitar a apropriação do conteúdo que estávamos desenvolvendo, destacamos com a cor vermelha os artigos presentes na fábula, como também nos demais exemplos que exploramos nos slides, colocando em evidência para chamar a atenção dos alunos, pois a escrita é visual. Os recursos visuais ou outras estratégias como a que utilizamos no destaque dos artigos com a cor vermelha funcionam como um input para o aluno surdo.

Começamos com a interpretação da fábula em Libras (toda aula é realizada em Libras), pedimos para que os alunos observassem primeiro cada slide para que depois fosse feita a interpretação do texto que acompanhava cada trecho da fábula. Ao término, voltamos os slides da fábula, fizemos a interpretação da história com os alunos para sabermos sua compreensão, paralelamente também chamamos atenção para os artigos que estavam em destaque fazendo a interpretação e lançando informações, por exemplo nesse trecho da fábula ‘Alguns dias depois o leão ficou preso na rede de **uns** caçadores.’ Era explicado que o artigo ‘o’ é masculino e está no singular e em seguida foi perguntado quantos leões têm? E os alunos respondiam que tinha apenas um, então usamos apenas o artigo ‘o’ e no caso do artigo ‘uns’ foi explicado que é um artigo que não tem definição, ou seja, não tem quantidade exata e quando acompanhado da letra ‘s’ é plural, significa que é muito e assim fomos desenvolvendo as explicações.

Depois ainda com o uso dos slides foi abordado o conceito de artigo e suas classificações (definidos e indefinidos) e, como foi dito anteriormente, com bastante imagens nos exemplos. Também utilizamos exemplos com os materiais escolares dos alunos, pedindo

para eles informarem que artigo seria aplicado em cada exemplo que demos seguido da escrita de enunciados no quadro. Por fim, distribuimos enunciados para que eles lessem e fizessem a classificação em feminino ou masculino, singular ou plural, e definido ou indefinido. Percebemos que eles se apropriaram, pois a utilização das imagens, de vários exemplos, em diferentes contextos, proporcionou resultado satisfatório no processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Considerando os resultados obtidos durante o ensino dos artigos (definidos e indefinidos) da língua portuguesa, buscamos ensinar de forma simples as definições e uso dessa classe gramatical, apresentando-os dentro do gênero textual fábula e posteriormente com vários exemplos acompanhados com a escrita em língua portuguesa e os recursos visuais (imagens) para que facilitasse a compreensão dos estudantes surdos. Isso resultou na apropriação desse conteúdo, pois não apenas nas aulas sobre artigos como nas demais, quando os alunos viam alguma frase liam e prontamente explicavam se o artigo contido era singular ou plural, definido ou indefinido e feminino ou masculino.

Conforme o modo como fizemos a exposição e desenvolvemos a aula, não sentimos dificuldade de compreensão por parte dos alunos, pois priorizamos os princípios básicos de ensino desse grupo, que foi usar como língua de instrução a Libras e a metodologia visual que foram fundamentais para a sua compreensão,

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho percebemos que é possível ensinar aos alunos surdos a gramática da língua portuguesa na modalidade escrita de forma correta, proporcionando a compreensão e apropriação desse aspecto gramatical, pois apesar da Libras não conter o artigo em sua estrutura gramatical, esses sujeitos precisam compreender sua segunda língua para se tornarem sujeitos letrados, pois o mundo que o cerca é composto por textos, enunciados nas vivências sociais que requer que os sujeitos surdos exerçam sua cidadania com autonomia.

É importante salientar que os estudantes surdos recebam o ensino da segunda língua de forma contextualizada e que seja eficaz à sua necessidade linguística, pois uma das formas de acessibilidade para os surdos é através das legendas, como por exemplo, no cinema, televisão, vídeos, além de eles precisarem compreender a língua portuguesa escrita nos diversos contextos sociais que fazem uso de textos e enunciados, para não ficarem alheios às informações e aos conhecimentos em seu convívio social.

Por fim, precisamos compreender que não existe uma receita pronta para lidar com os alunos, pois é diante dos desafios diários em sala de aula que criamos estratégias, mas existem alguns princípios norteadores, como as estratégias visuais, por exemplo. Ressaltamos que é no dia a dia, com a ajuda e participação dos alunos surdos, que podemos criar outros caminhos e possibilidades.

REFERÊNCIAS

JUNIOR, José Arnor de Lima. KOROSSY, Rafaela de Medeiros Alves. O ensino de libras no brasil. II Congresso UFPE em Debate. 2018. p.128-131.

MOURÃO, Carlos Antônio Fontenele. SOUSA, Wilma Pastor de Andrade. Práticas de letramento para crianças surdas no ciclo de alfabetização. In: **Práticas pedagógicas em educação inclusiva: compartilhando experiências.** 1ª ed. Recife : Editora Universitária, 2018, v.1, p. 25-39. 4.

SANTOS, Dallas Carneiro; SILVA, Isabella Cristina Gomes. SOUSA, Wilma Pastor de Andrade. **A relação entre a língua de sinais e o processo de alfabetização de crianças surdas.** Belo Horizonte: ABALF, 2013.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2 Ed. Belo Horizonte: Autentica, 2000.

GRUPOS DE ESTUDOS PARA APRESENTAÇÃO DE SEMINÁRIOS E PRODUÇÃO DE REVISTA FILOSÓFICA DIGITAL

Residente

Quênia Agnes de França Silva, CFCH

Preceptora

Fernanda Celi de Araújo Tenório, IFPE

Docente orientador

Junot Matos, CFCH

O presente trabalho pretende socializar os caminhos percorridos pelos estudantes a partir do ingresso no Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de Pernambuco, coordenado pela CAPES, cujo objetivo centra-se em capacitar alunos para sua formação prática, desde o acompanhamento inicial com reuniões semanais presenciais, à inclusão dos residentes no IFPE para observação e adaptação do ambiente escolar, até o momento presente, em que os residentes encontram-se familiarizados com a estrutura física da escola e inseridos nas diversas atividades de ensino e extensão, junto a professora preceptora. O relato de experiência permite que os residentes exponham o plano de atividades desenvolvido e analisem os conteúdos teóricos estudados nos encontros a fim de avaliar os elementos que se tornaram fundamentais para o alcance de habilidades e competências construídas ao longo desse período. O recorte deste relato apresenta uma atividade de grupos de estudo, em que os residentes puderam acompanhar a preparação dos estudantes para apresentações dos seminários e posterior elaboração de Revistas Virtuais de Filosofia, como produto das reflexões das temáticas dos seminários. O conteúdo da disciplina Filosofia II refere-se à Filosofia da Ciência. As discussões envolveram temas que dialogam com os dilemas éticos na sociedade tecnocientífica, tais como: Filosofia e Tecnologia; O divórcio ético entre Homem x Natureza; Pesquisas com Humanos; A expansão do Corpo Humano com Artefatos Artificiais e Inteligência Artificial x Filosofia. A professora preceptora escolheu os textos de apoio e elaborou um planejamento de estudos com horários e dias específicos em que os estudantes se encontraram com os residentes na biblioteca do IFPE em horários extracurriculares para aprofundar as discussões. Para elaboração das Revistas Virtuais a professora Fernanda em Metodologias Ativas, para ministrar uma oficina para os estudantes e acompanhar todo o processo de produção da revista e avaliação parcial dos resultados. Os residentes também foram convidados a participar da oficina, para apropriarem-se dos recursos metodológicos dispostos nesta atividade. Após as apresentações dos seminários e elaboração das revistas, a professora propôs aos estudantes expor seus trabalhos no evento “Mais Campus do IFPE”, realizado no final do semestre, momento em que houve uma socialização mais abrangente dos resultados dessa metodologia ativa. Consideramos que a participação dos residentes nesta atividade trouxe grandes contribuições aos estudantes e também foi significativa do ponto de vista do processo de formação docente ao acompanhamento sistemático do planejamento da atividade. Neste relato será possível

avaliar os processos de construção da referida atividade. Compreendemos que a reflexão da própria prática possibilita um aprendizado contínuo, bem como a apropriação de práticas docentes inovadoras e desafiadoras, que favoreçam o cultivo de uma autocritica e superação das dificuldades inerentes ao processo da formação docente, assim como oferece possibilidades de encantar-se com a abertura para novas estratégias metodológicas bem sucedidas.

HORTA SUSPENSA: INSTRUMENTO PROMOTOR DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Pibidianos

André Luiz Lima Silveira, UFPE
Rauana Gomes Barbosa da Silva, UFPE
Karolaine Martins da Silva Santos, UFPE
Alleson Silva Fernandes de Lima, UFPE
Jéssica Tavares Copino, UFPE
Paulo Henrique da Silva, UFPE
Eduarda Joana da Conceição, UFPE
Maria de Fátima Carneiro Félix, UFPE
Luzia Aline da Silva Mendes, UFPE
Maysa Sabino da Silva, UFPE

Supervisora

Maristela Souza da Silva, Escola Senador Novaes Filho – ESNF

Coordenador da área

Bruno Severo Gomes, UFPE

1. INTRODUÇÃO

De acordo com a Lei Nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, Art. 9º, a educação ambiental deve estar presente e ser desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino público e privado, englobando a educação básica, infantil, ensino fundamental e médio. Diante disso, percebe-se a dualidade vivenciada em muitas escolas brasileiras. Pois, embora perante a lei, a educação ambiental deva estar inserida no cotidiano das escolas desde 1999, na prática isso nem sempre acontece, seja por falta de clareza e atração na exposição das aulas, ou pela falta do sentimento de pertencimento ao meio ambiente por parte dos estudantes. Este trabalho é um relato de experiência a respeito de um projeto, de nome Horta Suspensa, executado pelos alunos do PIBID Biologia da Universidade Federal de Pernambuco, desenvolvido na escola Estadual Senador Nove Filhos. A equipe é composta por dez integrantes do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, sob a supervisão da professora orientadora e com o auxílio de toda a equipe integrante da escola. Optou-se pelo modelo de Horta Suspensa, primeiramente, por utilizar uma das paredes da escola, o que já elimina a possibilidade de as plantações serem pisoteadas, como também para a reutilização de garrafas pet com o propósito de tornar o espaço mais agradável e harmonioso. Além disso, contribui como um modelo de prática sustentável, ao fazer uso de garrafa PET, material não biodegradável que normalmente é descartado em grandes quantidades no meio ambiente.

2. METODOLOGIA

2.1. Início do planejamento

Inicialmente, realizou-se a mobilização dos estudantes que se mostraram interessados em participar do projeto. Em seguida, preparou-se uma aula expositiva com a finalidade de apresentar as etapas e a importância da construção de uma horta suspensa no ambiente escolar. O processo de realização dividiu-se em 6 etapas: escolha do espaço, oficina de reciclagem de garrafas pet, escolha das plantas, compostagem e plantio (Figura 1A).

2.2. Escolha do local

A escolha baseou-se na disponibilidade oferecida pelo espaço escolar. Posteriormente, foi feita a medição da altura e largura das paredes, observou-se a disponibilidade de luz solar e foi estabelecido a quantidade necessária de materiais para a produção da horta neste local específico.

2.3. Oficina de reciclagem das garrafas pet

Foi solicitado que os integrantes do projeto comunicassem à comunidade escolar sobre a necessidade de obtenção de garrafas pet. Foram produzidos, previamente, dois moldes que exibiam as dimensões necessárias para o corte. Desta forma, os estudantes tornaram-se capazes de realizar essa tarefa com maior precisão. Em seguida, os mesmos usaram de sua criatividade para pintar as garrafas, fazendo uso de diversas cores de tinta (Figura 1B).

2.4. Escolha das plantas

A escolha das plantas se baseou no porte, facilidade de cultivo, propriedades medicinais, relevância social e, além disso, na utilidade das mesmas no uso cotidiano. Aos estudantes integrantes foi apresentado, em forma de slides, todas as espécies escolhidas para o plantio, bem como seus nomes científicos, propriedades e formas de se cultivar cada uma (Figura 1C).

2.5. Compostagem

Esta etapa teve como objetivo apresentar aos integrantes do projeto da horta alguns conceitos, processos fundamentais e síntese da compostagem. Posteriormente, houve um convite a todos os membros que compõe a comunidade escolar comunicando a necessidade de obtenção do lixo orgânico de suas residências, para serem reutilizados no projeto (Figura 1D).

2.6. Plantio

Após toda a confecção das garrafas, os integrantes fizeram a mistura de uma proporção adequada de terra retirada de um dos espaços da escola com a compostagem. Em seguida, se revezaram entre si para preencher as garrafas com o material misturado e plantar as mudas das plantas escolhidas (Figura 1E-1F).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O uso de diferentes procedimentos de ensino pode resultar em atitude reflexiva por parte do aluno, na medida em que oferece a este diferentes oportunidades de participação e vivência em inúmeras e diversas experiências, desde que seja solicitada a tomada de decisões, julgamentos e conclusões (BENETTI ; CARVALHO, 2002).

Os estudantes ao entrarem em contato com a produção da horta desenvolveram diversas habilidades na esfera artística, proporcionada pela criatividade e social, provocada pelo engajamento nas tarefas propostas, de forma a trabalhar em equipe. Segundo as ideias de Rodrigues e Freixo (2009) a escola é vista como um espaço social, local onde o aluno dará sequência ao seu processo de socialização.

O cuidado e manutenção da horta permitem aos estudantes integrar responsabilidade afetiva com as plantas e uma consciência ambiental sobre a importância do cultivo, tanto para eles quanto para a comunidade escolar, beneficiando todos os envolvidos no projeto. Desta forma foram cultivados: alho, babosa, cebolinha, coentro, hortelã, salsa, terramicina. Foram escolhidas essas plantas devido ao fácil manuseio e cultivo, por apresentar finalidade culinária na merenda e por possibilitar práticas laboratoriais envolvendo a produção de fitoterápicos.

Figura 1. (A) Aula expositiva; (B) oficina de reciclagem de garrafas pets; (C) apresentação das plantas; (D) compostagem; (E)-(F) plantio.



4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificou-se que os estudantes tiveram um bom engajamento nas atividades, no qual foi possível observar o desenvolvimento de habilidades referentes ao manuseio das plantas e reciclagem. A partir da produção da horta, foi possível também trabalhar a taxonomia das espécies cultivadas, enriquecendo o conhecimento dos estudantes. Partindo desse pressuposto, as plantas cultivadas serão utilizadas na merenda e na produção de

fitoterápicos utilizando o laboratório da escola, além de possibilitar a ampliação do conhecimento relacionado a taxonomia e botânica.

Sendo essa uma metodologia de trabalho ativa, houve compartilhamento de conhecimentos entre a comunidade escolar e a acadêmica, viabilizando o ganho de experiência, fortalecendo, dessa forma, ambas comunidades.

5. REFERÊNCIAS

BRASIL. LEI Nº 9.795, DE 27 DE ABRIL DE 1999. Política Nacional de Educação Ambiental, Brasília,DF, abr 1999. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm> Acesso em: 15 de setembro de 2019.

BENETTI, B.; CARVALHO, L.M.de. A. A temática ambiental e os procedimentos didáticos: perspectivas de professores de ciências. In: ENCONTRO “PERSPECTIVAS DO ENSINO DE BIOLOGIA”, 8., 2002, São Paulo. Atas ... São Paulo: FEUSP, 2002.

RODRIGUES, I. O. F.; FREIXOS, A. A. Representações e Práticas de Educação Ambiental em Uma Escola Pública do Município de Feira de Santana (BA): subsídios para a ambientalização do currículo escolar. Rev. Bras. de Ed. Ambiental, Cuiabá, 2009.

IMERSÃO DIDÁTICA NA AULA DE DIREITOS HUMANOS

Pibidiano

João Pedro Lyra da Silva, CFCH

Supervisor

José Gilberto da Silva, Escola Técnica Estadual Cícero Dias

Coordenador de área

Rosane M^a Alencar da Silva, CFCH

Sérgio Neves Dantas, CFCH

INTRODUÇÃO

Já faz parte da dinâmica escolar a troca cultural num ambiente plural e diverso, é inclusive um de seus propósitos enquanto instituição socializadora. Porém, a dificuldade emergente nos últimos anos, de progressiva polarização político-ideológica, é a apropriação de conteúdos específicos enquanto fruto de um estudo sistematizado e científico, assim como um modelo de formação da cidadania dos estudantes. Esta dificuldade pressiona a função docente, principalmente para professores das áreas das humanidades, e sobretudo, de sociologia, cuja disciplina aspira confrontar tal pensamento retrógrado, sendo constantemente (e equivocadamente) nivelada a um discurso ideológico vago. Assim, este trabalho relata sobre a experiência da inclusão de uma educação em Direitos Humanos (D.H.), demandada pelos resquícios histórico-culturais do nosso país, visto que já aconteceram diversos eventos de impacto relevantes nas “distorções da compreensão da realidade social”, ou seja, “uma verdadeira falseabilidade da consciência que impossibilita e impede a reflexão” (SCHUTZ, 2017). Propôs-se, por meio dela, garantir um ambiente imersivo e sensível, onde o humano esteja acima do mercado, dos obstáculos da globalização e contradições sociais, ansiando por um processo crítico-reflexivo da realidade.

METODOLOGIA

A Escola Técnica Estadual Cícero Dias fica localizada no bairro de Boa Viagem, zona de classe média de Recife, é uma escola de referência, integral, técnica e de parceria público-privada. Foi fundada a partir de um projeto pedagógico intitulado NAVE (Núcleo Avançado em Educação) de iniciativa privada da Oi Futuro, sua metodologia didático-pedagógico da “interdimensionalidade” para o Ensino Médio são orientadas para as “quatro dimensões do ser humano: racionalidade, afetividade, corporeidade e espiritualidade” (PPP, 2019) rompendo com a concepção tradicional da estrutura escolar separada em séries niveladas e da fragmentação do conhecimento em disciplinas, além da inclusão dos cursos técnicos em Multimídia para Jogos Digitais e Programação para Jogos Digitais no currículo.

A aula sobre a inclusão dos D.H. no Estado brasileiro fez parte de uma sequência didática organizada pelo professor e supervisor José Gilberto. A partir disso, lembrou brevemente os contextos históricos (Guerras Mundiais, colonizações, autoritarismo,

absolutismo...), filosóficos (Liberalismo, Socialismo, Locke, Rousseau, Hobbes, Gandhi...) e práticos/jurídicos (Constituição de 88, Declaração Universal dos Direitos Humanos, Comitê internacional de Justiça...), além de incluir as problemáticas sociais que exigiram e fizeram surgir os D.H. no mundo globalizado, apresentando como posteriormente se deu a sua implementação no Brasil.

Conhecendo as especificidades da turma, a metodologia mais adequada para a aula aqui relatada foi a aula dialogada, como proposta por Paulo Freire (2002), pois dessa forma as contradições oriundas das diferentes realidades dos estudantes evitaram uma “trava” nos objetivos de aula, ao mesmo tempo que potencializou um panorama mais diversificado de pontos de vista, como complementos na análise dos fenômenos, na “leitura do mundo” (FREIRE, 2002). Minha intervenção enquanto docente em formação, nesta última etapa do PIBID, foi de expor o conteúdo conceitual programado, regular do tempo de cada tópico e estimular o questionamento dos estudantes, primeiramente, tentando compreender qual o conhecimento prévio da turma, em segundo momento, questionando sobre o entendimento deles após a explicação e pedir exemplos, para pôr fim correlacionar as múltiplas realidades envolvidas no diálogo, muitas vezes contraditórias e excludentes entre si, com a necessidade de garantia de pontos de vistas e liberdades individuais para então adentrar na dimensão social dos DH.

A aula se iniciou com a apresentação de um vídeo, sobre a história do Direitos Humanos¹. Após a apresentação, houve um momento com a sumarização de pontos levantados pelos estudantes com base em suas experiências prévias. Dessa forma, a aula seguiu a demanda, questões e ritmo de avanço dos próprios estudantes, já imersos no conteúdo que se iniciou a partir de suas vivências, metodologia baseada na gamificação, com o recurso “visual, imersivo e interativo”. Dois pontos aqui são estratégicos, primeiramente, a imersão dos estudantes no conteúdo, possibilitando-lhes “construir histórias que façam sentido” (MORAN, 2015); secundamente a emersão, ou suspensão, metodologia também proposta por Freire, mas aqui, utilizada pela ótica da possibilidade de visualização e registro do progresso na sequência do conteúdo, podendo “examinar o sentido total da sequência” (ZABALA, 2010). Ambas as perspectivas tornam-se complementares, uma vez que o objetivo é explorar a necessidade de significância tanto para a turma como para cada indivíduo, com atenção à diversidade.

Foi por meio da exposição teórica e da reflexão em grupo que se buscou despertar tais noções, na esfera racional e emocional. O que significa, em outras palavras, a necessidade de estimular os jovens à atuação enquanto sujeitos politicamente ativos e autônomos, mas socialmente engajados e inclusivos, assim como é proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, onde propõe-se o compromisso da instituição escolar em garantir o acesso aos:

Saberes elaborados socialmente, pois estes se constituem como instrumentos para o desenvolvimento, a socialização, o exercício da cidadania democrática e a atuação no sentido de refutar ou reformular as deformações dos conhecimentos, as imposições de crenças dogmáticas e a petrificação de valores. (BRASIL, 1996).

¹ “A História dos Direitos Humanos”. Link de acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=uCnIKEOtbf&t=194s>

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O planejamento da aula igualmente importante para a metodologia, uma vez nessa etapa estratégias de sistematização dos conteúdos permite a dissociação entre conteúdos “ideologicamente vagos” e o conhecimento científico. As contradições por tanto não foram amenizadas, mas expostas, a fim de mostrar o caráter híbrido da construção do conhecimento e ser inclusivo com a diversidade de perspectiva em sala, evitando resistências negativas aos assuntos. Assim, o conteúdo foi destrinchado em seu aspecto ideológico e filosófico, o histórico e o prático (jurídico), com seus efeitos sociológicos de organização da sociedade.

Explicitando as relações existentes entre o exercício da cidadania e as práticas individuais, as instituições, os tratados e as legislações que asseguram a implementação dos D.H. no mundo, com enfoque no Brasil. Utilizando a Constituição de 1988 para compreender como que essa política de nível global se fez necessária no país, analisou-se criticamente o contexto ditatorial que antecedeu a implementação dos DH na Constituição por intermédio da participação social. Foi impulsionada em aula uma experiência que justificasse os Direitos Humanos em sua esfera institucional e legal, mas também social e afetiva em certo grau.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença de discursos contra os Direitos Humanos e os Direitos Sociais foram colocadas em cheque pelos próprios estudantes quando contrastadas com a perda de direitos e garantias essenciais para eles próprios e seus colegas. O diálogo com posições diferentes presentes no mesmo ambiente que os seus “deslegitimava” algumas das posições prévias dos alunos mais resistentes ao assunto, assim como a imersão no processo de construção do conteúdo, igualmente plural e de contradições expressas sobre seus fundamentos, os separou da perspectiva polarizada dominante na sala.

A importância de tal experiência foi registrar, em tempo real e para análise dos próprios estudantes, o caráter ideologicamente híbrido de alguns fenômenos, e como as contradições são complementares na construção da realidade social, superando assim a tendência de resistir aos conteúdos sociológicos por alguns alunos.

O discurso baseado em contradições, assim como a construção dialética da sequência de conteúdos, foi essencial para a aceitação do “significado geral da aula”. O exemplo foi a mudança de posição de alguns dos estudantes sobre assuntos específicos, como minoridade, pena de morte, viés ideológico de esquerda, e outros, o que exhibe o alcance de uma postura crítico reflexiva. O objetivo e benefício final foi alcançar a assimilação dos D.H. enquanto prática legal e sensivelmente justificável no decorrer da história.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** – Brasília: MEC/SEF, 1997;
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** – Brasília: MEC/SEF, 1997;
- FALCONI, Nathália Moreno; SANTOS, Jurandir José dos. **Evolução Histórica dos Direitos Humanos**. 2009;

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2002;
- MORAN, José. **Educação Híbrida, Um conceito-chave para a educação, hoje.** In: Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015;
- SCHUTZ, Jenerton Arlan. **Educação Escolar e Direitos Humanos: Necessidade de uma Aproximação.** Revista Perspectiva Sociológica, 2017, pp. 39-52;
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

INCLUSÃO, TEA E COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA – CICLO FORMATIVO COM ESTAGIÁRIOS DA REDE MUNICIPAL

Pibidianos

Lais Bonamigo, CE

Micilvânia Pereira de Araújo, CE

Supervisor

Raquel Fernandes, Escola Municipal Rozemar de Macedo

Coordenadora de área

Rafaella Asfora Siqueira Campos Lima, CE

INTRODUÇÃO

Durante o primeiro ano de trabalho do PIBID, foi possível imergir no cotidiano da escola Rozemar de Macedo e conhecer as práticas docentes, bem como o andamento de conquistas legais para inclusão escolar. A garantia de um acompanhante para estudantes no espectro autista, nesse sentido, se constitui como um elemento fundamental à efetiva inclusão escolar. Dentre as primeiras atividades propostas pelo projeto houve o reconhecimento, através de entrevistas semiestruturadas, dos sujeitos que compõem o corpo multidimensional de atuação na inclusão escolar. São eles a gestão escolar, as coordenadoras AEE, as professoras de classe e os acompanhantes pedagógicos. As entrevistas e as observações em sala, feitas posteriormente, indicaram características e posturas dos sujeitos frente à inclusão escolar e sua formação inicial e continuada dentro da área da educação.

Quanto aos acompanhantes, são, em sua maioria, estudantes de ensino médio que não receberam orientação formal e direcionada para o trato com os estudantes no espectro, algo que deveria ser fornecido pela rede municipal de ensino. Sendo assim, estão distanciados das discussões e fundamentações que perpassam os estudos sobre o Transtorno do Espectro Autista. Diante desse quadro, pensou-se em construir momentos formativos e de escuta para envolver os estagiários nas proposições do PIBID, ouvir as demandas, dificuldades e expectativas sobre suas funções diárias e instrumentalizá-los com conhecimentos acerca da inclusão como direito, do TEA e da Comunicação Alternativa.

Os momentos foram pensados para abordar o paradigma da educação inclusiva, desde transformações sociais e políticas no país, passando pelos marcos legais que sustentam e garantem a inclusão de pessoas com deficiência no contexto escolar. Além disso, discutir sobre aspectos do TEA e demonstrar a importância da Comunicação Aumentativa e Alternativa para desenvolver a comunicação e melhorar o trabalho com as crianças.

METODOLOGIA

O conteúdo planejado para ser desenvolvido nos encontros formativos foi dividido em três momentos temáticos. O primeiro subtema foi o da inclusão escolar como direito subjetivo. Sendo assim, fez-se necessária uma breve retomada histórica do contexto brasileiro em que, a partir das lutas de movimentos sociais, houve a conquista da democratização e do acesso à escola. Nesse momento, confrontou-se as experiências pessoais dos acompanhantes diante de suas respectivas vidas escolares com a realidade do lugar da pessoa com deficiência em escolas regulares.

Utilizou-se como estratégia, no primeiro momento, a motivação através de perguntas disparadoras: *O que é inclusão social e escolar?*, *Em que momento se pensou em garantir acesso a todo tipo de pessoa nas escolas?*, *Como é o processo de inclusão na escola onde você atua?*. Aos acompanhantes presentes foi solicitado o registro escrito de suas concepções iniciais. Consequentemente, houve uma discussão sobre essas questões e, com o apoio de gráficos e dos marcos legais, demonstrou-se estatisticamente as mudanças relacionadas às matrículas de pessoas com deficiência em classes regulares versus a matrícula em classes especiais.

No segundo momento tratou-se sobre aspectos específicos do TEA. De acordo como Lima (2016),

[...] o “espectro”, especificamente, refere-se a um conjunto de diferentes manifestações, condições, que envolvem os domínios: social, da linguagem e comunicação; do comportamento, considerada uma tríade de alterações do desenvolvimento, que é única para cada sujeito com TEA. (p. 75)

ou seja, como o transtorno se expressa no comportamento cotidiano das crianças, como afeta o desenvolvimento, o aprendizado e as atividades diárias. Por fim, foi abordada a CAA, momento em que se discutiu o conceito de comunicação alternativa, que “[...] implica o uso de formas não faladas como complemento ou substituto da linguagem falada, podendo contribuir no processo de comunicação inicial, bem como no ensino e na aprendizagem.” (Cavalcante, 2016, p. 11) Observou-se através da demonstração em imagens e vídeos a utilização de pranchas de vocabulário e de histórias sociais, também foi sugerido aos participantes que preenchessem um “Teste de efetividade de comunicação” para avaliar a possível disposição que o estudante tem para o uso da comunicação alternativa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Um dos resultados que se pode destacar diz respeito à proposição de uma atividade formativa com os acompanhantes. Inicialmente, de forma unânime, os participantes relataram que não receberam formação específica sobre inclusão ou sobre o espectro autista, que se sentiam inseguros em relação às atitudes e condutas com os alunos e que julgavam extremamente necessário momentos de discussão e conversa sobre o papel que desempenham na escola. Nesse sentido, foi positivo o interesse em se apropriarem das temáticas que permeiam o trabalho com estudantes no TEA.

De forma geral, o sentido de inclusão escolar evidenciado pelos participantes, perpassa a noção de acolhimento e socialização já que, segundo os acompanhantes, ali na escola os alunos no TEA “estão junto com todo tipo de crianças”, “todos brincam sem distinção”, “a escola é inclusiva porque outras escolas não aceitam as crianças autistas”. Esses foram alguns dos sentidos trazidos pelos participantes. Além disso há um imaginário comum de que “a inclusão começa em casa”.

A partir desses relatos pode-se perceber que existem ainda barreiras em relação à aprendizagem como direito do sujeito no TEA. O processo de ensino e aprendizagem da criança no TEA não é trazido como prioridade nas falas dos estagiários. Nessa perspectiva, para que se efetive o processo de inclusão bastaria que as crianças estivessem na escola. A relação família-escola também é expressa nas falas, pois há a concepção de que a responsabilidade da família é maior do que a da escola.

A discussão sobre esses aspectos voltou-se a sensibilizar os acompanhantes para o papel social da escola, para o compromisso com a aprendizagem e desenvolvimento de todos e minimizar a noção dual de que a escola apenas ensina e a família educa. Foi interessante notar que a maioria dos participantes concordaram com a perspectiva de que a inclusão escolar, deve se dar independentemente de outros espaços ou instituições.

O segundo encontro, contribuiu para a formação dos estagiários, pois nas palavras deles “abriu a cabeça” em relação ao comportamento e hábitos das crianças acompanhadas. Uma das estagiárias relatou não entender a razão pela qual a criança “pega minha mão e aperta no braço dela”, ou seja, uma demanda sensorial que não era significada pela mediadora, ou então características como a ecolalia e a estereotipia. O fato de uma criança se comunicar, de acordo com a percepção inicial dos participantes estaria expresso pela sua capacidade de falar. Sem compreenderem que uma fala não-funcional não é o suficiente para avaliar o nível de comunicação e interação da criança.

No terceiro momento, em que foi abordada a CAA, foi notável o interesse dos estagiários em ampliar o uso – no caso das crianças que já utilizavam algum tipo de comunicação alternativa (rotina visual, prancha de vocabulário, rotina de banheiro) – igualmente, os acompanhantes que não conheciam os recursos de CAA, demonstraram desejo por utilizá-los com as crianças, especialmente a partir do reconhecimento, com apoio do Teste aplicado, das demandas dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ciclo formativo que foi proposto se deu de forma básica e inicial, tendo como objetivo geral a sensibilização dos acompanhantes quanto às dimensões da inclusão e do trabalho com sujeitos no TEA. Durante esse percurso muitas foram as problemáticas que se delinearão relativas à atuação dos acompanhantes e às fundamentações teóricas que embasavam suas práticas. A ausência de formações inicial e continuada, o desconhecimento sobre a área da educação e, principalmente, o desconhecimento sobre o Transtorno do Espectro Autista, ressaltam as dificuldades de um trabalho que esbarra em diversas barreiras.

O nível de escolarização exigido para acompanhantes é, em si, um elemento a ser questionado, visto que há necessidade de atendimento especializado para mediar a aprendizagem de crianças com deficiência e, apesar disso, os acompanhamentos são feitos por estudantes de ensino médio. Os próprios estagiários reconhecem que lhes falta conhecimento para realizar o acompanhamento. Sendo assim, a formação aqui relatada, ainda que não tenha resultados comparados a longo prazo, pode ser considerada como um “pontapé” para a ressignificação das noções que permeiam as práticas dos mediadores e, também um incentivo para que se cultive práticas formativas na escola. Há ainda que se organizar mais ciclos formativos, material de apoio e momentos de escuta para os acompanhantes pedagógicos, para que a escola pública caminhe rumo a um processo de inclusão que não se resume ao acesso somente, mas que garanta o efetivo direito subjetivo ao desenvolvimento e à aprendizagem.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTE, Tícia C. Ferro. Reflexões sobre a Alfabetização do Estudante com Deficiência Intelectual. In: **Práticas pedagógicas em educação inclusiva: Compartilhando Experiências**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2016.

LIMA, Rafaella Asfora. Reflexões Sobre os Processos de Ensino e Aprendizagem para as Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) In: **Práticas pedagógicas em educação inclusiva: Compartilhando Experiências**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2016.

INTENSIVO LEAL

Pibidianos

Tamires Rodrigues da Silva - Centro de Biociências-CB
Erivan Bezerra Andrade - Centro de Biociências-CB
Raíssa Eduarda de Souza Cândido - Centro de Biociências-CB
Ewerton Gomes da Silva - Centro de Biociências-CB

Supervisor

Francisco de Assis Souza - Escola Professor Leal de Barros

Coordenador de área

Bruno Severo Gomes - Centro de Biociências-CB

INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, estabelece em seu artigo 2º, que a educação é um direito de todos, dever do estado e da família e que visa o pleno desenvolvimento do indivíduo, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Nesse aspecto, portanto, é sabido que a realidade da educação brasileira atravessa várias problemáticas, entre elas, o índice de evasão escolar, déficit na qualidade de ensino, relação professor-aluno e entre outros fatores externo (socioeconômico), relacionado diretamente a desigualdade social e democratização da educação que não se restringe apenas ao acesso dela, mas também na qualidade de ensino e oportunidade que são disponibilizados, e aos fatores internos, relacionados à sistematização da comunidade escolar como um todo. Tendo em vista esses aspectos, o presente trabalho trata de um projeto pedagógico intensivo, e como todo projeto pedagógico, é também um projeto político por estar intimamente ligado ao compromisso sociopolítico que trata dos reais interesses da população, ao exercício da cidadania e participação na tomada de decisões. A proposta do projeto pedagógico intensivo presente na Escola Professor Leal de Barros, visa não apenas preparar os alunos para vestibulares, mas também proporciona-los um processo de aprendizagem construtivo, participativo e colaborativo através de metodologias ativas de aprendizagem, ensino por investigação que contribuem no processo pedagógico.

METODOLOGIA

A priori, foram estabelecidas como pilar desse projeto, as metodologias ativas de aprendizagem, ensino por investigação e buscas inovadoras de ensino-aprendizagem cujo principal objetivo é incluir o aluno como protagonista do processo pedagógico, aliado ao método Paulo Freire e sua práxis educativa que aproxima o conhecimento com o sujeito de forma sistemática, reconhecendo sua cultura e afins. Com base nessa perspectiva, são ministradas aulas teóricas e práticas de ciências da natureza e suas tecnologias com ênfase em educação ambiental, abrangendo também outras áreas do conhecimento dentro de uma perspectiva interdisciplinar, incluindo aulas da disciplina de português e redação diante a carência e necessidade da mesma e abordagens de temas transversais. Tendo em vista esses aspectos, são ministradas aulas teóricas/debates que leva em consideração o conhecimento prévio dos estudantes e a busca de trazê-los à

reflexão da relevância do objeto de estudo; levantando questionamento, hipóteses, dedução e possíveis soluções sobre o tema da respectiva aula, ou de uma situação-problema, aguçando a busca pelo ensino-aprendizagem por investigação e sobre tudo, despertar o senso crítico dos educandos, trazendo conteúdos e os contextualizando através de aulas práticas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Até o presente momento, foi analisado através de um processo gradativo que o índice de aprendizagem vem apresentando resultados positivos e com boa aceitação por parte dos alunos, tendo em vista a análise da produção de resoluções para situações problemas, criação de modelos didáticos e a priorização por avaliações da aprendizagem dos alunos que leva em conta o ritmo de cada estudante aliado também a melhorias no aspecto disciplinar de alunos específicos da escola, tido como “problemáticos”, e pensando numa perspectiva lógica, uma turma ou grupos de alunos que apresenta resistência ao processo de ensino-aprendizagem, afeta diretamente na atuação do professor, no desempenho de outros alunos e na relação construtiva e sociabilização dos alunos. Com isso, vale ressaltar que além do processo pedagógico em si que o presente projeto intensivo vem produzindo ao longo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), é válido afirmar também que há uma construção humana na relação professor-aluno, uma vez que também é uma das problemáticas presentes nas escolas que pouco é discutida: Entender ou repreender? Orientar ou ignorar? E como essa relação também afeta diretamente no processo de ensino aprendizagem. Então é sobre isto e por isso que existe uma relação acima de tudo, de respeito entre ambas as partes, compreensão e orientação sobre as escolhas que reflete principalmente no aluno, principal sujeito dessa construção pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do presente projeto, acarreta de forma significativa no processo de ensino-aprendizagem, por todas as concepções acima relatadas que se desprende do modelo tradicional de ensino profundamente enraizados nas escolas, que prioriza a transmissão do conhecimento compreendendo o aluno como uma tabula rasa, uma folha de papel em branco a ser preenchida, desprezando a possibilidade do conhecimento prévio e a cultura do aluno. Todavia, a intervenção presente conduz, portanto, sob uma forma sistemática o processo pedagógico, compreendendo a relação proximal entre sujeito e objeto do estudo, a importância das metodologias ativas, do ensino por investigação, relação professor-aluno e a busca de métodos revolucionários na construção democrática do processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BRAZIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, 1997.
- GADOTTI, Moacir. Paulo Freire, patrono da educação brasileira. 2016.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Penso Editora, 2018.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

LOPES, Rita de Cássia Soares. A relação professor aluno e o processo ensino aprendizagem. **Dia a dia e educação**, v. 9, p. 1534-8, 2017.

JOGOS DIDÁTICOS NA VIVÊNCIA FILOSÓFICA EM SALA DE AULA

Residente

Gabriela Mesquita Alves de Oliveira, CFCH

Preceptor

Dawson Monteiro, Escola Professor Leal de Barros

Docente Orientador

Junot Matos, CFCH

O programa da Residência Pedagógica possibilitou uma interação mais adequada com a turma e os alunos, assim proporcionando uma forma mais didática e interativa de intervir nas salas de aula e nos conteúdos ministrados pelo professor. Pensando de uma forma mais ampla, me propus a estabelecer um contato mais interativo, que acrescentasse ao conteúdo da sala de aula, mas que não se prende as formas didáticas clássicas estruturadas pelas dinâmicas de professor-aluno, sendo assim formulei e estabeleci as regras de um jogo de tabuleiro que se adaptasse aos conteúdos de sala de aula de forma interativa e permitisse que os alunos interagissem entre si e com o conteúdo de forma mais dinâmica e até divertida.

No meu grupo os residentes se dividiram em duplas e determinaram que turmas acompanhariam e que projetos seriam apresentados as turmas, eu e minha dupla ficamos com uma proposta de jogos didáticos e nas turmas de primeiro período nas quartas à tarde, dessa forma o objetivo ideal da intervenção seria a produção de jogos filosóficos que pudessem ser compatíveis com a matéria e também a possibilidade de pontuação extra para os alunos que participassem das atividades. Nesse dia também assisti minha primeira aula nas turmas, conheci os alunos e presenciei a primeira apresentação de seminário da turma na qual se foi sorteada uma dupla na hora para falar sobre os conceitos que estavam sendo apresentados no texto que eles estavam trabalhando, o texto inclusive segue em anexo no final do documento

Separamos um encontro para avaliar o texto utilizado para fundamentar a atividade dinâmica e quais as melhores partes para fundamentar as perguntas, também foram marcadas as datas de realização do jogo, depois de ter estabelecido o objetivo do nosso projeto com a minha dupla identificamos junto ao professor a possibilidade de marcar um dia para apresentação da atividade. Dediquei um período a elaboração das regras e construção da funcionalidade e do tabuleiro do jogo, construí as regras e as perguntas em volta do que o conteúdo do texto escolhido trabalhava, também organizamos os materiais necessários para jogar como dados e pinos e organizei o tabuleiro para ficar capacitado para a atividade. As perguntas baseadas no texto foram desenvolvidas pela dupla e foi um total de 32 questões originais. Seguindo a organização e planejamento para atividade, elaborei minha parte das perguntas sobre o texto que iriam fundamentar a parte teórica a ser desenvolvida pelos alunos durante o jogo.

No dia da atividade do jogo que foi realizada em sala com regência completa da dupla nas duas turmas de primeiro período, o jogo foi realizado com sucesso e bastante

animação dos alunos. O professor precisava oferecer uma atividade que acrescentasse nota aos alunos e por que seria uma forma de torná-los interessados no laboratório de jogos, nas duas turmas de primeiro período a atividade foi excelente, não só os alunos se empolgaram como participaram de forma plena e extremamente animada e comunicativa, começamos dividindo os grupos e explicando o jogo e apesar de certa dificuldade de entender no início eles pegaram muito bem a funcionalidade da atividade.

Na apresentação da atividade do jogo de tabuleiro a turma foi dividida em grupos de oito, cada dupla sendo um jogador. O jogo depende de respostas de perguntas em relação ao texto para continuar seguindo e eventualmente chegar à linha de chegada onde cada pergunta será específica sobre um assunto trabalhado no texto e nos quais as perguntas devem ser respondidas corretamente para garantir a vitória. Cada grupo de jogadores terá também um juiz que apresentara as perguntas e ficara observando as regras e funcionalidade do jogo. Os conceitos trabalhados foram os de ironia, dialética e especulação num contexto socrático, o conceito de amor num viés filosoficamente trabalhado, a problemática do corpo vs. a mente, razão, espírito e matéria em questionamento e uma perspectiva filosófica sobre a questão da educação humana. Os recursos utilizados foram:

1. Tabuleiro customizado feito pela residente Gabriela Mesquita adaptável qualquer assunto ou texto a ser trabalhado
2. Conjunto de regras explicativa do jogo e da funcionalidade das jogadas
3. Banco de questões desenvolvido pelos residentes Gabriela Mesquita e Ernesto Gonçalves e

A avaliação da atividade foi feita levando em consideração a participação e o entusiasmo com a atividade e também a quantidade de perguntas respondidas corretamente e a referência do texto foi

BUZZI, Arcângelo R.. A ironia O amor O corpo A educação. In: BUZZI, Arcângelo R.. **Filosofia Para Principiantes**: a existência humana no todo. São Paulo: Vozes, 1991. Caps. 9; 21; 24; 25. P. 81-111.

RESUMO DAS INSTRUÇÕES DO TABULEIRO FILOSIFCO

- O jogo precisa de quatro jogadores, Os jogadores deverão levar todos os seus peões do ponto de partida até o ponto de destino. Para isso, deve-se dar a volta inteira no tabuleiro e chegar antes que os adversários. Quando chegar às colunas coloridas o jogador somente andar para a próxima casa caso acerte uma pergunta de escolha do juiz, precisando acertar cinco perguntas para chegar ao centro.
- Para iniciar o jogo é necessário jogar os dados e o jogador com o maior numero será o primeiro, seguido pelos números que saíram em ordem decrescente (do maior para o menor)
- Durante o jogo, caso o jogador pare na casas cinzas deverá responder uma pergunta, caso acerte poderá andar casas (a quantidade será indicada em cada pergunta de acordo com o nível de dificuldade) e caso erre deverá voltar casas (a quantidade será indicada em cada pergunta)
- Caso pare nas casas coloridas, qualquer jogador poderá andar para frente OU escolher outro jogador para andar para trás; porém se a casa for da mesma cor que

o peão do jogador, ele poderá escolher jogar o dado e andar a quantidade de casas que tirou no dado

JOGOS POTENCIALMENTE ARGUMENTATIVOS COMO RECURSOS DIDÁTICOS FACILITADOR NA APRENDIZAGEM DE REGRA ORTOGRÁFICA

Residentes

Dáfine Kelly de Oliveira Santos, CE
Beatriz Oliveira do Livramento, CE
Elizandra Maria da Silva, CE
Rosy Karine Pinheiro de Araújo, CE
Centro de Educação - UFPE, CE

Preceptor

Aécia Rodrigues da Silva Clemente, Escola Municipal Diná de Oliveira

Docente orientadora

Sylvia Regina De Chiaro Ribeiro Rodrigues, CE

INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto de práticas proporcionadas pelo programa de Residência Pedagógica da CAPES, no núcleo de argumentação. Esse programa tem como objetivo complementar a formação de estudantes dos cursos das licenciaturas diversas possibilitando o acesso desses estudantes ao cotidiano escolar. O núcleo de argumentação favorece esse aprofundamento e nos motiva a exercer uma postura de professor dialógico, bem como utilizar a argumentação como meio facilitador das práticas pedagógicas.

Após as observações realizadas em um período de dois semestres, constatamos que a turma ao qual observamos ainda apresenta dificuldades quanto a aprendizagem do conhecimento ortográfico, que tende a ser baseado, exclusivamente, na memorização de regras ou trabalhado apenas em momento de correção de produção escrita. Como nosso núcleo estuda a argumentação dentro do processo de aprendizagem buscamos através da dialogicidade proporcionar aos alunos um processo de aprendizagem significativa e reflexiva, e assim sendo, optamos por elaborar jogos potencialmente argumentativos que buscassem contribuir na aprendizagem das regras ortográficas.

Neste trabalho buscamos observar como se dá a aprendizagem da regra ortográfica através da aplicação de jogos potencialmente argumentativos, os jogos foram pensados de forma a atender a idade dos alunos para que não gerassem nenhuma forma de constrangimento e desmotivação, tornando-o um recurso válido e motivador.

Para embasar teoricamente a nossa pesquisa, buscamos autores que escreveram acerca da argumentação, como: Leitão (2000, 2011), Rodrigues e Leitão (2006), Leitão e Damianovic (2011) e Ortografia com Morais (2008).

METODOLOGIA

Este estudo baseou-se na abordagem qualitativa por necessitar de um aprofundamento e vivência em um determinado grupo para compreender como se daria a construção do conhecimento através de jogos didáticos e da argumentação. Para Minayo

(2001), a pesquisa qualitativa trabalha com um espaço diverso de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, adentrando no mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A pesquisa foi realizada em uma turma de 5º ano de uma escola da rede municipal de ensino, localizada na cidade de Recife. Escola que abriu suas portas a fim de receber os participantes do programa de Residência Pedagógica da pela Capes, ao qual fazemos parte. Partindo das análises de textos produzidos pelos sujeitos ao longo de nossas aulas em argumentação, no qual foi perceptível a dificuldade apresentada pelos mesmos sobre as normas ortográficas da nossa Língua Portuguesa, optamos por desenvolver jogos didáticos de ortografia para ser usado como recurso didático facilitador dessa aprendizagem.

A fim de diagnosticar o desempenho ortográfico dos alunos, selecionamos um texto a ser ditado na turma que incluía as dificuldades ortográficas regulares conforme Morais (2008). Aplicamos o ditado diagnóstico em 14 alunos da turma, grupo esse que se encontrava na sala de aula no dia da aplicação. A partir da análise do ditado percebemos que a regra ortográfica que obteve o maior índice de erros foi o uso do M e N final de sílaba (marca de nasalização).

Desenvolvemos dois jogos ortográficos, sendo um de classificação e um de escrita. Pensamos dessa forma para que os alunos pudessem vivenciar graus de dificuldades diferentes.

Para aplicação dos jogos, tivemos 1 encontro e três sessões. No momento da aplicação dos jogos, encontramos apenas 11 alunos, pelo fato de já ter iniciado o processo de férias. Os estudantes foram divididos em 2 grupos que não eram fixos, as trocas de participantes eram sempre orientadas pelos pesquisadores. Antes dos dois jogos foram explicadas as regras, e falado os materiais utilizados. Primeiro foi aplicado o jogo de classificação, compõe esse jogo: cartas com espaço em branco e fichas com as letras m e n. Distribuímos as cartas uma por vez e no sinal de “já” eles viravam e decidiam qual letra iriam querer colocar. O segundo jogo era o de escrita das palavras, compõem o jogo: imagens diversas de palavras que trabalhasse o uso do m e n e alfabeto móvel. As imagens eram distribuídas uma por vez e eles tinham que entrar em consenso de como escrever a palavra. Em ambos os jogos ganhava o ponto o grupo que gritava “terminou” primeiro, e havia uma espera para que o grupo do segundo lugar terminasse a sua montagem e decisão, para que assim pudessemos confrontar ou não as duas respostas.

Optamos trabalhar a argumentação e a aprendizagem por meio de jogos levando em consideração o pensamento de Kishimoto, em que a escola tem objetivos a atingir, bem como ao aluno compete a tarefa de adquirir conhecimentos e habilidades. Portanto, qualquer tarefa realizada por ele, ali, tem sempre finalidades pedagógicas. Sendo assim, a utilização de jogos, em sala de aula, transforma-se em um meio para a realização dos objetivos propostos.

Baseado em Morais (1998), os professores devem promover em suas salas de aula situações de ensino-aprendizagem, onde os alunos sejam solicitados a pensar, refletir, discutir e explicar o que sabem.

Dessa forma, compreendemos que para desenvolver um ensino mais reflexivo de modo que as crianças possam ser desafiadas a descrever seus conhecimentos, proporcionando assim aquisição de novos, é necessário compreender o que a criança já sabe e o que ela ainda precisa saber sobre a norma ortográfica de modo que seja possível propor desafios para que elas confrontem com as hipóteses já construídas e possam revê-las ou confirmá-las. Esse processo é definido por Vygostsky como Zona de

Desenvolvimento Proximal (ZDP) que define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação (Vygotsky, 1984, p. 97).

Diante disso, os jogos têm se mostrado um recurso interessante que pode auxiliar o docente no ensino. Segundo Vygotsky (2000) os jogos são formas de potencializar a aprendizagem. E de acordo com Piaget (1973) o lúdico e a educação podem caminhar juntos para que se obtenha a concretização do aprendizado na sala de aula.

Como o ensino da ortografia é querido por poucos, a utilização de diferentes recursos didáticos, como os jogos ortográficos, pode auxiliar nesse processo, principalmente quando se deseja desenvolver um aluno crítico. Admitir o uso dos jogos como uma ferramenta lúdica de ensino/aprendizagem, é oferecer às crianças jogos que viabilizem diferentes habilidades de conhecimentos, em relação ao ensino da ortografia, oferecer jogos que proponha reflexão sobre as palavras. E a partir dessa reflexão favorecer a construção de conhecimento por meio da argumentação.

A história da argumentação está alinhada com as relações humanas e compõem um campo teórico-prático vasto e complexo, pois a mesma está presente em todos os lugares onde existem perspectivas opostas e pontos que possam ser negociados. Sendo assim, diferentes áreas do conhecimento como a filosofia, a sociologia, o direito entre outras, se interessam por estudar e compreender um pouco mais sobre ela.

De acordo com Leitão (2000) a argumentação é um discurso que tem sua gênese na dialogicidade. Por ser de natureza dialógica, a argumentação não necessariamente precisa de duas ou mais pessoas para acontecer. Ela pode acontecer internamente como forma de monólogo, em situações que precisamos tomar alguma decisão e consideramos os diversos pontos da situação a fim de se chegar a uma decisão. Durante esse processo do pensamento dialogamos internamente; a nossa atividade mental envolve esta habilidade de assumir vários papéis no sentido de tornar possível a realização de nossos diálogos internos, Rodrigues e Leitão (2006).

Seja envolvendo duas ou mais pessoas ou como um diálogo interno, a argumentação acontece a partir de opiniões divergentes, existe a consideração dessas opiniões favorecendo um espaço de diálogo para a negociação das mesmas.

Os elementos necessários a argumentação portanto são: pontos de vista diferentes de um mesmo assunto, uma justificativa para esses pontos, a contraposição e a resposta. Partindo dessa perspectiva, a argumentação não é apenas uma atividade discursiva da qual participamos, mas, sobretudo, uma forma básica de pensamento que permeia a vida cotidiana - quer este pensamento ocorra de forma pública e interpessoal, quer aconteça num plano privado e intrapessoal (BILLIG, 1987).

Segundo Leitão e Damianovic (2011) o interesse pelas relações entre argumentação e processos de construção de conhecimento tem gerado um considerável número de estudos que buscam compreender o papel que a argumentação desenvolve em processos educativos e como a mesma pode promover situações de ensino-aprendizagem. Percebemos o quão vasto é o campo da argumentação e em nossa pesquisa nos focamos na argumentação como uma atividade cognitivo-discursiva que favorece uma melhor apropriação de temas curriculares pertencentes a diferentes campos de conhecimento, nesse caso, língua portuguesa - ortografia. O processo de construção do conhecimento, e é essa perspectiva da argumentação que buscamos evidenciar aqui: argumentar para aprender.

No sentido em que é aqui empregada, a expressão construção do conhecimento se refere a quaisquer processos que possibilitem a indivíduos, social e historicamente situados,

construir sentidos com os quais possam dar forma e interpretar o que percebem como realidade circundante (JÄGER apud LEITÃO e DAMIANOVIC 2011).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Aplicamos os jogos com os alunos, como mencionado na metodologia. E para análise da nossa aplicação utilizamos como base Rodrigues e Leitão (2006) quando afirmam que os elementos constitutivos da argumentação são ponto de vista + justificativa = argumento; contra-argumento e resposta. Durante a aplicação, com a nossa mediação, foi possível perceber movimentos argumentativos nas falas das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas informações a respeito da argumentação relatadas neste estudo e pelas análises executadas durante e também posteriormente a aplicação dos jogos, percebemos que nosso objetivo foi alcançado. Foi possível constatar que a aprendizagem da regra ortográfica pelos alunos foi favorecida com a utilização dos jogos de ortografia potencialmente argumentativos como recurso didático.

Também foi possível observar um grande movimento cognitivo nos alunos que a todo momento levantavam questionamentos referentes a regra ortográfica e dos sons das palavras explicitando a construção de conhecimento por meio da argumentação e negociação dos pontos de vista apresentados.

A função de monitoramento do pensamento ocorreu de forma contínua e foi diante desse espaço que os alunos puderam pensar reflexivamente e discutir o conteúdo aprendendo de forma prazerosa.

REFERÊNCIAS

- LEITÃO, Selma. **Argumentando e aprendendo**. Trabalho apresentado na 3ª conferência em Pesquisa Sociocultural, Campinas, Brasil (2000)
- LEITÃO, Selma. - DAMIANOVIC, Maria Cristina. (Orgs.) **Argumentação na escola: o conhecimento em construção**. Campinas, SP : Pontes Editores, 2011.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. **Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MORAIS, Artur Gomes de e BIRUEL, A. **Como os professores das séries iniciais concebem e praticam o ensino e a aprendizagem da ortografia**. IX ENDIPE, 1998.
- PAULINELLI, Maysa de Pádua Teixeira. Retórica, argumentação e discurso em retrospectiva. Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, SC, v. 14, n. 2, p. 391-409, maio/ago. 2014.
- PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Livraria José Olympo Editora/Unesco, 1973.
- RODRIGUES, S. R. de C. R; LEITÃO, Selma. **Argumentação em sala de aula: um caminho para o desenvolvimento da auto-regulação do pensamento**. 2006. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

MALALA – UMA POSSIBILIDADE PARA O ENSINO DE DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA

Residente

Camila Ferreira de Macedo, CE

Preceptor

Ericka Daniella Guerra Vital, Escola Municipal Diná de Oliveira

Docente orientador

Darci Lira, CE

INTRODUÇÃO

O presente trabalho traz um plano de aula sobre Malala, que surge a partir de uma inquietação da própria residente, após concluir a leitura do livro Malala, a menina que enfrentou o Talibã para que ela e milhares de outras meninas continuassem a frequentar a escola no Paquistão, mesmo sobre ameaças constantes de morte, por uma sociedade que se deixou levar pelo fundamentalismo radical, convertendo os direitos fundamentais dos cidadãos aos interesses da religião.

Como trabalhar aspectos tão importantes, trazidos à tona por Malala, com meus alunos? Como relacionar a realidade de uma menina do Paquistão com a realidade de meninos e meninas da periferia da cidade do Recife? Como fazer disso uma aula significativa, para que depois saiam da escola refletindo sobre seus direitos e deveres, ampliando as discussões para as relações com a família e a comunidade? Essas foram algumas das questões que fizeram emergir uma aula intitulada “Malala e o direito à educação”.

O objetivo geral da aula foi fazer com que os alunos compreendessem a partir da leitura do livro infantil de Malala que a educação é um direito fundamental a meninos e meninas, independente de credo, cor, raça, gênero ou religião, mas que nem sempre foi ou se é assim, as relações sociais, políticas e religiosas interferem diretamente na cultura de um país. Com isso a aula buscou apresentar, com seus objetivos específicos, discussões sobre direitos e deveres que já podem ser praticados por eles, tendo como suporte didático trecho do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA e um debate produzido pelos próprios estudantes.

METODOLOGIA

A aula foi dividida em 8 momentos ao longo de 4 horas. O espaço utilizado para a aula foi a sala, com o uso de materiais como cartolina, folhas de filipinho, lápis de cor, o livro paradidático e outros. O primeiro momento a residente fez uma roda de diálogo com os alunos, pediu que todos sentassem em volta do círculo. Propôs que falassem como foram as férias deles, se sentiram saudades das aulas, da professora, dos colegas, das residentes e da escola. Perguntou se durante as férias eles descobrissem que a escola seria fechada, porque foram proibidos de ter aula, o que eles fariam? Ou se a proibição fosse só para as meninas, como elas reagiriam? Se dissessem a elas que a escola agora passaria a ser frequentada apenas pelos meninos? Porquê foram proibidas de estudar? Ouve mediação nas respostas, ao passo que respondiam a residente fazia mais perguntas. Será que o direito a educação sempre existiu para meninos e meninas? vocês acham que em algum país do mundo as meninas já foram proibidas de estudar? Quais motivos levariam pessoas a fazerem essa proibição? Acham isso correto? O que fariam se fossem com vocês?

No segundo momento ouve a leitura do livro infantil “Malala a menina que queria ir para escola” a partir dessa leitura foi explicado tudo o que meninas e mulheres sofreram para poder frequentar a escola, depois que os Talibãs se estalaram no Paquistão e, quem era os Talibãs, quem era Malala e o que ela fez por milhares de meninas. Já no terceiro momento a turma foi dividida entre meninos e meninas, que ficaram de um lado e do outro da sala. Os meninos representaram o talibã, e as meninas Malala e as alunas da escola em que ela estudava, um representante de cada grupo caracterizado, para que o debate parecesse mais real. A aluna que interpretou Malala usou seu véu e livros, e o representante do Talibã, representado por um dos meninos, usando óculos escuros e um pano em sua cabeça, para não ser identificado, elas também montaram cartazes, era uma forma de protesto. A partir daí ouve um debate, de um lado o talibã se justificou porque as meninas não deveriam ir à escola, do outro as meninas justificando o porquê deveriam ir. A residente passou nos grupos para auxiliá-los em seus argumentos. No final do debate houve uma discussão sobre o direito fundamental a educação para que eles pudessem perceber que a postura do Talibã era errada diante ao acesso à educação das mulheres do seu país, que independente de credo, cor, raça, gênero ou cultura, qualquer criança tem direito a frequentar uma escola para se alfabetizar.

No Quarto momento foi retomado mais uma vez o que Malala fez pela região onde morava e a sua importância como ativista pela educação para o mundo todo. Então os alunos criaram cartinhas para ela, para agradecer-lá, expressando concordância ou não com ela. O tema das cartas foi “O que eu escreveria para Malala se ela lesse minha carta?” Então foi trabalhado o gênero carta nesse momento, receberam papel filipinho e lápis de cor para capricharem nas produções, com o auxílio da residente que explicou um pouco sobre as formas composicionais e estilísticas desse gênero, que resultaram em um cartaz com essas produções. Já o quinto momento os alunos fizeram a leitura individual de suas cartas e a confecção do cartaz. O sexto momento iniciou uma outra discussão para que eles dissessem se conheciam alguém que deveria estar frequentando a escola, ou que estava fora dela e o porquê? Foi perguntado a eles se todas as crianças do bairro em que moram, cidade, estado ou do Brasil têm as mesmas condições para irem à escola? Quantas crianças eles conheciam que já trabalhavam? Se elas gostavam de trabalhar? E por que elas precisavam trabalhar? As respostas foram mediadas para que pudessem refletir sobre acesso a educação e os direitos das crianças e jovens aqui no Brasil.

Sétimo momento houve a leitura do trecho que fala sobre o direito a educação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, foi perguntado se já ouviram falar o que é, e para que serve? E por que o Brasil precisou criar esse documento? Em seguida responderam essas perguntas no caderno. O oitavo e último momento da aula a residente entregou um mapa do continente da Ásia, para os alunos colorirem o Afeganistão, país onde está situado o vale Swat em que Malala morava, foi pedido que pintassem de uma cor aleatória, para que pudessem localizar com maior facilidade e aprenderem onde está situado o Afeganistão. E para encerrar ouve um feedback, momento de escuta dos estudantes, para que trouxessem em suas falas o que gostaram e aprenderam da aula.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante toda a aula foi possível possibilitar que os alunos interagissem uns com os outros, e levantassem questões pertinentes para fomentar um debate entre eles. Foi uma aula dialógica, que deu a oportunidade de os alunos falarem, produzirem, trocarem ideias, questionarem e não só ficarem ouvindo, como se fossem depósitos dos conteúdos, comum na ótica bancária de educação, onde só o professor fala e os alunos copiam e copiam exaustivamente, sem um exercício crítico daquilo que estão fazendo. Para (ALARCÃO,

2005) o professor não é mais o único a oferecer conhecimento para o aluno, o aluno não interpreta mais o papel de mero receptor, cabe então a necessidade de ressignificação do papel do professor e de suas aulas. Segundo Freire

O ambiente escolar não deve se podar apenas em transmitir conteúdos, se caracterizando em um ensino conteudista, mas o educador deve estar voltado em uma prática em que faz seu educando a pensar, a criticar, analisar, questionar, perguntar e instigar, métodos estes que devem ser implantados em sala de aula, fazendo com que os alunos se tornem em cidadão críticos e autônomos no seio da sociedade vigente. Percebe-se, assim a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte da sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo (1996, p. 27).

Quando a turma expôs no primeiro momento sobre o questionamento da escola se fechar, ou continuar só para meninas, trouxeram concepções a partir de suas vivências, e o que isso geraria na visão de cada um. Para uns significava ficar em casa descansando, acordar todos os dias mais tarde e assistir tv, para outros um martírio de não ter mais nada o que fazer, deixar de aprender, não conseguir um emprego ou dedica-se apenas aos serviços domésticos.

Após as indagações da residente, ou de alguns colegas, toda a turma passou a refletir sobre uma real situação de privação de direitos, reflexão só possível com uma análise mais crítica daquilo que foi apresentado, porque choca com novas informações necessárias para essa leitura mais ampla, oferecida pela exposição de ideias do coletivo e o que a personagem traz em seu livro. Depois da leitura do livro eles foram organizados para o debate, momento mais pertinente da aula, onde as alunas motivadas pela história que leram e por suas próprias experiências de vida, expuseram que era preciso meninas estudarem, já que isso era um direito, que não deveriam sofrer nenhum tipo de violência, que a igualdade de direitos entre homens e mulheres deveriam ser respeitadas. Os meninos decidiram apoiar-las no final do debate, mas trouxeram rotulações atribuídas a figura da mulher na nossa sociedade, como ficar em casa e cuidar do marido e dos filhos, não precisar trabalhar e depender menos da escola do que os homens, mas todos concordaram que nem um ser humano deveria ter seus direitos negado, muito menos sofrerem algum tipo de violência por causa de suas características e escolhas pessoais.

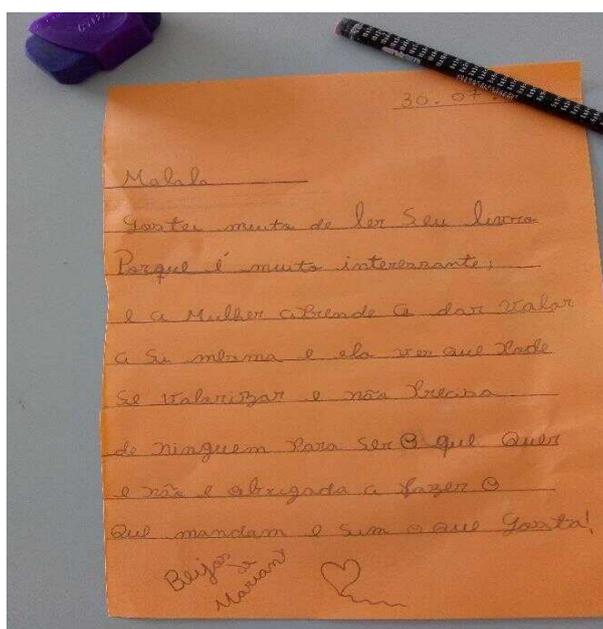


Imagem 01 – Fonte: Autora do relato

A oportunidade da produção das cartas possibilitou que os alunos organizassem suas ideias acerca do que o debate gerou para eles. Alguns disseram que queriam conhecê-la pessoalmente para agradecer, outros disseram que o que ela fez foi muito legal, algumas meninas reafirmaram nas cartas a importância de as mulheres terem direito e liberdade para fazerem escolhas.

Também importante foi relacionar e apresentar o Estatuto da Criança e do Adolescente para eles, onde puderam constatar que não são apenas sujeitos de direitos, mas também de deveres e, que precisam atender demandas sociais para viverem em sociedade, onde esse e outros documentos surgem para que esses acordos sejam cumpridos e respeitados por todos. Compreenderam também que em nosso país a educação é um direito das crianças e adolescentes, mas um dever do estado e da família em garantir o acesso e permanência deles nas escolas, e que próximo a nós ainda têm muitas pessoas desassistidas quando o assunto é usufruir de direitos básicos à vida, como saúde, moradia e educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao trabalhar o direito a educação de meninas e meninos é possível trabalhar questões ligadas a violência de gênero, embutido dentro do tema transversal dos Direitos Humanos. Violência essa que faz parte realidade de vida da maioria dos alunos, que eles mesmos expuseram durante a aula, no momento do debate. Segundo (CANDAUI, 2000. p.11) citada em (PIMENTA e FRANCO, 2008. p. 57) afirma que

Todo trabalho em Educação em Direitos Humanos tem que começar por “empoderar” esses sujeitos para construir um processo afirmativo de sua identidade, seja ela pessoal, étnica, seja sua identidade de gênero, ou social, mas a construção de sua identidade positiva é fundamental nos processos de educação em Direitos Humanos.

Aulas como essas viabilizam não só a construção de saberes mais reflexivos para uma escola e sociedade reflexiva, mas também saberes necessários para formação dos educandos, que corroboram para a criticidade das leituras de mundo e tomada de consciência, gerando autonomia e empoderamento na produção de conhecimentos dos mesmos, como também dos professores/preceptores e residentes, sujeitos que têm um papel importante na elaboração de novas práticas para uma escola mais democrática, com conteúdos que extrapolam os muros da escola, por serem emergentes a realidade de seus alunos.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva** / Isabel Alarcão. – 4 eds. – São Paulo, Cortez, 2005, - (Coleção Questões da Nossa Época; 103).

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

PIMENTA, Selma Garrido. MARIA, Amélia Santouro Franco. **Pesquisa em educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

YOUSAFZAI, Malala. **Eu sou Malala: a história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

_____, Malala. **Malala: a menina que queria ir para escola**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2015.

MAPAS CONCEITUAIS COMO ELEMENTOS DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Pibidianos

David do Nascimento Almeida, CCEN - UFPE

Stela Maria Cavalcanti Silva, CCEN - UFPE

Tiago da Silva, CCEN - UFPE

Supervisor

Alberes Lopes de Lima, Colégio Militar do Recife

Coordenador de área

Alexandre Ricalde Rodrigues, CCEN - UFPE

INTRODUÇÃO

Diversos são os estudos que relacionam a aprendizagem significativa a modelos de inovação na práxis educativa. Atualmente, nesse e em outros contextos educativos, busca-se trazer para a prática do professor metodologias que provoquem inovações incrementais. Desse modo, destacam-se as denominadas metodologias ativas, que deslocam o foco do professor para o aluno. Essas metodologias tem seu diferencial no engajamento que o estudante adquire na forma como ele amplia seus conhecimentos e desenvolve as competências e habilidades.

Dentre as inovações que fazem parte da proposta de metodologias ativas, tem-se a modificação nos métodos de avaliação. Nesse mister, há propostas que, vinculando a avaliação à missão da instituição de ensino e aos objetivos propostos pelo professor, inovam utilizando práticas que podem até nem ser novidade no sentido literal da palavra, mas que, quando colocadas no foco das metodologias ativas, estimulam o estudante a aprender a aprender.

Uma proposta que se encaixa nesse perfil de aprendizagem significativa e que contribui para um processo ativo de aprendizagem é a utilização de mapas conceituais na aprendizagem e na avaliação da disciplina de Física no ensino médio (LIMA; LIMA, 2017, GOMES, BATISTA, FUSINATO, 2019).

Desse modo, propomos no presente trabalho analisar a utilização de mapas conceituais em aulas de Física do 2º. ano do ensino médio. Embora tais mapas não sejam tão recentes (existem há mais de vinte anos à disposição dos educadores), sua manipulação por parte de alunos encaixa-se na proposta de metodologias ativas.

Os mapas conceituais têm por objetivo representar relações significativas entre conceitos na forma de proposições. Segundo Novak e Gowin (1996, p. 31), “na sua forma mais simples, um mapa de conceitos consta apenas de dois conceitos unidos por uma palavra de ligação de modo a formar uma proposição” Assim, quando dizemos que “O próton é formado por quarks”, estamos usando a representação de um mapa conceitual. Segundo Lima e Lima (2017), com exceções de alguns conceitos primitivos ou descobertos pela criança em sua mais tenra idade, a maior parte dos significados dos conceitos são aprendidos através da composição de proposições em que se inclui o conceito a ser adquirido.

Outra vantagem do mapa conceitual é que nossa memória tem uma grande capacidade para recordar imagens visuais específicas. Conforme, Novak e Gowin (1996, p. 44), “reconhecemos facilmente um amigo íntimo numa reunião de centenas de pessoas ou numa fotografia de grupo. Seria extraordinariamente difícil programar um computador sofisticado para fazer reconhecimentos com uma facilidade similar”. No entanto, conforme eles explicam, ao se elaborar mapas conceituais potencializa-se esta capacidade humana de reconhecer padrões nas imagens com o objetivo de facilitar a aprendizagem e a memória.

Os mapas conceituais podem ser utilizados de diversas formas no processo de ensino-aprendizagem: como ferramenta inicial na diagnose (levantamento dos conhecimentos prévios, para entender o que o aluno já sabe e o que ele precisa aperfeiçoar), ao longo da prática pedagógica (auxiliando no desenvolvimento do processo), como fechamento do ciclo do conteúdo (servindo como revisão dos conceitos) e, até mesmo, como avaliação. No processo de avaliação, os mapas conceituais servem de apoio à hierarquização de conceitos e ajudam na “retenção da aprendizagem por um tempo mais prolongado, podendo promover maior percepção e capacidade de abordar um problema sobre várias possibilidades” (GOMES, BATISTA, FUSINATO, 2019, p. 61).

Assim, conforme exposto, a utilização de mapas conceituais no ensino de Física atende aos preceitos de uma metodologia ativa e de elemento próprio de aquisição de uma aprendizagem significativa.

METODOLOGIA

A proposta foi implementada para alunos do 2º. ano do ensino médio do Colégio Militar do Recife. Após a conclusão do conteúdo estudado no trimestre (termologia), realizamos uma atividade razoavelmente antiga, porém bastante utilizada ainda, chamada de Brainstorming (“tempestade de ideias”). Com isso, foram levantadas as palavras-chave relativas ao conteúdo estudado e, em seguida, os alunos foram orientados sobre como desenvolver um mapa conceitual. Coube a cada aluno desenvolver um mapa conceitual, utilizando como base as palavras-chave, mas deixando-os à vontade para incluir ou suprimir palavras que acreditassem ser relevantes para seus mapas. Apresentados, os mapas serviram como revisão do conteúdo e também como avaliação somativa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Dentre os diversos mapas conceituais apresentados pelos alunos, escolhemos dois para referenciar nossa análise: um mapa no estilo bem tradicional de mapa conceitual (figura 1) e um mapa construído com o auxílio de um software (figura 2). Houve outros, inclusive construídos numa concepção mais artística, porém menos originais, os quais podem ser utilizado como elemento de ensino-aprendizagem, mas não convém apresentá-los aqui.

Os significados cognitivos expressos nos diversos tipos de mapas conceituais apresentados para serem compreendidos dependem de trocas, compartilhamentos e diálogos. Alguns deles demonstraram utilizar a mesma hierarquia, outros hierarquias diferentes, o que comprova as diversas trajetórias que levam a uma aprendizagem significativa do mesmo conteúdo. Devemos perceber que alguns dos mapas apresentados ainda careciam de correções, mas o próprio processo é um desenvolvimento. O próprio aluno, algum tempo depois, pode fazer um mapa conceitual bastante diferente, no entanto, apesar de diferente pode refletir o mesmo patamar ou um

Convém destacar que não há um único mapa conceitual para abordar determinado tema. Sendo assim, a construção de mapas conceituais tornou possível que os alunos pudessem revisar o conteúdo, vissem outras formas de abordá-lo e percebessem que várias soluções são igualmente válidas para representar determinado conteúdo através de mapas conceituais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na experiência realizada com os alunos construindo mapas conceituais verificamos que estes evoluíram bastante na sequência dado, informação, conhecimento e saberes. Na discussão dialogada desenvolvida na apresentação dos mapas, ficou evidente que o conhecimento foi aprofundado, tornando mais significativa a construção dos saberes.

No processo, verificamos também que na comparação entre os diversos mapas conceituais apresentados, que a argumentação e a contra-argumentação realizadas pelos alunos permitiu que estes construíssem e reconstruíssem o significado dos conceitos.

Finalmente, uma vez que a imagem visual tem efeito significativo em nossa memória, pudemos verificar que, com a construção dos mapas conceituais, os alunos, além de compreender melhor o conteúdo, ficaram mais atentos aos conceitos fundamentais, o que comprovou a capacidade desses mapas em atuar como um importante elemento provedor de ensino-aprendizagem.

Essa experiência pedagógica foi bastante relevante para a formação dos estudantes do programa do Pibid, pois não apenas colocou-os na prática diante de desempenho efetivo de metodologias ativas, como também apresentou-lhes uma oportunidade de acrescentar ao seu cabedal de saberes uma prática associada ao processo de aprendizagem significativa. Com isto, tratou-se de uma experiência relevante para a formação de futuros professores e para o desenvolvimento de habilidades e competências por parte dos discentes que dela participaram.

Como perspectiva para futuras pesquisas na área, a aplicação de mapas conceituais no ensino de Física ganha notoriedade e abre caminho para que jovens pesquisadores passem a se interessar por temas capazes de unir epistemologia do professor e metodologias ativas.

REFERÊNCIAS

GOMES, Ederson Carlos; BATISTA, Michel Corci; FUSINATO, Polônia Altoé. A utilização de mapas conceituais como instrumento de avaliação no ensino de Física. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 10, n. 3, p. 58-78, 2019.

LIMA, Alberes Lopes de; LIMA, Mayara Lopes de Freitas Lima. Sobre a utilização de mapas conceituais como elementos provedores de ensino-aprendizagem. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), IV, v. 1, 2017, João Pessoa. **Anais IV CONEDU**. Campina Grande: Editora Realize, 2017.

NOVAK, Joseph D; GOWIN, D. Bob. **Aprender a aprender**. Tradução de Jorge Valadares. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1996.

MEDIDAS DE PEQUENOS VOLUMES: UMA EXPERIÊNCIA UTILIZANDO RECURSOS DE LABORATÓRIO DE QUÍMICA.

Residentes

Crislane Rodrigues dos Santos, UFPE
Joycy Kelly Bernardo de Aquino, UFPE

Preceptor

Rogério da Silva Ignácio, Colégio de Aplicação-UFPE

Docente orientador

Verônica Gitirana, UFPE

INTRODUÇÃO

Em nossa experiência enquanto residentes, podemos acompanhar em longo prazo o desenvolvimento dos alunos de uma turma entre o sexto ano (2018) e sétimo ano (2019). A constante proximidade com as atividades de ensino (planejamento, regência, reflexão, replanejamento etc) tem nos mostrado, que a atividade de ensino requer lançar mão de todo recurso que seja viável para promover situações de aprendizagem de conceitos matemáticos para os alunos. Além dos meios materiais que pode dispor, tal como lousas, projetores, livros etc. Um recurso fundamental tomou dimensões de relevo em um período de 2018, as retroações dos alunos. O presente relato propõe uma reflexão sobre uma aula interdisciplinar, feita juntamente com os residentes de química para que os alunos pudessem experimentar diversos instrumentos de medida de volume. Para isso fomos impelidos a manusear objetos alheios ao cotidiano de aulas de Matemática (tal como um conta-gotas) e criamos mecanismos para integrá-los a uma proposta geral de ensino de noções de grandezas e medidas, objeto de estudo daquela etapa de ensino.

(GUEUDET; TROUCHE, 2008) atribuíram a expressão “gênese documental”, para nomear esse processo de integração entre os recursos que o professor utiliza e a organização que cria para suas atividades de ensino com eles.

Compreendemos que, ao nos propormos a incorporar as atividades dos alunos e recursos usualmente fora do escopo de ensino da Matemática em uma proposta de aula, nos enquadramos nesse processo de gênese documental, pelo qual agora dispomos de um saber fazer pronto para lidar com situações do gênero

A aula em si, foi desenvolvida após uma aluna propor um enunciado de problema no qual sugere que uma gota que caía do ar-condicionado possuía o volume de 1 ml. Por meio da constatação de que não havia estabelecimento de um senso de quanto seria o volume de 1ml, planejamos e executamos, conjuntamente com os residentes da disciplina de Química, uma aula experimental para os alunos utilizassem diversos instrumentos de medida em um processo de investigação sobre o volume de uma gota.

METODOLOGIA

A atividade começa com a apresentação que uma aluna fez para o preceptor, do seguinte enunciado de problema:

“Um aparelho condicionador de ar respinga uma gota d’água a cada dois segundos. Sabendo que ele fez isso por 3 dias, quantos litros de água deixou cair?
Considerar 1 gota = 1ml”

Nas rotineiras reflexões com o preceptor, posteriores às aulas, decidimos que deveríamos planejar alguma atividade para que os alunos estabelecessem um senso do volume de 1ml comparado ao de uma gota.

Ainda enquanto parte do planejamento, nos reunimos com os residentes de Química no colégio (e sua preceptora) para articularmos uma sessão de aula conjunta para o uso dos recursos do laboratório de Química, pois consideramos que o que dispúnhamos no laboratório de Matemática seria insuficiente para atender nossos objetivos.

Enquanto resultado dessa reunião de planejamento estabelecemos algumas diretrizes para a aula:

1. As atividades seriam desenvolvidas em 6 grupos de 5 alunos e tanto os residentes de Química quanto os de Matemática (além do preceptor e de uma professora de Matemática convidada) circulariam entre os grupos para dinamizar as atividades.
2. Como os laboratórios de Biologia e de Química são contíguos, os grupos seriam distribuídos nas duas dependências.
3. Os alunos deveriam chegar a um consenso em cada grupo sobre quantas gotas formam 1ml.
4. Os alunos dispunham de dois conjuntos de materiais:
 - a. laboratoriais (Béquer, provetas e pipetas graduadas, corante)
 - b. de uso comum (conta-gotas, copos graduados de cozinha e seringas)

Embora tenha sido planejado o uso de balanças de precisão, não houve tempo de aula para utilizá-las.

Os alunos deveriam separar 10ml de água em algum recipiente (inserimos corante para facilitar a visualização das graduações) e, com um conta-gotas e/ou uma pipeta, obter uma resposta para a pergunta sobre quantas gotas formam 1mL de volume.

Enquanto hipóteses (antecipações de possíveis conclusões dos alunos), projetamos que verificaríamos que a medida de uma gota não é padronizada e há diferentes respostas para a questão inicial (todas distantes de 1ml = 1 gota).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A participação dos alunos foi satisfatória e diversas estratégias de solução foram identificadas. Alguns perceberam que poderiam utilizar proporções, e todos puderam conferir utilizando uma seringa de 1mL. Algumas dificuldades de medição foram contornadas de maneira engenhosa, tal como a de obter precisamente 1mL de líquido na seringa. Um grupo apresentou a solução de preencher uma pipeta com determinada quantidade em uma proveta e completar mais um mL com gotas a serem contadas. Outra

constatação relevante dos alunos foi quanto a possíveis variáveis que interferem na medição de uma gota (diâmetro da abertura do conta-gotas, inclinação da mão etc) levando à conclusão que a expressão “uma gota” não se refere a uma medida padronizada. Tais respostas foram utilizadas por nós para dinamizar as atividades.

A utilização de vários instrumentos de medidas permitiu aos alunos a verificação da conservação do volume ao fazerem passar o líquido de um recipiente a outro para obter quantidades adequadas à medição. De fato, os alunos confirmaram que há diversas respostas para a pergunta de quantas gotas formam 1mL e propuseram fazer uma média dos resultados obtidos. Percebemos então que a atividade em si tem potencial para ser explorada em outros tópicos, como estatística e ponderamos retomá-la.

A atuação conjunta com os residentes de Química, nos forneceu uma visão mais isenta do desempenho dos alunos. Dado que as escolhas dos integrantes dos grupos foram livre, alguns grupos concentraram alunos que apresentam mais dificuldades em Matemática. Justamente esses alunos foram apontados pelos residentes de Química como os de melhor desempenho nas tarefas e maior rapidez no estabelecimento de conclusões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que com essa atividade foi possível promover a interação entre os alunos e as disciplinas de Química e matemática, além disso alcançamos êxito no que tange ao conhecimento adquirido em relação às unidades de medida, também identificamos maior interesse nos alunos pela disciplina de matemática a julgar as aulas posteriores estes que antes não tinham tanta proximidade com a mesma. Para escola fica o legado da promoção da interdisciplinaridade entre as disciplinas e a aplicação de conteúdos das mesmas no dia a dia dos alunos. Além de que esse projeto pode ser levado adiante, tanto para o ensino de estatística quanto, em uma possível atuação conjunta com os residentes de Biologia que fizeram um jardim próximo a dois aparelhos de ar condicionado da escola.

Percebemos, a partir das reflexões posteriores à aula, que é necessário que os alunos tenham o suporte de material com instruções impressas em papel para evitar que tenhamos que repetir comandos em diversos grupos ou que alguns fiquem na expectativa sobre o que devem fazer em seguida à consecução de uma tarefa intermediária. Por fim, compreendemos que para atingir objetivos de ensino, o professor de Matemática deve lançar mão dos recursos que dispõe, incluindo as retroações dos alunos, e buscar novos que possam fazer parte de seu leque de soluções de ensino.

REFERÊNCIAS

MAZZIEIRO, A.S.; MACHADO, A.F. **Descobrimo e aplicando matemática**, 6º ano, 2018.

MOVIMENTOS SOCIAIS E JUVENTUDE

Pibidianos

Eduardo Silva Pereira Duarte, CFCH

Paulo Gabriel Henrique da Silva Santos, CFCH

Supervisor

Erinaldo Ferreira Carmo, Colégio de Aplicação- UFPE

Maria Aparecida Malta de Souza, EREM Olinto Victor

Coordenador de área

Rosane Maria Alencar e Sérgio Neves Dantas, CFCH

INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende analisar as diferentes formas que as discussões e construções identitárias relacionadas aos movimentos sociais têm se explicitado a partir dos comportamentos, reivindicações e não reivindicações dos jovens que fazem parte do ensino médio do Colégio de Aplicação- CAP e do EREM Estadual Olinto Victor. É notório que, embora inseridos em contextos educacionais diferentes no que se refere, por exemplo, ao capital cultural desses alunos, estes circunscrevem-se em estruturas que perpassam relações de classe, raça, gênero, lutas políticas, processos econômicos, desigualdades, etc. Sendo assim, mostrar à influência que os movimentos sociais exercem no cotidiano desses respectivos alunos torna-se também objeto de análise tanto quanto o protagonismo juvenil e identitarismo, que vem ganhando espaço desde o final da década de 90 (MAGALHÃES,2006). Logo, pensar o papel do protagonismo juvenil e seu impacto envolvendo os movimentos sociais e sua disseminação através desses discursos presentes dentro de sala de aula é o nosso objetivo de análise.

METODOLOGIA

A análise consiste na observação dentro das respectivas escolas-campo, da socialização dos diários de campo dos Pibidianos e entrevistas feitas. Logo, toda nossa metodologia foi um aglomerado de várias observações através de diversos meios.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Colégio de Aplicação - UFPE :

No que concerne às observações elaboradas na escola escola-campo presente, é notório que, tanto pela faixa etária desses indivíduos quanto pelo local em que a escola se insere, os discursos que corporificam os movimentos sociais e as construções identitárias se fazem presentes no cotidiano desses alunos. No entanto, observa-se também que, em consonância com a introdução dessas pautas no cotidiano desses indivíduos, há também uma falta de mobilização no que diz respeito à constituição de grupos verdadeiramente embasados e comprometidos com causas ou pautas sociais, sendo em grande parte reivindicações esporádicas por parte destes. Tal problemática serve para a reflexão da individualização na modernidade, o papel dos jovens na constituição de uma sociedade democrática e novas construções de identidades no ambiente escolar.

O que se torna interessante pensar a questão dos movimentos sociais no colégio de aplicação, e posteriormente, em comparação aos alunos do Olinto Victor, é justamente o contexto em que esse indivíduos estão inseridos, compreendendo, assim, a dialética entre estrutura e indivíduo. O Colégio de Aplicação comporta uma cultura onde os indivíduos são constantemente instigados a discussões e análises aguçadas sobre os problemas que os cercam, assim, a estrutura escolar possibilita aos alunos o debate aberto sobre muitas problemáticas, ao passo que esses indivíduos também contribuem para a manutenção ou mudança dessa cultura escolar.

É perceptível a partir dos posicionamentos desses indivíduos o quão influente são os discursos dos movimentos sociais, problemas como comunidade indígena e suas relações com a política brasileira, feminismo, socialismo, capitalismo, movimento negro, cultura e contracultura, pautas LGBTQ+, democracia, etc, são constantemente levantados em sala de aula. É importante ressaltar que, questões como essas não foram criadas e nem se limitam aos movimentos sociais em si, evitando assim um possível reducionismo. Vandenberghe observa que as “Populações juvenis estão, em linhas gerais, mais críticas e mais politizadas em relação aos seus pais. Deixam-se observar sensíveis aos debates morais e, nesta direção, recusam-se a aceitar o inaceitável...”(VANDENBERGHE, 2014, pg 308). Outros fatores são inteiramente importantes nas análises do colégio de aplicação como a política de cotas que comportam 50% das vagas para alunos de escolas públicas e interesses no que diz respeito às políticas educacionais do atual governo e seus impactos ideológicos e práticos na vida desses indivíduos.

Erem Olinto Victor:

As observações feitas referente ao Olinto Victor carregam várias nuances a serem abordadas em relação à pautas sociais e questão identitária, inclusive interligando à BNCC no tocante que: “a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade” (BRASIL,2017). Por serem jovens e morarem no mesmo bairro da instituição, muitos deles, trazem questões da sua comunidade à sala de aula, levantando questões sobre como e por que a realidade social vivida carece de um cuidado público. Os relatos sobre violência policial, agressão contra mulher, roubo, homicídio, entre outros assuntos sociais são presentes em suas falas notando um certo “blasé” (SIMMEL,1979) em suas respectivas colocações sobre seus cotidianos. Viver à margem da sociedade e da falta de estrutura do Estado, para eles, virou uma coisa rotineira. Sendo assim seus discursos dentro de sala de aula, elencado com suas realidades, são falas de questionamentos sobre a realidade social. Saindo do campo

individual e subjetivo da história dos alunos e passando mais para o coletivo, houve grandes mudanças no EREM Olinto Victor graças às mobilizações dos alunos referentes a melhorias na instituição. Depois da queda do teto da instituição em 2017, as mobilizações para melhorias no prédio em infraestrutura garantiram a eles salas melhores e climatizadas, e uma promessa de uma reforma na quadra da instituição. Para além de conseguir melhorias na infraestrutura, movimentos de revolta contra a falta de merenda na instituição, reclamações sobre a qualidade da merenda fornecida são notórios. Eles conseguiram implementar salas temáticas: cada sala da instituição é referente a uma matéria, sendo assim, os alunos que se deslocam às salas da aula seguinte.

Logo, visualizar pequenas organizações de reivindicações e o protagonismo nesses jovens, por mais que suas realidades sejam díspares entre si, cria um tipo de solidariedade entre eles. O fragmento de análise a seguir foi retirado do diário de campo para mostrar o quanto eles deixam expresso um interesse a pautas ligadas aos movimentos sociais, principalmente o feminista e o LGBTQ+ e, indiretamente, a um movimento estudantil: “os meninos são bastante interessados em assuntos ligados à movimentos sociais, causas sociais, com grande ênfase no movimento feminista e, pelo que pude observar, no movimento LGBTQ+ [...]”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões sobre como esses indivíduos se posicionam e se comportam frente a tais pautas torna-se um importante material sobre ressignificações - por parte desses indivíduos- dos discursos teóricos e das práticas presentes nos movimentos. É importante ressaltar que o contexto em que esses indivíduos estão inseridos além de sua importância, compreende processos do aumento da tecnologia, processos políticos e a modernização em diversos fatores. Sendo assim, os novos movimentos sociais e a construção de novas identidades são importantes na medida em que toca a articulação entre teoria e prática na qual a sociologia procura interpretar, ou seja, as concepções que engajam esses agentes e suas práticas na realidade social.

REFERÊNCIAS:

- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- SIMMEL, G. A Metrópole e a Vida Mental. In: **O fenômeno urbano**. VELHO, O. G. (Org.). 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- SOUZA, Regina Magalhães de. **Protagonismo Juvenil**. São Paulo, 2006
- VANDENBERGHE, Frédéric. -Globalização e individualização na modernidade tardia uma introdução teórica à sociologia da juventude-. **Mediações**, Londrina, v.19, n.1, p.265-316, jan/jun, 2014

O DESAFIO NA UTILIZAÇÃO DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM E NA DINAMIZAÇÃO DO ENSINO: DESVIANDO DO TRADICIONAL

Residentes

Cristie Eduarda F. F. Barroso, CE
Maria Luisa Cosme Monteiro dos Santos, CE
Ystefhani Cibely M. de O. Barbalho, CE

Preceptora

Rejane da Silva, Escola Padre Donino

Docente orientadora

Tícia Ferro, CE

INTRODUÇÃO

A prática docente sempre esteve permeada de desafios no que tange ao processo de ensino-aprendizagem dos educandos, e barreiras ainda maiores são apresentadas quando precisamos atuar na perspectiva de Inclusão, junto a alunos com deficiência, suas especificidades e possibilidades em sala de aula.

O trabalho apresentado parte do relato de experiência decorrente da residência pedagógica que teve como projeto a “Inclusão de estudantes com deficiência intelectual na sala de aula regular dos anos iniciais do Ensino Fundamental: fomentando aprendizagens”. O objetivo que nos propomos foi perceber como acontece a Inclusão de um aluno com deficiência intelectual no ensino regular, quais as dificuldades encontradas e as possibilidades e estratégias de ensino que poderiam ser utilizada para potencializar a aprendizagem desse aluno. Este trabalho foi bastante pertinente, pois nos possibilitou refletir sobre práticas pedagógicas inclusivas, planejá-las e executá-las, vivenciar experiências de troca em sala com os alunos e com as professoras Preceptora e Orientadora do projeto, que em muito contribuiu para a nossa formação enquanto futuras professoras.

Procuramos enfatizar o trabalho pedagógico através do viés construtivista, tomando o docente como facilitador dos processos de constituição do conhecimento, e da perspectiva da Educação Inclusiva, por esta possibilitar a participação de todos, proporcionando o “ingresso e permanência do aluno na escola com aproveitamento acadêmico, e isso ocorrerá a partir da atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento” (GLANT; PLETSCH; FONTES, 2007, p. 344-345).

Para tal, buscamos utilizar práticas pedagógicas baseadas nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e na dinamização do ensino, e como estes podem contribuir no processo escolar do aluno com deficiência em sala de aula regular, auxiliando no processo de comunicação, de aprendizagem e socialização desse indivíduo.

Buscamos, assim, conduzir as práticas curriculares de maneira que levassem em consideração as especificidades, não só dos alunos com deficiência, mas da turma como um todo, tomando o DUA como ponto norteador de todo o processo, pois o mesmo:

visa proporcionar uma maior variedade de opções para o ensino de todos, considerando a diversidade da sala de aula, valorizando como eles expressam seus conhecimentos e como estão envolvidos e motivados para aprender mais [...] tem como objetivo auxiliar os educadores e demais profissionais a adotarem modos de ensino de aprendizagem adequados, escolhendo e desenvolvendo materiais e métodos eficientes, de forma mais justas e aprimorados para avaliar o progresso de todos. (ZERBATO, MENDES, 2018, p. 149-150)

Desse modo, tratamos de levar propostas que pudessem ser desenvolvidas por todos os educandos ao invés de tomar o trabalho do aluno com deficiência isoladamente. Através de estratégias dinâmicas de ensino e ainda pouco vivenciadas no contexto da escola, como bingos, rodas de conversas, experiências sensoriais, entre outras, e percebemos que as práticas tornaram-se mais acessíveis e com maiores possibilidades de aprendizagem.

METODOLOGIA

A Residência Pedagógica foi realizada na Escola Padre Donino, que está localizada na Praça de Casa Forte, nº 442, no bairro de mesmo nome, no Recife. A instituição de ensino, inaugurada em 1952, atende atualmente 276 estudantes, com turmas do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental (anos iniciais) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), possuindo 10 turmas. A escola destaca-se por ser uma tradicional unidade de ensino e também por abarcar a educação especial, na perspectiva da educação inclusiva. A unidade escolar oferece somente o Ensino Fundamental I, e é uma das poucas unidades de ensino em Pernambuco que tem essa modalidade sob tutela do governo estadual. Acompanhamos a turma do 3º ano do ensino Fundamental I do turno da manhã, composta por 27 alunos e destes, 3 apresentam deficiência, sendo 2 com deficiência intelectual, e 1 com o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O trabalho foi realizado em sala de aula uma vez por semana, sempre com conteúdos curriculares específicos, a partir do planejamento feito com antecedência com a professora preceptora, para que os materiais pudessem ser construídos em conforme as demandas avaliadas anteriormente.

O processo da experiência vivenciada dentro da sala de aula regular buscou, junto aos alunos, desenvolver, a partir de suas possibilidades, a introdução de novos conhecimentos. Tivemos como intenção educativa trabalhar conteúdos curriculares factuais, procedimentais e conceituais simultaneamente com os atitudinais, buscando a socialização e interação dos alunos com deficiência, com os demais alunos, de forma dinâmica, com a utilização de experiências que buscavam despertar o interesse e participação dos alunos.

Para isso, foi necessário realizar previamente observações dos alunos e da dinâmica de organização da escola e da sala de aula, para então entender o perfil da turma e as especificidades dos alunos. Nestes momentos percebemos a resistência do aluno com deficiência intelectual para atividades escritas no formato tradicional (papel/caderno), resistência essa, advinda de outras experiências pessoais do aluno em outro ambiente escolar, que o bloquearam para este tipo de atividades.

Cientes disto, procuramos propor o ensino a partir do conhecimento prévio dos alunos, em seguida discutindo os conteúdos e propondo atividades de escrita de formas

adaptadas (Escritas em cartazes, palitos, idas para o quadro), bem como bingos, jogos, pesquisas e atividades em grupo, etc para que o aluno pudesse desvincular da experiência traumática pré-existente no seu processo educacional. Enquanto fazíamos a mediação no processo de ensino e aprendizagem, procuramos intervir nos progressos e dificuldades em que os alunos apresentavam, os apoiando, mas também proporcionando autonomia na realização das atividades.

Atividades realizadas fora da sala de aula, levando os alunos para área externa como a quadra e arquibancada, e utilizando outros formatos de aula, para além do movimento livro-caderno, também conseguimos abordar os conteúdos de forma que promova um ambiente com características que possuam:

Práticas motivadoras, alegres e afirmativas; com estratégias ricas em estimulação e diversificadas quando necessário (por exemplo, recursos audiovisuais, objetos de diferentes materiais, cores e texturas). Vale ressaltar que as contingências de ensino devem partir de habilidades que o aluno já possui para, então, evoluir gradualmente naquilo que ainda é preciso desenvolver ou adquirir. Desse modo, é possível gerar condições para que o aluno acerte mais do que erre, receba mais esforço imediato e feedback. Assim, promove-se a motivação, a autoconfiança, e o aumento de comportamentos almejados pelos objetivos escolares (SANTOS, 2012, p. 940).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Desde o primeiro contato com os alunos nos propusemos a levar práticas que fossem dinamizadas, e que também os fizessem perceber que eles também fazem parte do seu processo de ensino e aprendizagem, através de abordagens que proporcionam aos alunos autonomia e participação da construção do conhecimento, e para que desta forma todos da turma pudessem participar ativamente.

Notamos a princípio, a dificuldade dos alunos em trabalhar com as propostas de ensino lúdicas e dinamizadas, fazê-los conseguirem entender que é possível aprender através desses métodos talvez tenha sido umas das tarefas cruciais que propomos. No início percebemos que eles se desorganizavam e achavam que não passava de uma simples brincadeira, mas ao longo das regências já conseguiam entender e se organizar melhor com as propostas apresentadas, além disso, percebemos que ficaram mais participativos e atuantes.

O desafio na utilização de métodos não tradicionais parte da dificuldade em perceber que se faz necessário que as práticas sejam repensadas e renovadas, que pensem nas diversas formas de apresentar o conhecimento, pois assim as possibilidades de aprendizagem também serão maiores. Daí decorreu nossa proposta em diversificar tantos os materiais quanto os métodos nas regências realizadas, levando em consideração os princípios do DUA:

1. Proporcionar múltiplos meios de envolvimento: estimular o interesse dos alunos e motivá-los para aprendizagem recorrendo a múltiplas formas;
2. Proporcionar múltiplos meios de representação: Apresentar a informação e conteúdo em múltiplos formatos para que todos tenham acesso.

3. proporcionar múltiplos meios de ação e expressão: Permitir formas, alternativas de expressão e de demonstração das aprendizagens, por parte dos alunos. (NUNES E MADUREIRA, 2015, p. 135)

Ainda há muito o que ser trabalhado e percebido acerca das possibilidades na utilização do Desenho Universal para a Aprendizagem e em como podemos tomá-lo como ponto de partida para criar estratégias de ensino que possibilitem acessar novas formas de apresentar os conteúdos, e que desta forma, todos os alunos presentes possam ver significado na atividade que está sendo realizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da vivência relatada, podemos enfatizar a importância da residência pedagógica, e das demais experiências no âmbito escolar no nosso processo formativo, para que pudéssemos estar a par das diversas realidades existentes no sistema educacional, no cotidiano da comunidade escolar como todo e em como a práxis docente pode viabilizar caminhos para uma prática de ensino que considerem as especificidades dos educandos, que sejam efetivas e com reais possibilidades para todos.

Conhecer a realidade desta escola e da inclusão destas crianças na turma em que realizamos as regências, nos deu perspectivas para pensar nas necessidades da sala de aula regular, e suas demandas específicas que devem ser levadas em consideração na hora da construção do planejamento, entendendo que se faz necessário trabalhar os conteúdos curriculares de forma diversa, com métodos como o DUA, para que os alunos tenham interesse em participar do seu processo de aprendizagem, e que este possa acontecer para TODOS os alunos, seja ele com ou sem deficiência.

REFERÊNCIAS

- GLANT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Revista do Centro de Educação**, v. 32, núm. 2, p. 343-355, 2007.
- ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho Universal para aprendizagem como estratégia de Inclusão escolar. **Educação Unisinos**, 22 (2): 147-155, 2018.
- SANTOS, D. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v.38, n 04, p. 935-948, 2012.
- NUNES, C., MADUREIRA, I., Desenho Universal para a aprendizagem: Construindo Práticas Pedagógicas Inclusivas. **Da Investigação às práticas**, p. 126-143, 2015.

O ENSINO-APRENDIZAGEM DE SOCIOLOGIA EM PERNAMBUCO ENTRE LIMITES E POSSIBILIDADES: UMA ANÁLISE DE ENTREVISTAS

Pibidianos

Denilson Moraes Vieira da Cunha, CFCH

Juliana Karina Lacerda Ferreira, CFCH

Nayara Kelly Marinho, CFCH

Supervisor

Erinaldo do Carmo, CAp-UFPE

Maria Aparecida Malta, EREM Olinto Victor

Gilberto Silva, ETE Cícero Dias

Coordenador de área

Rosane Maria Alencar da Silva, CFCH

Sérgio Neves Dantas, CFCH

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta os resultados parciais da pesquisa em desenvolvimento pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), financiada pela CAPES. Tem como objetivo apresentar um balanço das entrevistas realizadas com os discentes das três escolas participantes a fim de compreender, de forma exploratória, as diferentes dinâmicas do ensino-aprendizagem de Sociologia na educação básica em Pernambuco e, a partir disso, busca-se refletir o impacto do PIBID na formação docente. Consideramos esta reflexão extremamente necessária, acrescentando-se a isso o fato de que o PIBID é o principal programa no universo acadêmico voltado especificamente para a formação docente no Brasil em que, como revela os dados do relatório Políticas Eficientes para Professores, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), apenas 2,4% dos jovens brasileiros querem ser professor¹. A metodologia utilizada consiste numa perspectiva etnográfica e realização de entrevistas semi-estruturadas com os estudantes das escolas participantes. A pesquisa é realizada em escolas cuja proposta e público divergem consideravelmente uma da outra, conforme apresentaremos no decorrer do texto, são elas: o Colégio de Aplicação da UFPE (CAp-UFPE), a Escola de Referência em Ensino Médio (EREM) Olinto Victor, ambas localizadas no bairro da Várzea, e a Escola Técnica Estadual (ETE) Cícero Dias, do bairro de Boa Viagem.

¹ Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,so-2-4-dos-jovens-brasileiros-querem-ser-professor,70002364548>. Acesso Janeiro de 2019.

METODOLOGIA

A metodologia empregada é de caráter etnográfico. Segundo Fonseca (2005, p. 58), “a etnografia é calcada numa ciência, por excelência, do concreto. O ponto de partida desse método é a interação entre o pesquisador e seus objetos de estudo, “nativos em carne e osso”. Além disso, foram realizadas três entrevistas semi-estruturadas com estudantes de turmas diversificadas, na tentativa de abranger maiores possibilidades de análise. Assim, foi possível ouvir mais o que as alunas entrevistadas tinham a dizer sobre as questões que foram propostas e neste trabalho buscou-se apresentar como elas compreendem a sociologia na escola. Os grupos-escola correspondem a: CAP-UFPE, bairro da Várzea, o EREM Olinto Victor, também localizado no bairro da Várzea e a ETE Cícero Dias, do bairro de Boa Viagem. Cada escola conta com um (a) professor (a) orientador (a), são eles, respectivamente: Prof. Erinaldo do Carmo, Profa. Maria Aparecida e o Prof. Gilberto Silva e um grupo de dez estudantes pidianas (os). Há uma particularidade nessas três escolas que as colocam em posição privilegiada de comparação. O CAP é um modelo escolar que têm como principal função servir como um laboratório para as/os estudantes de curso de licenciaturas da UFPE e de outras instituições. Na particularidade da sociologia, o CAP conta também com um horário diferenciado para a disciplina do que as demais escolas, sendo reservadas duas horas de aula por semana. Além disso, por ser vinculado à universidade, dispõe de uma infraestrutura bastante satisfatória, mas ainda apresenta falhas relativas à acessibilidade. Já o EREM Olinto Victor foi pensado inicialmente para a educação básica fundamental, logo a estrutura não atende adequadamente alunos de ensino médio e mesmo após a se tornar um EREM, a escola passou apenas por uma reforma devido a um acidente ocorrido no ano de 2017, além disso, a aula de sociologia - seguindo o padrão de EREM - tem o horário comum de cinquenta minutos de aula. Ressaltamos que as escolas em modelo EREM constituem um plano do governo estadual na ampliação da educação em tempo integral. Por fim, a ETE Cícero Dias, uma escola voltada para a formação técnica e que possui uma parceria público-privada com uma empresa de telefonia. O que proporciona uma dinâmica escolar muito particular e que reverbera no funcionamento da escola. As práticas pedagógicas da instituição, desde o momento de sua criação, são orientadas pelo NAVE (Núcleo Avançado em Educação). O programa é fruto da parceria entre a Secretaria de Educação de Pernambuco e a companhia de telefonia anteriormente citada. É propósito do respectivo programa integrar o ensino médio ao profissional, com foco na inovação e em tecnologias digitais. É ofertada aos alunos uma formação voltada à indústria criativa e digital, ligada ao desenvolvimento de práticas empreendedoras. Adiante, referente ao ensino de sociologia, a carga horária disponível é de apenas uma aula por semana, com duração de 50 minutos. Cabe ressaltar que o ensino de sociologia é essencial a uma formação mais crítica, cidadã e humana, e que se faz tão importante quanto o preparo técnico-profissional.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As entrevistas aconteceram entre os meses de outubro e novembro. O roteiro de entrevista foi se construindo a partir de aspectos gerais, mas também procuramos considerar com base nas realidades apresentadas pelas três escolas. Trazemos aqui o “bloco comum” do roteiro que busca refletir a educação, vivência escolar e o ensino-aprendizado da disciplina de sociologia. A fim de preservarmos as identidades das estudantes, omitimos os nomes e apresentaremos características das entrevistadas: a *aluna 1* é estudante do segundo ano da ETE Cícero Dias, gênero feminino e 16 anos. A *aluna 2* é estudante do terceiro ano do CAP com 17 anos e a *aluna 3*, de 17 anos, também estudante do terceiro

ano do EREM Olinto Victor. Os nomes citados pelas estudantes foram substituídos por nomes fictícios. Questionamos então o que as alunas pensavam sobre a aula de sociologia:

Aluna 1

A gente tá sem professor de sociologia agora, mas quando tá perto do período de prova João dá aula pra gente, e a aula dele é muito boa. Eu acho a aula dele sensacional, porque você vê que ele tem domínio sobre o que ele fala. De todos os professores de sociologia que eu já tive aqui, porque eu já tive três, um era de história, outro era de geografia e a terceira eu não lembro, mas nenhum dos três dava aula de sociologia tão bem quanto João.

Aluna 3

A aula de sociologia, aqui na escola, é uma aula pra vida. Eu acredito que a aula de sociologia não é só uma aula pro Enem ou alguma coisa assim. Não é tipo exatas, que você aprende e depois diz “que danado é isso?”. Sociologia é aquela coisa que você escuta, aprende e você consegue perceber a diferença, sabe? Só que aqui na escola, eu fico muito triste porque é muito desvalorizado. É uma matéria muito desvalorizado, é você querer escutar o que o professor está dizendo e você não conseguir ouvir, é você olhar pro lado e ver todo mundo dormindo e conversando, fazendo coisas aleatórias e você fica tipo “gente”. E depois eles querem debater, quer gerar polêmica, quer conversar sobre as minorias, problematizando tudo. Mas e aí que eles não escutam. É muito triste.

É possível perceber que ambas as falas tratam de um reconhecimento dado à disciplina de sociologia e seu caráter de utilidade. Isso é interessante para relacionar com o que é solicitado e orientado nos documentos que regem o ensino no país. O Art. 35. da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei no 9.394/1996 – nos parágrafos II e III indica que compete ao ensino médio “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” e “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Entretanto, as falas apresentam também o reconhecimento de problemas ligados à educação. Como por exemplo, a *aluna 1* fala da realidade anterior de professores em outras áreas do conhecimento, mas que ainda assim lecionam sociologia na educação básica. Já a *aluna 3* apresenta uma demanda que se relaciona com práticas pedagógicas o que nos permite refletir sobre as formas possíveis de metodologia para se trabalhar o conteúdo. Procuramos então questionar se as estudantes conseguem relacionar o que é abordado na disciplina com as suas realidades e, caso sim, de que forma na medida que os Parâmetros Curriculares Nacionais, ao tratarem do ensino de sociologia, indicam que

pela via do conhecimento sociológico sistematizado, o educando poderá construir uma postura mais reflexiva e crítica diante da complexidade do mundo moderno. Ao compreender melhor a dinâmica da sociedade em que vive, poderá perceber-se como elemento ativo, dotado de força política e capacidade de transformar e, até mesmo, viabilizar, através do exercício pleno de sua cidadania, mudanças estruturais que apontem para um modelo de sociedade mais justo e solidário (BRASIL, 2000, p. 37).

Aluna 1

Consigo. Sociologia e filosofia estão em tudo da nossa realidade, eu não sei como explicar, mas pra tudo que eu olho eu vejo alguma coisa que os professores disseram em aula, aí eu consigo aplicar.

Aluna 2

Sim. O modo como as dinâmicas são trazidas sobre alguns experimentos sociais dá para refletir e ver como, quando se está na vivência de verdade, social, às vezes você vê alguns resultados daqueles experimentos que são feitos nas aulas.

Aluna 3

Sim, com certeza!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, diante das falas das alunas e considerando os diferentes contextos em que estas estão inseridas, é notável a relação que a disciplina de sociologia tem com o espaço escolar enquanto uma ciência que busca desmistificar a visão de senso comum e capacitar os estudantes a desenvolverem uma percepção crítica da realidade social em que estes estão inseridos. A sociologia se preocupa essencialmente em proporcionar aos estudantes o entendimento de como funcionam as estruturas sociais e como a subjetividade do indivíduo pode desempenhar um papel importante no mundo social, utilizando de uma mediação didática de conceitos e teorias próprios da sociologia, pois é através da aplicação de ferramentas teóricas, empíricas e conceituais que se pode formar e exercitar uma imaginação sociológica, como explica Mills (1965). Além disso, a experiência vivenciada também nos permite pensar no uso das novas tecnologias e metodologias para o ensino da sociologia buscando à relação prática docente-contexto escolar.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física. Brasília: MECSEF, 2000.
- FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso. **Revista Brasileira de educação**, v. 10, n. 1, p. 58-78, 1999.
- MILLS, Charles Wright. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

O QUE O PIBID NOS PROPORCIONOU

Pibidianos

Tiago Ribeiro dos Santos – CFCH

Lavínia Larissa M. De Souza - CFCH

Supervisor

José Gilberto Silva, Escola Técnica Estadual Cícero Dias

Coordenador de Área

Rosane Alencar – CFCH/ Sérgio Dantas – CFCH

INTRODUÇÃO

Neste relato abordaremos a experiência de observação na Escola Técnica Estadual Cícero Dias. No nosso entendimento, após vivenciar tal experiência, pensamos que o Pibid deveria ser requisito obrigatório na formação de profissionais que trabalham com a Educação. Mesmo cientes que muitas vezes teoria e prática parecem ser fragmentado (o PIBID não deixa de, em alguma medida, afirmar essa dicotomia), deve ser entendido como indissociáveis, ao menos no que entendemos que deveria ser a formação do professor. Preparar, dar suporte e reproduzir o mais fielmente possível o ambiente escolar, não apenas em sala de aula, mas em seu funcionamento como o todo, desde o planejamento estratégico, político-pedagógico até o plano de aula, cronograma, metodologia e avaliação. Ou seja, uma verdadeira práxis pedagógica. Aqui, concentraremos nossos esforços nas observações gerais do ambiente escolar.

Essa pequeno relato tem como objetivo apresentar o funcionamento da Escola Estadual Cícero Dias em seus aspectos estruturais - físico e administrativo, assim como seus objetivos político-pedagógico a partir de seu modelo de gestão e dos esforços dedicados para se alcançar tais anseios, dentro da realidade na qual a instituição se encontra inserida, considerando sua realidade concreta diferenciada em relação a outras unidades educacionais públicas. Além da compreensão da relação teoria-prática, como ela se desenvolve, quais as implicações, barreiras e ressonância dentro da comunidade escolar. Particularmente nesse caso, fez-se necessário o olhar crítico sobre tal modelo, uma vez que a simples tentativa de "inovar" o modelo de ensino, não garante o sucesso do processo, como muitas vezes pode ocorrer no pensamento comum. Inúmeros exemplos de tentativas fracassadas ocorreram ao longo da história brasileira muitas delas por implicações políticas, econômicas, socioculturais, o que não implica necessariamente nas diretrizes pedagógicas. É importante salientar que a estrutura educacional-pedagógica está intrinsecamente ligado à questões socioculturais, político-econômico, pois seus objetivos fins, encontram-se na inserção e no papel que adquire frente ao ambiente que a cerca e da qual faz parte, uma vez que é formada por estes mesmos aspectos. Nesse sentido, é mister considerar tal contexto na análise que pretendemos realizar expondo a perspectiva estrutural (e administrativa) como observadores privilegiados do cotidiano escolar e de sua comunidade.

Na condição de Pibidianos, fomos recepcionados de maneira espontânea por toda comunidade escolar, nota-se um certo orgulho da escola por parte de seus dirigentes. A direção, assim como o corpo docente e o professor-supervisor souberam identificar em nossas condições, uma oportunidade de apresentar a escola e sua proposta que carrega uma certa "vanguarda" no que diz respeito ao modelo proposto. É cultura da escola receber terceiros de maneira agregadora. Por conta de seu modelo (ainda) pouco convencional, é normal a presença de personalidades relevantes na área da educação, imprensa, representantes dos poderes executivos e legislativos. Também enxergam com bons olhos a presença de programas como o PIBID, uma vez que a

finalidade do programa é proporcionar que o aluno tenha uma aproximação à realidade na qual irá atuar, mesmo essa realidade sendo muito distinta da encontrada na maior parte dos colégios públicos. De acordo com as observações, parte-se do pressuposto que a aplicação das melhorias na ação se dá no processo reflexivo, transformando dialeticamente a nova ação, ou seja, através da ação-reflexão-ação. De acordo com Paulo Freire, "é fundamental a reflexão crítica sobre a prática, chegando ao ponto do discurso teórico quase se confundir com a prática" (1996). É importante frisar que em nenhum momento membros da comunidade escolar nos constrangeu ou tentou constranger, coagiu, persuadiu ou privou a liberdade de crítica e acesso a informações necessárias para a pesquisa.

A Escola fica localizada em Boa Viagem, famoso bairro nobre de Recife. O projeto foi criado no início de 2006 com a denominação de Centro de Ensino Experimental de Boa Viagem, funcionando em prédio próprio. Em 2008, foi denominada Escola de Referência em Ensino Médio Cícero Dias, ofertando o Ensino Médio, além de turmas de qualificação em Educação Profissional (Curso Jogos Digitais). Em 2009, iniciou a oferta do Curso Técnico em Nível Médio de Programação de Jogos Digitais dentro do Eixo Tecnológico Comunicação e Informática, articulado com o Ensino Médio e desenvolvido de forma integrada, com duas saídas intermediárias, em Programação e em Ilustração para Jogos Digitais. Em 2010, foi transformado em Escola Técnica Estadual Cícero Dias. A Escola possui enquanto mantenedor o Governo do Estado de Pernambuco, através da Secretaria de Educação e tem como parceiro o Instituto OI Futuro, através do projeto denominado NAVE. Sendo assim, trata-se de uma parceria público-privado, o que implica em uma condição material diferenciada em relação a outras escolas. Hoje a escola dispõe dos cursos técnicos de Programação de Jogos Digitais e o curso de Multimídia.

Como já referenciado, a gestão e seus membros foram deveras acessíveis – sobretudo a pessoa no qual mantivemos mais contato, o Gestor Adjunto e Professor de Sociologia, Cláudio Roberto (que não faz mais parte do quadro docente). Vale salientar que apesar de todos os recursos disponíveis para a escola, há improvisações no quadro de professores como o exemplo da disciplina de Sociologia. Apesar de possuir professor com formação na área no período de observação, nenhum deles era professor titular da disciplina. Hoje, o Professor Gilberto retomou as aulas de Sociologia. Ainda durante esse período de observações, a Secretaria da Educação (SE) disponibilizou uma professora formada em Geografia a fim de suprir a necessidade na área de Sociologia, expondo, assim, a falta de autonomia das escolas na escolha de seus profissionais, ficando na dependência das decisões da Secretaria da Educação e seus critérios.

Situações como essa podem denunciar uma outra situação, o possível déficit de profissionais em determinadas áreas, o que justificaria tal atitude por parte SE. Caso contrário, as políticas burocráticas de distribuição de profissionais nas unidades escolares deveriam ser revistas ou ao menos esclarecidas e justificadas juntamente a escola que sentem a necessidade dos profissionais. Segundo membros do corpo docente e da própria administração, a escola preza pelo papel de educador e entende que cada membro, independente de sua função, deve-se enxergar e agir como tal. Essa cultura organizacional contempla também um currículo oculto produzido e reproduzido por seus componentes, de acordo com as diretrizes do projeto pedagógico constituído.

Há ainda, uma lógica de mercado inserida no contexto escolar. Haja visto que além dos cursos técnicos disponíveis, a grade curricular conta com disciplinas de empreendedorismo, que entendo ser uma tendência mundial, sobretudo nos países de capitalismo periférico. Contudo, é difícil constatar quais efeitos práticos desta orientação, mas vale registrar a preocupação que a educação deve ter na contribuição social no que tange a formação de cidadãos, antes de forjar profissionais. Todas essas informações foram conseguidas através de relatos de pessoas do corpo docente e confirmadas no PPP (Projeto Político-Pedagógico) ao qual tive acesso. Com relação aos quesitos estrutura física e recursos humanos, a escola possui um espaço bastante amplo, possibilitando uma diversidade de ambientes, que em conjunto com recursos financeiros, possibilita uma infraestrutura acima da média de outras escolas públicas. A Escola Técnica Estadual Cícero Dias, classificada como escola de grande porte, oferta três modalidades de ensino distribuídas da seguinte forma: Ensino Médio Integrado, Técnico Subsequente e Ensino à Distância.

Se tratando de uma escola pública, há uma condição factual particular na unidade escolar analisada: o universo do Cícero Dias é composto por diversas camadas sociais, desde alta camada média até as classes mais superexploradas, com alunos vindos das periferias de todo Recife e levando em média 2 horas para chegar na escola. O modelo no qual fora projetado é o fator determinante para a convivência de grupos tão distintos em um mesmo ambiente.

Apesar de pública, a escola segue uma codireção da iniciativa privada, o que possibilita maiores recursos e evidente, mais investimento em tecnologia, capacitação dos profissionais e alcance de resultados. Como contrapartida, a gestão se encontra no meio de um conflito diferenciado, com novos agentes em seu contexto escolar.

METODOLOGIA:

O principal método utilizado foi a etnografia. O caderno de campo foi crucial para que as informações levantadas não se perdessem e nem sofressem alguma “deformação temporal”, pois os eventos eram relatados *in loco*, tudo era relatado, transcrito e anotado. Fotografias do ambiente, dos eventos e da estrutura também corroboraram para o enriquecimento do conteúdo da proposta. As observações participantes também ajudaram na questão de adaptação tanto nossa, quanto da comunidade escolar em relação a nós.

RESULTADOS E DISCUSSÕES:

Entendemos que dentro do que foi proposto no PIBID, os resultados adquiridos foram muito satisfatórios. Foi possível através do programa diagnosticar pontos muito positivos, como a integração da comunidade escolar, porém, pontos negativos também foram notórios no que diz respeito a rotina escolar, sobretudo no campo burocrático-administrativo.

Se por um lado a escola traz resultados positivos no que concerne aos números da Secretaria da Educação, por outro lado, vive um dilema, ou melhor, um antagonismo entre interesses públicos (do qual acabo de citar) e interesses privados de seu parceiro administrativo e algumas orientações de mercado.

De toda forma, é importante a existência de diferentes modelos escolares, caso o objetivo seja uma melhor qualidade da educação. Ficar preso em um único modelo que se mostra ineficiente em muitos sentidos, não corrobora em nada com essa diretriz.

Dito isso, realizar o programa dentro de uma escola com esse formato foi uma experiência única. Serviu para desmitificar alguns pensamentos, e também, fez repensar sobre o modelo tradicional da escola pública e da própria educação.

O PIBID nos permitiu vivenciar o cotidiano da comunidade escolar, acompanhar reuniões, entender dinâmicas administrativas, nos deu a oportunidade de observar os discentes e também os funcionários de outros setores como a cozinha, portaria e limpeza. Pudemos conviver com todas essas pessoas, compartilhar momentos e amadurecer enquanto futuros educadores, podendo, a partir da práxis vivida, fazer diferente nas questões que entendemos que possam ser mudados e seguir o que nos parece pertinente e correto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Diante das reflexões realizadas, é fundamentalmente importante compreender que o ambiente escolar é resultado não apenas de modelo de gestão e de projetos pedagógicos, mas está intimamente ligada a outras esferas e dependente das políticas públicas e seus direcionamentos que muitas vezes se antagonizam. Conforme observado, a teoria e a prática só serão intimamente ligadas, tornando-se práxis pedagógica através da reflexão sobre a ação quando tais contradições forem suprimidas.

Há um grande desafio enfrentado no modelo da escola analisado na ânsia de desenvolver uma educação emancipada, autônoma e crítica, uma vez que os agentes envolvidos na gestão

convergem em poucos objetivos. Essa dissonância impede muitas vezes que teoria e prática se entrelacem com profundidade. Os diversos interesses envolvidos na área da educação muitas vezes impedem um projeto a longo prazo, uma vez que seu desenvolvimento segue rumos diversos a rigor de um novo Governo ou mesmo de políticas externas, questões mercadológicas e interesses globais. É notório a influência de outros ambientes e atores no ambiente escolar brasileiro. A lógica empreendedora que está sendo encorajada nas instituições de ensinos em todos os níveis é um reflexo de tais influências. No anseio de moldar o sujeito livre e autônomo, instituições como a escola tem corroborado para naturalizar algumas condições, mascarando - mesmo que involuntariamente - outras, como a situação de dissolução que a geopolítica - sobretudo nos países latino-americanos – anuncia através de relações de trabalho cada vez mais fragilizadas, com isso, o papel central cada vez maior de órgãos multilaterais como Banco Mundial, UNESCO e FMI, que guiam a educação por caminhos traçados há muito pelo neoliberalismo, tomando as rédeas da educação no país através de recomendações que influenciam as metas a serem alcançadas pelas unidades escolares a partir de instituições como IDEP, MEC e também o domínio em nível legislativo, através da influência nas últimas resoluções da LDB (na Escola técnica Estadual Cícero Dias, em especial, existe ainda a singularidade da prestação de contas junto à parceria privada). É importante salientar que a educação exerce um papel importante na sociedade e em nome de uma suposta neutralidade no ensino, muitas vezes sua vocação de natureza transformadora é sucumbida por restrições e impedimentos travestidos de projetos emancipatórios, cujo objetivo é tirar justamente a o senso crítico do que é abordado, inibindo o livre pensamento e condicionando o pensar a um único caminho. No caso da Escola Técnica Estadual Cícero Dias, essa realidade mercadológico-tecnocrata bate à porta todos os dias, por mais que se busque a concepção sócio-crítica em sua gestão, elas esbarram nos interesses privados, que no caso do em questão, surge na figura de investidor e parceiro do projeto. Neste sentido, a questão de recursos financeiros apresenta-se não como solução para os problemas da escola – como seria no caso de muitas instituições de ensino - , mas como mais um aspecto a ser administrados, junto a outros interesses e objetivos.

REFERÊNCIAS:

- BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento Mundial 1991**: o desafio do desenvolvimento. Fundação Getúlio Vargas: Rio de Janeiro, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- HADDAD, Sérgio; TOMASSI, Lívia de; WARDE, Mirian Jorge (orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 2007
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 2 Ed. São Paulo, Editora Cortez, 2005 p.315- 374
- PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio Na Formação dos Professores**: unidade Teoria e Prática?. 9 Ed. São Paulo. Editora Cortez, 2010. P. 59-80.
- VEIGA, Ilma Passos A (Org). **Projeto Político Pedagógico da Escola**: uma Construção Possível. 17 Ed. São Paulo. Papyrus Editora, 2004. p. 37-52.

O TRABALHO INTERDISCIPLINAR APLICADO AO ENSINO DE ESPAÑHOL PARA ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Residentes

Alexsasmour da Costa Batista, CAC/ UFPE
Andrêa Klaudia de Albuquerque, CAC/ UFPE
Brenda Larissa de Oliveira Xavier Bertulino, CAC/ UFPE
Vilma Maria da Silva, CAC/ UFPE

Preceptor

Valdemir Gomes da Silva, EREM Santos Dumont

Docente orientadora

Imara Bemfica Mineiro, CAC/ UFPE

INTRODUÇÃO

Nosso núcleo de Residência Pedagógica é constituído por um grupo de 18 licenciandos em Letras/Espanhol do Departamento de Letras da UFPE, uma professora orientadora do mesmo Departamento e dois professores preceptores.

Parte das atividades são realizadas no Centro de Artes de Comunicação – como capacitação e formação teórica, reuniões de orientação e acompanhamento, entre outros – e outra parte é desenvolvida em duas Escolas de Referência do Ensino Médio, quais sejam, EREM Alfredo Freyre, no Arruda, e EREM Santos Dumont, em Boa Viagem, respectivamente zonas Norte e Sul da cidade do Recife. A experiência aqui relatada tem lugar na EREM Santos Dumont.

Considerando que o Programa de Residência Pedagógica tem como objetivo geral ampliar a formação inicial dos professores, articulando teoria e prática, desenvolvendo um trabalho de estreitamento das relações entre universidade e instituições de educação básica (teoria e prática), o núcleo de Língua Espanhola estruturou suas atividades em dois momentos essenciais: o primeiro voltado à leitura, discussão e consolidação das diretrizes teóricas e, o segundo, voltado à prática de planejamento, regência, avaliação e orientação das atividades nas escolas.

Isso posto, vale salientar que o projeto de Residência Pedagógica do Núcleo de Língua Espanhola está pautado pelas noções de Interculturalidade Crítica (Walsh, 2007) e Pedagogia da Autonomia (Freire, 2013). Tais perspectivas têm, como propósito comum, fomentar uma visão crítica sobre as relações que se estabelecem entre língua e cultura a partir de construções sociais e educativas. Estão fundamentadas em propostas de compreensão, reconhecimento e respeito às diferenças, bem como busca fomentar a reflexão sobre a diversidade cultural e linguística do universo hispânico, sem perder de vista a relação com os referenciais do contexto dos estudantes. Norteadas pela visão de uma educação autônoma por parte do grupo de residentes e docentes, as práticas estão voltadas para que o aluno compreenda a língua através de sua própria concepção de mundo, seja apresentado a diferentes culturas através da apropriação do conhecimento

sobre a sua própria cultura para que possa traçar um diálogo entre elas e notar aproximações e distanciamentos.

Na perspectiva de alinhar teoria e prática, este trabalho visa relatar a experiência desenvolvida durante as primeiras aulas do segundo semestre de 2019, com foco na interdisciplinaridade presente nas atividades desenvolvidas em sala de aula. Foram abordados temas que abarcaram aspectos gramaticais e funcionais da língua, através dos quais os alunos puderam vivenciar a língua espanhola a partir do debate sobre situações de seu cotidiano, produzindo um discurso intercultural facilitador da compreensão do conhecimento construído em sala de aula.

METODOLOGIA

As aulas são planejadas previamente pelas equipes, seguindo orientação da docente orientadora e do professor preceptor, responsável pela disciplina de Espanhol na escola.

As atividades da Residência Pedagógica desenvolvidas na escola ocorrem na modalidade eletiva, a qual, possuindo caráter de complemento de carga horária, não exigindo avaliação, ou seja, não ocorrendo reprovação dos alunos.

As aulas ocorrem nos últimos horários (o que correspondem as duas últimas aulas do período de estadia dos alunos na instituição de ensino) das sextas-feiras, momento em que os estudantes costumam já estar desmotivados e esgotados, uma vez que estudam em regime integral. Tendo isso em vista, é crucial encontrar metodologias que contemplem propostas mais dinâmicas, no intuito de conquistar a atenção dos alunos ao conteúdo ministrado, assim como atividades mais lúdicas e dinâmicas de grupos desenvolvidas.

Diante dessa realidade entendemos que o desempenho e aproveitamento coletivo se mostra mais satisfatório por esse caminho, sempre com conteúdos relevantes ao aprendizado da língua, ao viés intercultural, e à prática da interdisciplinaridade. Para isso buscamos fundamentação na metodologia da Aprendizagem Cooperativa (Cassany, 2004), que abraça uma visão social e colaborativa da aprendizagem, e cujos propósitos gerais consistem em fomentar a cooperação, a interação de grupos diferentes entre si, e um ensino mais reflexivo, ou seja, baseado nas habilidades e não totalmente voltados à memorização de conteúdos.

A elaboração do conteúdo semanal é idealizada e protagonizada por um residente, com o apoio dos demais componentes do grupo. As aulas são ministradas em grupos de quatro residentes, divididos por dia da semana, uma vez que as eletivas ocorrem para as turmas de primeiros anos nas quintas-feiras, e para as turmas dos segundos anos nas sextas-feiras, tendo sido atribuídas ao grupo que ora elabora este trabalho, as turmas de segundos anos.

Algumas atividades são idealizadas para serem trabalhadas por toda a turma, que conta com o número de 33 alunos inscritos, e outras para serem trabalhadas em quatro grupos menores, proporcionando interação e atuação de toda a equipe a cada dia de aula ministrada.

O material utilizado nas aulas é produção também dos residentes, através de pesquisa realizada previamente, parte em conjunto e parte individualmente, mantendo-se porém o compromisso de compartilhamento de todo o conteúdo trabalhado e/ou pesquisado com os demais residentes do programa, preceptor e coordenação, formando assim um banco de atividades em drive compartilhado.

São abordados temas variados, dando ênfase aos aspectos linguísticos, socioculturais e levando em consideração os interesses dos alunos, que foram consultados sobre suas expectativas quanto à disciplina no momento da inscrição nas eletivas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com o que foi observado pela equipe responsável pela disciplina eletiva das sextas-feiras na EREM Santos Dumont, houve uma evolução significativa com relação a integração e envolvimento da turma com a língua e com o projeto como um todo. Tal evolução foi possível, graças ao movimento de autoavaliação, realizado pelos componentes da equipe de residentes que tomaram como foco atividades norteadas pela interdisciplinaridade, retomando temas de outras disciplinas, resgatando o conhecimento de mundo e associando o uso da língua ao seu cotidiano.

Com base nessa proposta, foram realizadas atividades em grupo utilizando jogos de raciocínio lógico e conhecimentos matemáticos, em consonância com conhecimentos de língua espanhola. Isso além da prática desafiadora à qual nos propusemos, de fazer um link entre os conteúdos abordados a cada semana com a dimensão do lúdico e da interdisciplinaridade.

Trazemos como exemplo da interdisciplinaridade buscada com o grupo de alunos, a atividade a seguir na qual procuramos dialogar com a matemática ao trabalhar alfabeto e números cardinais, com o objetivo de trazer dentro dos conteúdos gramatical e funcional inseridos na aula a pronúncia, a entonação dos padrões enunciativo, negativo e interrogativo, o soletramento e a escrita, além da formação e concordância dos números cardinais de uso mais frequente.

Desafio lógico-matemático

Intenta encontrar estes códigos secretos

Desafio A

$$Q + Q + Q = 3$$

$$Y + Z + J = 17$$

$$Z + Q + Y = 13$$

$$\tilde{N} + Q + \tilde{N} = 15$$

$$J + Q + Z = 9$$

$$Y + Y + \tilde{N} = 25$$

$$Z + \tilde{N} + J = 15$$

Desafio B

$$S + S + S = 18$$

$$F + S + V = 16$$

$$V + V + M = 20$$

$$M + B + F = 16$$

$$B + B + S = 26$$

$$S + B + V = 24$$

$$F + F + M = 8$$

Ao distribuir esta atividade aos grupos, orientamos a resolver o desafio em grupo, para em seguida eleger um ou mais colegas para ir à frente da turma, anotar no quadro o desafio com as respostas e em seguida explicar a soma, com base no valor de cada letra, ou seja, falando em espanhol explicar o valor de cada uma das letras, e falar em voz alta a soma efetuada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência no EREM Santos Dumont tem sido uma oportunidade ímpar de aperfeiçoamento na nossa formação enquanto licenciandos, para a produção de conhecimento em conjunto, conforme previsto pela proposta do Programa de Residência, partir da interação entre a academia e comunidade escolar.

A experiência possibilita, ainda, aos licenciandos residentes, a vivência da interculturalidade crítica em sala de aula, aplicadas as atividades docentes. Com isso, permite a saída do campo teórico para a prática docente, voltada para o desenvolvimento do pensamento crítico e da reflexão sobre o contexto social em que se inserem as escolas, seus estudantes, e sobre o seu poder de transformar esse cenário.

REFERÊNCIAS

CASSANY, Daniel. **Aprendizaje cooperativo para ELE**. In: Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera 2003-2004. Múnic: Instituto Cervantes de Munich; 2004. p. 11–30.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa**. - 2ª ed. 5ª reimpr. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2013.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. Instituto internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, p. 9-11, 2009.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade, colonialidade y educación**. Revista Educación Y Pedagogía. Colombia: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XIX, n. 48, Agos. de 2007. 25-35 p. Cuatrimestral. ISSN: 0121-7593.

O USO DA FOTOGRAFIA COMO FERRAMENTA DE REFLEXÃO FILOSÓFICA

Pibidianos

Maria Laura Melo Oliveira - UFPE

Supervisora

Vivian de Oliveira Nascimento - Escola Cônego Jonas Taurino

Coordenador de área

Alfredo de Oliveira Moraes

INTRODUÇÃO

A foto, atualmente, é algo presente no cotidiano de todos, aparece em anúncios de ônibus, outdoors, lojas, até mesmo na televisão. Os jovens parecem ter uma relação mais próxima a esse meio de expressão, através das redes sociais, como Facebook, Instagram, Snapchat, entre outros. Além disso, a fotografia, desde o seu surgimento, é usada e reconhecida como material histórico de algum contexto social, no entanto, o uso dessa ferramenta para a filosofia, mais especificamente o seu ensino, se apresenta como inapropriada. Roland Barthes em seu livro, *A câmera clara*, mesmo assumindo a potencialidade de subjetividade e representatividade presentes na fotografia, afirma a impossibilidade de uma foto ser filosófica.

Por outro lado, indo aos primórdios da filosofia, Platão mesmo criticando as expressões de arte, como a pintura, a escultura e os poemas, (certamente a fotografia estaria inclusa caso existisse na época), afirmando que tais imagens eram cópias imperfeitas do real, ele não nega que elas podem ajudar a lembrar das formas, que é a verdadeira realidade. Nesse sentido, o relato de experiência tem como objetivo analisar o uso a fotografia como uma ferramenta de reflexão acerca de conceitos filosóficos no contexto do ensino de filosofia no terceiro ano do ensino médio na Escola Conego Jonas Taurino, para que, dessa maneira, a fotografia possa ser vista como mais um recurso didático usado em sala de aula.

METODOLOGIA

A Escola Conego Jonas Taurino é no bairro de Aguazinha em Olinda. A escola sofre de vários problemas estruturais, ela é localizada em uma área de fácil alagamento, além de sofrer com frequentes falta d'água. Isso, por sua vez, prejudica tanto na aprendizagem dos alunos, como na ensinagem dos professores. Eles possuem aparelhos como retroprojetores e computadores, no entanto, não de maneira satisfatória. Além disso a escola é extremamente quente, existindo salas onde ventiladores se encontram quebrados.

O projeto tem como objetivo analisar o uso da fotografia como ferramenta de reflexão filosófica, além de fomentar debates, o presente projeto tem como intuito a produção de fotografia pelos alunos. Por isso, o projeto foi dividido em três etapas: recolhimento de dados, fabricação da fotografia e preparação/realização da exposição.

O recolhimento de dados foi a etapa mais curta do projeto, consistiu em, através de uma ficha e uma dinâmica, conhecer melhor os alunos do terceiro ano da escola Cônego Jonas Taurino. A ficha e a tabela de dados encontram-se presentes respectivamente nos anexos I e II.

Atualmente, o projeto se encontra na metade da segunda etapa, a produção das fotografia e os debates sobre elas. As atividades desenvolvidas até o momento foram:

1. Uma oficina com um estudante de filosofia da UFPE. Nela, o estudante, apresentou uma breve história da fotografia e apresentou dicas para a sua produção.
2. Essa intervenção foi realizada no intuito de mostrar como a arte no geral, consequentemente a fotografia, é uma maneira de se expressar e de modificar seu meio social através da exposição de mensagens ou conceitos. O método usado para esta intervenção foi uma roda de conversa.
3. Essa atividade se deu através de uma exposição com slides, reforçando a ideia da fotografia como possibilidade de transmitir mensagens, e essas podendo ser de cunho de reflexão filosófica. Nesse encontro também foi definido a temática da exposição : Presente, passado e futuro. Foto presente no Anexo III.

As atividades a serem realizadas são:

1. Passeio para Museu do Homem do Nordeste. Local escolhido por possuir um exposição de fotografia sobre o sertão nordestino. (programado para o início de outubro)
2. Oficina sobre edição de fotos.
3. Entrega das produções fotográficas e debate.

A última fase será iniciada na segunda metade do mês de outubro ate o final de novembro. Será dividida em duas atividade principais:

1. Criação do design da exposição
2. Produção da exposição

As atividades realizadas até o momento tiveram a participação e a mediação da professora supervisora Vivian Oliveira, e a ajuda de outros docentes da escola.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A fotografia até o momento vem se mostrado eficaz como ferramenta de reflexão e debates em sala de aula, visto que a fotografia está presente no cotidiano dos alunos através das redes sociais. Essa ferramenta além de conseguir chamar a atenção dos alunos, consegue também manter a atenção no assunto a qual a fotografia se refere.

No entanto, até o momento não foi possível analisar em que medida essa reflexão e debates são filosóficos, e em que medida a fotografia pode ajudar na formulação de conceitos especificamente filosóficos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fotografia, nesse sentido, está se mostrando uma ferramenta valiosa para a reflexão em sala de aula. Essa experiência tem o intuito de estimular pesquisas a respeito como a fotografia pode auxiliar o processo didático no ensino de filosofia. Não apenas a fotografia, como também as variadas expressões artísticas, contribuindo para a formação integral do aluno para além do conteudismo ainda muito visto em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **A Câmera Clara** – Nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

PLATÃO. **A República**. Trad. Pietro Nassetti. 3ª Ed. São Paulo: Martin Claret. 2000. (Col. Obras Primas de Cada Autor)

NOGUEIRA, Adilson. AVILA, Éverton. NETO, Antenor. A fotografia no ensino de filosofia: algumas justificativas de experimentação. **Simpósio internacional de educação e comunicação**, 7 edição, 2016, Aracaju. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/6284/70efd01d5644cbb992eda9c5f6a0ca64670a.pdf>
Acesso em: 10 de Setembro de 2019.

ANEXO I

FICHA

Nome: _____

Apelido: _____ Idade: _____

Qual é a sua matéria preferida?

Nas horas vagas, o que gosta de fazer?

Qual carreira profissional você pretende seguir?

Qual você acha que seja o melhor caminho para melhorar o mundo?

Sem que ninguém veja, expresse, da maneira que preferir, algo que te represente:

ANEXO II

| apelido | Matéria | Dados interessantes |
|----------------|---------------------|--------------------------------------------------------|
| (Kaoh) | Inglês e Ed.Física | gosta de filmes, internet e dormir. |
| (Dani) | História | redes sociais e cantar. |
| (Ray) | Filosofia | tocar, cantar, filmes e redes sociais. |
| (Dri) | Matemática | conversar, celular, dormir e tirar fotos. |
| (Dudinha) | Física | filmes, dormir, comer, jogar. |
| (teteu) | Matemática | Música e se exercitar. |
| (miroka) | Português | estudar, conversar, assistir filme, etc... |
| (Pedinho) | Português | Futebol e jogar no celular |
| (Ninho) | História | Bike, correr, jogar bola e série |
| Maria | Inglês e Sociologia | Novelas, escutar música, dormir (com o namorado) |
| (Wendellson) | Ed.Física e Inglês | celular, violão, conversar, futebol e assistir videos. |
| Luquinha) | Todas | ler, desenhar e comer. |
| (Nanda) | Biologia | dormir e ficar no celular. |
| (duda) | História | celular, conversar, cantar e fazer videos. |
| Denis ou Brg | Biologia e História | livros e redes sociais |
| dedei | Matemática | jogar bola, jogos, sair e dormir. |
| Braun do corte | Ed.Física | ouvir música e jogar |
| Rodrigo | Português | jogos, atualizar as atividades e sair. |
| Minho | Arte e Ed. Física | Passear |
| Ray | Biologia | celular, Dormir. |
| Leeh | Ed.Física | celular |
| Mika | Português | Para mim eu tenho hora vaga. |
| Will | Inglês | ler, assistir e ouvir música. |
| Fii | Matemática | dormir, comer, jogar bola e estudar. |
| Gi | Matemática | celular, desenhar, assistir, conversar (virtualmente) |

ANEXO III



O USO DE DIFERENTES METODOLOGIAS NO ENSINO DE FÍSICA E SEU IMPACTO NO ENSINO

Pibidianos

Amanda Liberal Bezerra, CCEN

Bárbara Lavínia Vidal Gomes, CCEN

Leonardo Monteiro Gonçalves Agra, CCEN

Supervisor

Ricardo Ribeiro do Amaral, Colégio de Aplicação - UFPE

Coordenador de área

Alexandre Ricalde Rodrigues, CCEN

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é um projeto que tem como objetivo principal a maior familiarização de seus bolsistas no âmbito escolar, atuando em determinadas escolas. Uma delas é o Colégio de Aplicação, onde o PIBID está em vigência há um ano e abriga muitas disciplinas. Para a matéria de física, os pibianos designados para o CAp atenderam a muitas atividades relacionadas à docência. O trabalho em questão diz respeito a uma dessas atividades – um projeto realizado por três estagiários de física do colégio, com o objetivo de fazer uma pesquisa no nono ano do Ensino Fundamental.

Para Briones e Araya (2015, p. 2), faz-se necessária a aplicação e uso de tecnologias ativas de ensino, que permitam o estudante promover, adquirir e/ou consolidar competências transversais necessárias para sua formação integral. Nesse sentido, essa pesquisa se baseou na construção de três projetos com abordagens diferentes, com o intuito de perceber seus diferentes impactos sobre uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental. A primeira abordagem utilizada foi o incentivo à produção científica com base na divulgação do gênero feminino na área da Física, a segunda abordagem tem por objetivo criar em sala de aula, junto com os alunos, um microscópio rudimentar, a partir de materiais de baixo custo e a última abordagem seguiu o ritmo de experiências abordadas em sala de aula, porém com a utilização de simulações no ensino de física quântica.

No que se refere ao projeto de divulgação científica, foi ministrada uma palestra para os alunos com o intuito de justificar a importância desse trabalho. Em seguida, depois de dividir os estudantes em duplas, designou-se uma cientista para cada. Nesse sentido, cada grupo estudantil deverá produzir um cartaz e um panfleto digital, contando a história da mulher e sua contribuição para a Física. Depois, o cartaz será apresentado no hall do Colégio de Aplicação e reunir-se-ão todos os 15 panfletos para confecção de um livreto a ser divulgado no site da escola. Por fim, haverá uma reunião com a turma para averiguar os resultados e o que foi descoberto ao longo de sua busca.

Em relação ao projeto experimental, os alunos foram divididos em grupos e tiveram que seguir o passo a passo do roteiro experimental entregue para que eles possam

reproduzirem o microscópio rudimentar em sala de aula. Os materiais, laser, seringa, e alguns aparatos feitos de cano de PVC, são de baixo custo, que é justamente o objetivo do projeto – a reprodução de experimentos de física com materiais de baixo custo; ou seja, acessível a todos. Em seguida, tentarão criar hipóteses sobre os fenômenos ópticos que observarem. Por fim, serão designadas a cada grupo uma pesquisa específica e algumas perguntas a serem respondidas na aula seguinte, de modo a fomentar uma discussão.

Além, para o projeto de simulações de quântica, foram ministradas duas aulas com a finalidade de justificar e introduzir a simulação de física quântica ao âmbito escolar. Em seguida, ao separar a turma em duplas, um questionário foi designado para cada grupo, que irá debater, somente com sua dupla, sobre um tema específico, com a finalidade de cada uma produzir ideias e questionamentos a respeito do tema proposto. Depois, as duplas serão convidadas a realizar um debate a respeito de suas conclusões sobre cada tema, a fim de realizar uma troca de perspectiva sobre as simulações e conteúdos pesquisados. Por fim, haverá um teste surpresa, no qual cada integrante poderá contar a experiência que teve nessa vivência, com a finalidade de expor as trocas e resultados obtidos com os colegas e com as pesquisas, para assim encerrar a intervenção e realizar a coleta de relatos.

Comum a todos, se faz presente a necessidade de um questionário direcionado aos alunos, questionando o aproveitamento de cada projeto. Por fim, haverá a socialização dos três trabalhos entre os pibidianos, com o objetivo de perceber os diferentes impactos de cada metodologia. Além disso, espera-se entender os melhores momentos para aplicar esses projetos em sala de aula e como cada um pode trazer impactos positivos para os alunos. Fomentar essa discussão será fundamental para entender os pontos positivos e as limitações de cada metodologia e com isso a possibilidade de melhorá-los.

METODOLOGIA

O presente trabalho teve como principal método a abordagem qualitativa, visando estudar o comportamento e coletar os dados através de rodas de discussão com os estudantes, com o objetivo de perceber o impacto da metodologia. Nesse sentido, o caráter exploratório da pesquisa permitiu um processo de sondagem, com objetivo de aprimorar ideias e construir hipóteses.

A motivação para o projeto de divulgação científica cria raízes a partir da descolonização da educação. Isto é, para Muldoon (2019), quando oferecemos listas de leitura dominadas por homens brancos, também estamos ensinando estudantes lições erradas sobre quem é autoridade intelectual e merece nossa atenção. Estudantes precisam se ver refletidos no currículo como legítimos criadores de conhecimento. Assim, esse trabalho impulsionaria às alunas ao Ensino de Física

No projeto experimental, a ideia de criar um microscópio rudimentar a laser se baseou no vídeo de Iberê Thenório, microscópio caseiro com laser (experiência de física e Biologia) - Homemade microscope, (2011), sendo aprimorado com o uso de materiais de baixo custo para que o aluno consiga reproduzir facilmente o experimento, possibilitando que o aluno observe os microrganismos presentes na água que foi coletada e que possa observar, criar hipóteses e relatar sobre o efeito físico da luz do laser exercido ao passar pela gota d'água.

No projeto de simulações, as abordagens de temas relacionados à Física Quântica visa demonstrar e explicar os temas recorrentes na ciência atual e, ao final dos grupos e das

rodas de discussões, coletar as informações obtidas com o objetivo de observar o impacto gerado pela metodologia. Dessa forma, possibilitando aos alunos a temática de física quântica, com a finalidade de integrar novos conhecimentos e compartilhar as novidades da ciência. O perfil questionador do projeto permitiu aprimorar a compreensão, a interação e a praticidade do estudo de física quântica.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O projeto se divide em 4 etapas principais. A primeira etapa baseou-se numa revisão de literatura individual para dar suporte e embasamento teórico a cada uma das pesquisas. A segunda etapa resumiu-se na preparação da apresentação do projeto em sala de aula - isto é, amadurecimento de ideias, confecção de slides, reunião de materiais necessários para fazer experimentos, testes de sites de simulações e a construção de um material didático de melhor custo benefício.

A terceira etapa é a de concretização dos projetos. Individualmente, cada um dos estagiários apresentará sua proposta em sala de aula e colherá os resultados - desempenho dos alunos, reação dos estudantes em relação às pesquisas e demonstrações, etc. Por último, a quarta etapa finaliza com a socialização de dados obtidos por cada um dos pibidianos; assim, será possível ver os prós e os contras de cada metodologia, passíveis de aprimoramento. No entanto, como o projeto ainda não foi apresentado, os resultados propriamente ditos serão discutidos em um trabalho posterior, visto que a pesquisa ainda está em andamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse sentido, a partir do Programa Institucional de Bolsas a Iniciação na Docência (PIBID), está sendo possível realizar esse projeto que conta com diversas áreas pedagógicas e impactam diferentemente no ensino de física. Esse projeto possibilitou a oportunidade de crescer profissionalmente e aplicar projetos pessoais a um público seletivo. No mais, espera-se, dos três projetos, que, apesar de resultados diferentes, todos sejam positivos. Além disso, a discussão entre os estagiários tornará mais palpável o melhor momento escolar de aplicar cada um deles; isto é, como revisão, fixação do assunto, avaliação, etc. E, por fim, ao deparar-se com resultados negativos, a discussão com os alunos, o professor supervisor e os estagiários tornarão mais fácil de contornar os problemas e reciclar o projeto de uma maneira positiva.

REFERÊNCIAS

- Manual do Mundo. **Microscópio caseiro com laser (experiência de física e biologia)**. Disponível em: <<http://www.manualdomundo.com.br/2011/11/microscopio-caseiro-com-laser-experiencia-de-fisica-e-biologia/>>. Acesso em: 26 jan. 2019.
- BRIONES, S. C.; ARAYA, N. M. **Análisis de Impacto de Metodología activa y Aprendizaje Heurístico en Asignaturas de Ingeniería**. Revista Actualidades Investigativas en Educación. Universidad de Costa Rica, San Jose, 2015.

MULDOON, J. **Academics: it's time to get behind decolonising the curriculum.** Disponível em <<https://www.theguardian.com/education/2019/mar/20/academics-its-time-to-get-behind-decolonising-the-curriculum>>. Acesso em: 21 de setembro de 2019.

Periódicos, Universidade Federal de Santa Catarina. **Experimento virtual da dupla fenda ao ensino médio.** Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2016v33n2p697> > . Acesso em: 20 de setembro de 2019

O USO DE MAPA MENTAL COMO RECURSO AUXILIAR NO ENSINO DE FILOSOFIA

Pibidiano

Mateus da Silva Alves¹

Supervisor

Antonio Vieira – Escola Sylvio Rabello

Coordenador de área

Alfredo Moraes – Centro de Filosofia e Ciências

O eixo central do meu projeto individual de PIBID se ancora na proposta de se utilizar de mapas mentais enquanto recursos didáticos para auxiliar no ensino e aprendizagem da filosofia. O mapa mental, enquanto recurso didático, permite uma breve organização do material estudado e ensinado. Para aqueles que possuem uma maior facilidade de aprendizagem por meio da memória visual o recurso torna-se valioso, para os que possuem dificuldades ele pode ser um grande aliado na facilitação.

A ideia geral do projeto é utilizar-se dos mapas mentais para apresentar os conteúdos já trabalhados em aula. Ele se estrutura da seguinte forma: 1) a partir de uma aula dada pelo professor orientador constrói-se o mapa; 2) a intervenção criativa ocorre sempre posteriormente, durante os primeiros minutos da aula posterior, e seus objetivos são os seguintes: a) permitir uma melhor visualização do conteúdo já trabalhado, abrindo a possibilidade de levantar dúvidas acerca do mesmo conteúdo; b) uma facilitação desse mesmo conteúdo com exemplificações e contextualizações que estejam mais próximas do cotidiano dos alunos; c) situar no contexto em que estará situada a aula do dia, caso o assunto siga alguma linha cronológica ou temática.

Um dos objetivos específicos desse projeto é fazer com que no decorrer do tempo os estudantes possam estar criando seus mapas mentais próprios. Desse modo, organizando melhor seus estudos e efetivando o processo de aprendizagem.

A ideia é que, com o decorrer do tempo, o projeto tenha linhas auxiliares, que estarão sendo construídas no cotidiano de sala de aula, a partir das demandas apresentadas.

¹ Graduando em Licenciatura em Filosofia – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

OFICINA DE MATEMÁTICA

Residentes

Gabriel Alencar de Araújo, CCEN-UFPE

Lucas Ferreira de Oliveira, CCEN-UFPE

Natália Moura e Silva, CCEN-UFPE

Preceptora

Rogério Ignácio, Colégio Aplicação/UFPE

Docente orientadora

Verônica Gitirana, NFD-CAA-UFPE

INTRODUÇÃO

Uma tarefa desafiadora na atividade de ensino de Matemática é, sem dúvidas, lidar com variados estágios de compreensão dos alunos sobre os conceitos Matemáticos. Ainda que se pense em estratégias para tirar proveito dos diferentes ritmos de aprendizagem para que os alunos se ajudem, o domínio de algumas habilidades individuais é imprescindível para a evolução dos alunos na disciplina. Ao nível Fundamental II, consideramos que a capacidade de solução de problemas envolvendo as quatro operações, raciocínio lógico e, antes de tudo, uma compreensão correta sobre o Sistema de Numeração Decimal é fundamental para que o aluno progrida tanto no nível de complexidade dos problemas de Matemática que resolve, quanto na compreensão de novos conceitos matemáticos. Quando isso não ocorre, obviamente há de se refletir sobre a solidez das aprendizagens dos alunos em etapas anteriores de escolaridade e definir estratégias para avançar.

Em nosso campo de estágio, nas turmas de ensino fundamental II, foram identificados cerca de 30 alunos com dificuldades em um ou mais itens como: compreender enunciados de problemas de Matemática; Calcular resultados de operações de aritmética (somar, subtrair, multiplicar e, principalmente, dividir); utilizar propriedades do SND para efetuar cálculos aritméticos. Devido a essa nova demanda, foi implementado o sistema de oficinas quinzenais no laboratório de Matemática da escola, contemplando os alunos que apresentaram dificuldades em lidar com conteúdo de suas respectivas séries.

Outros fatores, não relacionados à Matemática em si, e de grande relevância no andamento das oficinas, são os de que grande parte desses alunos: tendiam a não exprimirem suas dúvidas; têm grande dificuldade de concentração em sala de aula; omitirem do professor suas respectivas produções escritas. Além disso, alguns se sentiam intimidados de se exporem nas aulas regulares, frente a colegas que já apresentassem entendimento sobre os conteúdos apresentados. Outro fato bastante pertinente é o de que os Professores perceberam que esses alunos apresentam afinidade com os licenciandos da Residência Pedagógica quanto os do PIBID, a quem frequentemente chamam para esclarecer dúvidas durante as aulas.

Com as oficinas de Matemática, pretende-se organizar as atividades de estudos dos alunos para que elevem tanto suas habilidades de resolução de problemas de Matemática quanto para estabelecer uma rotina de estudos que inclua maior participação desses alunos durante as aulas.

Para que as aulas cumpram seu papel é necessária uma readaptação dos professores (em termos de estratégia de ensino e de uso de recursos) para lidar com o ensino de tópicos que já deveriam ser do domínio dos alunos. Gueudet e Trouche (2008) atribuíram a expressão “sistema documental”, para nomear esse conjunto de recursos que o professor dispõe e que é agregado a uma organização própria para usá-los quando necessita. Presenciamos um momento em que os professores, incluindo o preceptor, estão ampliando coletivamente seus sistemas documentais o que nos oportuniza antecipar o que precisaremos desenvolver quando assumirmos futuramente a carreira enquanto profissionais.

METODOLOGIA

A cada duas semanas o colégio realiza a oficina de matemática com alunos do Ensino Fundamental II. Além dos cerca de 30 alunos mencionados, o preceptor de e mais três professores de Matemática do colégio, além de uma pedagoga, se fazem presentes para ministrar as aulas com o apoio da monitoria de licenciandos da residência e do PIBID. Atualmente esses encontros são separados em dois ou três momentos.

No primeiro momento desenvolvem-se atividades com todos os alunos juntos. Ainda que, por vezes, a natureza da atividade requeira que os alunos a desempenhe individualmente, sempre há um debate sobre cada problema juntos com os professores. Por exemplo, em uma das atividades, que foi inspirada em material extraído do site <http://mathsmentales.net/>, apresentava-se um slide contendo uma sequência de 10 pequenas expressões numéricas, com tempo de por 10 segundos para que os alunos anotassem suas respostas num formulário impresso. Em seguida os alunos comentaram sobre cada expressão apresentando suas resoluções, dando oportunidade para que os erros apresentados servissem de elemento para alimentar o debate sobre os conceitos envolvidos. Os professores sempre alternam nas falas e sempre procuram resgatar algumas falas dos alunos e explorá-las, expondo alguns contra exemplos caso a técnica dos alunos esteja errada, ou tentando generalizar a técnica caso esteja certa.

Em um outro encontro da oficina, a atividade do primeiro momento os alunos foram levados à quadra poliesportiva da escola, para uma o desenvolvimento de uma dinâmica que fazia uso dos próprios alunos como elementos de um conjunto sobre o qual se estudou divisibilidade. Os professores contaram o número de alunos presentes e pediam para que eles se dividissem em N grupos iguais, algumas vezes esse N dividia o número de alunos e outras vezes não, a ideia era saber quando dava para dividir e se não der, quantos sobraram. Ao final desse momento, um dos professores apresentou-lhes uma historinha sobre divisão, tirada do livro *O Homem que calculava* (TAHAN, 2013), que tratava da repartição de camelos para três personagens do livro respeitando as regras exigidas no testamento do pai deles. Ficou uma pergunta para os alunos qual a matemática por trás da resolução daquele problema.

O segundo momento é destinado a alguma atividade lúdica, quando o primeiro momento é algo mais formal, ou é destinado a uma atividade escrita quando o primeiro momento é mais informal. Em um dos encontros os alunos jogaram dominó com operações básicas, um lado da peça do dominó era uma operação e do outro lado era um número natural. No caso do dominó, os alunos têm não só que realizar as operações do dominó para saber qual peça irá colocar, como também pensar nas estratégias do jogo de dominó em si. O acompanhamento dos professores e residentes é constante, pois todos jogam juntos

divididos em grupos de 4 em cada jogo. Alguns alunos que apresentavam dificuldades mais acentuadas foram chamados em particular por alguns professores para tirar dúvidas. Em outros encontros, o segundo momento é destinado a atividade escrita, os alunos tiram as dúvidas com residentes e professores, algumas vezes separamos os alunos em grupos de 4 ou 5 e eles podem resolver juntos cada questão.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em um dos encontros na oficina, os alunos jogaram dominó de frações, os residentes e professores jogaram junto com os alunos. Em um dos grupos estava um aluno fazendo dupla com um dos residentes no dominó. Este aluno demonstrava ser extremamente disperso e não consegue realizar contas simples mentalmente, sempre tenta recorrer a contagem nos dedos, se mostrou desinteressado em jogar o dominó ou prestar atenção a aula. Em alguns momentos quis fazer uma “organização” no estojo no meio da aula, só para não ter que ficar prestando atenção na aula ou fazer as atividades. Durante a jogatina, ele chegou a alegar que não estava gostando do jogo, não queria jogar e ficava tentando procurar distrações para não ter que jogar, como por exemplo conversar com a colega do lado. Nos momentos em que ele tentava fazer as contas, não conseguia fazer de cabeça e recorria a contagem nos dedos para realizar as operações, quando se cansava ficava querendo “chutar” qualquer valor para jogar a peça. Demonstrava muita falta de foco, foi chamado atenção por um dos professores devido às atitudes negativas.

A dificuldade apresentada por este aluno é uma das situações que a oficina foi destinada a resolver. Muitos alunos além de serem dispersos, não conseguem realizar contas simples de maneira rápida e eficiente, muitos recorrem a métodos mais “arcaicos” como contagem dos dedos ou tentar separar “bolinhas” em grupos iguais quando se trata de divisão.

Outro caso bem curioso é o do garoto que até sabia realizar as quatro operações, com pouquíssimas falhas, mas não sabia sobre o que se tratava o problema. Nas fichas que os professores aplicam há muitas questões onde aparecem informações que são inúteis para a resolução do problema. Em um dos problemas propostos a ele informava que certa quantidade de livros, canetas, cadernos e outros objetos haviam sido comprados por um determinado indivíduo, e em seguida era pedido qual a quantidade de cadernos havia sido comprada. Ele apenas visualizou todos os números presentes na questão, somou todos e apresentou o resultado. Quando foi mostrado a ele que tal resolução estava incorreta, ele apagou tudo que fez e passou a subtrair todos os valores encontrados. E tal atitude se repetiu com a multiplicação e a divisão, até que ele desistiu de tal método e pediu para que explicássemos o problema para ele. É uma atitude bem comum entre os alunos. Eles identificam todos os valores do problema e tentam usá-los nas quatro operações, sem nem ao menos saber do que se trata a questão. É por esse motivo que os professores sempre reforçam a ideia de destacar com canetas coloridas ou marca texto todas as informações presentes no problema, marcando com a mesma cor aquelas que sejam do mesmo tipo. Muitas vezes os alunos nos pedem ajuda, mas apenas em ler o problema junto com eles e pedindo que eles grifem as informações apresentadas já os ajuda a entender o que a questão solicita. Ensiná-los a fazer um bom tratamento de informações os ajuda a desenvolver o raciocínio lógico e não perder tanto tempo lidando com informações que são inúteis a questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término de cada Monitoria nos perguntamos se o que estamos fazendo está sendo relevante na vida desses alunos. É uma tarefa desafiadora amenizar a defasagem que eles possuem no pouco tempo que temos na monitoria. Parafraseando o nosso supervisor da Residência Pedagógica, o professor Rogério: “Não é culpa deles o sistema de ensino falho em que estavam inseridos antes de entrarem no Colégio de Aplicação da UFPE, mas será nossa culpa se cruzarmos os braços e deixarmos eles seguirem adiante com essa enorme dificuldade em conteúdos básicos da disciplina durante o período que estão nesta escola”. A luta é árdua e temos um longo caminho pela frente, porém já estamos colhendo alguns frutos desse projeto.

Alguns alunos que no início do ano letivo escondiam as dificuldades que tinham, hoje não se sentem amedrontados em admitir que não sabem o conteúdo abordado, e que está tudo bem em solicitar ajuda. Eles se sentem mais à vontade para participar das aulas, levantando questionamentos pertinentes, fazendo com que as aulas se tornem mais dinâmicas, sempre permitindo que os professores resgatam conceitos antigos utilizando algo que eles mesmos disseram. Houve melhoria tanto no comportamento em sala de aula, quanto no desempenho acadêmico. Com o novo sistema de divisão implementado recentemente na Monitoria, almejamos alcançar problemas bem mais a fundo, com o intuito de fazer com que esses alunos recuperem o tempo perdido o quanto antes e alcancem os outros alunos que não sentem dificuldades na disciplina.

REFERÊNCIAS

- TAHAN, M. **O homem que calculava**, 83 ed.. Rio de Janeiro, Editora Record, 2013.
- GUEUDET, Ghislaine; TROUCHE, Luc. Du travail documentaire des enseignants: genèses, collectifs, communautés. Le cas des mathématiques. **Education et didactique**, v. 2, n. 3, p. 7-33, 2008.

OFICINAS NA EJA: INTEGRAÇÃO DA PRÁTICA COM A APRENDIZAGEM

Residentes

Vyctor Mateus de Melo Alves da Silva, CB/UFPE
Renan Belém da Silva, CB/UFPE
João Júnior Joaquim da Silva, CB/UFPE
Carlos Augusto Batista de Sena, CB/UFPE
Amanda Priscila Apolinário Soares Ribeiro, CB/UFPE
Janaína de Souza Cavalcanti, CB/UFPE

Preceptor

Ana Cristina Peixoto, Escola Francisco Coelho da Silveira

Docente orientador

Marcos Alexandre de Melo Barros, CE

INTRODUÇÃO

Na atual conjuntura educacional, os cursos de licenciaturas tornam-se defasados quanto ao atendimento das demandas sociais, não oferecendo os subsídios necessários. Com isso, analisando-se as práticas de estágio, tem-se no Programa de Residência Pedagógica, a disposição de vivências necessárias para uma formação docente de qualidade, já que permite ao residente uma maior flexibilidade de atuação dentro do contexto escolar, de modo que os conhecimentos possam ser transmitidos a partir das diferentes metodologias experienciadas durante a graduação. As metodologias precisam estar de acordo com os objetivos, pois cada método possui uma intencionalidade, objetivando trabalhar certa característica no aluno, seja intelectuais, emocionais, pessoais ou comunicacionais (MORÁN, 2015). A aprendizagem eficiente requer uma abordagem que aproxime os alunos do seu cotidiano, proporcionando o envolvimento desses estudantes em todo o processo de ensino-aprendizagem. Com isso, se fez pertinente a aplicação de oficinas pedagógicas, trazendo para o contexto escolar conteúdos abordados nas disciplinas, e que dialoguem com os conhecimentos que os alunos trazem do seu cotidiano. Neste relato de experiência serão apresentadas as práticas realizadas nas turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com a intenção de assegurar a abordagem de saberes variados que se inter cruzam nas disciplinas que são oferecidas aos alunos. Desse modo, foi realizada intervenção em formato de oficina pedagógica, contribuindo para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, onde os alunos participaram ativamente da construção do conhecimento, aplicando os elementos necessários para uma maior eficiência do ensino, baseando-se em metodologias inovadoras.

Desse modo, esta intervenção constituiu-se das variedades culturais que são encontradas no Brasil, trazendo para a escola um caráter interdisciplinar e transversal, onde se tem o desenvolvimento dos aspectos ambientais, ecológicos e populacionais de cada região do país. Com isso, objetivou-se enfatizar o trabalho em grupo, dentro de uma perspectiva

fenomenológica; além de apresentar os aspectos peculiares supracitados de cada região do país e discutir as relações sociais, políticas e culturais, de modo que os participantes pudessem experimentar o trabalho em equipe a partir das expressões corporais e artísticas associadas aos conteúdos explanados nos primeiros momentos de exposição dialogada.

METODOLOGIA

Foi elaborada uma oficina pedagógica, durante três dias, para alunos da Educação de Jovens e Adultos, na Escola Padre Nicolau Pimentel, localizada na cidade de Feira Nova/PE; onde se buscou subsídios na literatura que pudessem contemplar os objetivos pretendidos, como na obra de Carvalho (2017), na qual se encontra o embasamento teórico que enfatiza a importância dos estágios enquanto prática imbuída de proposta inovadora e pressupostos construtivistas, proporcionando o perpassar por todas as disciplinas curriculares, inclusive na elaboração de minicursos e oficinas, de modo que o plano de estágio possa contribuir para uma compreensão geral do funcionamento da escola, servindo como campo de observação do processo de ensino-aprendizagem, tendo-se a prática como objeto de investigação.

Num primeiro momento fez-se uma exposição dialogada, nas diversas turmas da EJA, de modo que cada turma ficou responsável por trabalhar os aspectos de determinada região do país; fazendo-se uma explanação geral do funcionamento da oficina em cada turma. Foram mostradas as características dessas regiões através de Datashow, com imagens referentes às paisagens, biomas, fauna e flora, assim como também foram abordados os aspectos culturais, sociais e políticos através de fotografias reais, músicas e vídeos.

O segundo momento serviu para a sistematização dos conhecimentos explanados e orientação para a confecção dos produtos a serem expostos, podendo ser maquetes, desenhos, pinturas, músicas, danças, jogos, culinária, dentre outros.

No terceiro momento, todas as turmas apresentaram suas produções em forma de grande evento, uma mostra cultural, sendo aberta às demais turmas e convidados, de forma que os conhecimentos construídos pudessem ser compartilhados com toda a comunidade. Para isso foram disponibilizados espaços na escola, contendo stands para cada turma expor seus resultados simultaneamente.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As pesquisas recentes indicam resultados satisfatórios em relação à aplicação de metodologias inovadoras no contexto escolar. Diante dos pressupostos de uma perspectiva inovadora, o referente relato de experiência se desenvolveu a partir de argumentos buscados na interdisciplinaridade, em temas transversais e no trabalho em equipe; associando-se a uma característica fenomenológica.

De acordo com os resultados analisados, após uma exposição dialogada, viu-se o quanto os alunos se interessaram pela temática, por se tratar de uma abordagem sobre as regiões do país, trazendo elementos antes desconhecidos pela maioria e que despertasse o interesse geral, tais como aspectos culturais, geográficos, sociais e políticos.

A interdisciplinaridade se constitui numa ferramenta bastante útil na construção do saber. Saber este que se encontra emaranhado de conceitos diversos, de pontes entrecruzadas a partir de conteúdos interdisciplinares que são capazes de dialogarem entre si para que haja o mais pleno estabelecimento do processo de ensino-aprendizagem. O caráter interdisciplinar, remete às transformações ocorridas nos processos de produção do saber, durante o desenvolvimento da sociedade moderna, que exige uma adaptação perene dos

seus modelos educacionais, de acordo com a demanda do público estudantil (BONATTO et al, 2012).

Dessa forma, as turmas foram orientadas para que buscassem subsídios necessários em outras disciplinas, tais como história, geografia, filosofia etc. para que, com esta abordagem interdisciplinar, conseguissem ampliar os conceitos e o entendimento das regiões estudadas. Observou-se que tal estratégia foi eficaz na compreensão dos conteúdos apresentados durante todo o processo, pois os produtos trouxeram elementos que foram construídos com conhecimentos específicos de variadas disciplinas.

Em relação ao trabalho em equipe, sabe-se que o mesmo “...oportuniza a exposição e troca de ideias e hipóteses...permite que o processo de aprendizagem torne-se mais rico e motivador. Por meio da interação entre os alunos, é possível criar um contexto social mais próximo da realidade, aumentando a efetividade da aprendizagem” (SEDANO; CARVALHO, 2017, p.203). Foi o que se observou durante o processo formativo proposto, de forma que os alunos trocaram experiências e se apresentaram mais motivados a executarem as tarefas, com todos participando, inclusive na manutenção do diálogo e hipóteses. Isto se deu, principalmente nas atividades para confecção de maquetes, no ensaio para apresentação das danças populares e na produção das comidas regionais. Os resultados dos trabalhos atingiram o objetivo de representar os aspectos das regiões brasileiras da maneira mais próxima possível, utilizando-se os elementos supracitados, indicando a eficácia de tal metodologia.

Todos os aspectos regionais puderam ser melhor observados diante de uma abordagem fenomenológica, de maneira que os envolvidos puderam construir o conhecimento de forma bilateral entre professor e aluno. Esta concepção filosófica trazida para o âmbito educacional proporciona peculiar descrição das experiências, a partir da percepção do mundo ao redor e do conhecimento de si (CAMINHA, 2012).

Sendo assim, os residentes, enquanto mediadores das tarefas, se pautaram na fenomenologia para progredir com as questões referentes às regiões do país, de modo que observaram o desenvolvimento dos alunos no que se refere ao caráter participativo e cooperativo. Constatou-se que na aula inicial, constituída de uma exposição dialogada com apresentação de slides, houve o interesse pelas características de cada região, no entanto resumindo-se às curiosidades de alguns alunos sobre o bioma, fauna e modo de vida da população. Com o decorrer das atividades, durante os três dias para executá-las, percebeu-se um desenvolvimento contínuo dos grupos, de maneira que todos participaram ativamente no último dia, apresentando os resultados em forma de maquetes, pinturas, desenhos, danças e músicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho que foi desenvolvido serviu para demonstrar a eficácia das metodologias inovadoras no engajamento das turmas da EJA, pois tratando-se de um público bastante diverso foi possível identificar um progresso no desenvolvimento em todas as dimensões da formação humana. À medida que se aplicou o trabalho em equipe foi verificado o aprimoramento progressivo de características, tais como a cooperação e a participação. O aspecto interdisciplinar foi fundamental para que se fossem contemplados os objetivos, que por se tratar de conteúdos que envolvem uma diversidade de saberes, fazendo assim uma transcendência por diversas áreas temáticas para a elaboração do saber.

Essa experiência contribuiu para enriquecer o fazer pedagógico dos professores da escola, mostrando novas possibilidades a serem aplicadas no EJA. A partir do momento em que se tem um repertório maior de possibilidades, agregando-se metodologias inovadoras

como as utilizadas nesta intervenção, tem-se um melhor aproveitamento dos resultados pedagógicos, pois a escola e seus diferentes entes passam a compreender a importância de trabalhar com tais recursos.

Estratégias pedagógicas em forma de oficina, acaba por ser de suma importância por mobilizar diferentes agentes no contexto escolar, sendo imprescindível a participação dos professores das diversas áreas, assim como também a contribuição de todo o pessoal envolvido no funcionamento da escola. Dessa forma, o trabalho aqui desenvolvido, pode ser aproveitado por outros futuros residentes, professores e interessados; inclusive sendo aprimorado de acordo com as necessidades destes e com a demanda do público em questão.

REFERÊNCIAS

CAMINHA, I. O. O distante-próximo e o próximodistante: corpo e percepção na filosofia de MerleauPonty. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. Disponível em: <http://periodicos.uern.br/index.php/trilhasfilosoficas/article/view/762/412>. Acesso em: 24/09/2019.

CARVALHO, A. M. P.. Os Estágios nos Cursos de Licenciatura. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

BONATTO, A. Interdisciplinaridade no Ambiente Escolar. IX ANPEDSUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31866009/3reda_2013.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1506370108&Signature=%2FfbDA09AHvJXrE06ydnwzvrWzmo%3D&response-contentdisposition=inline%3B%20filename%3DINTERDISCIPLINARIDADE_NO_AMBIENTE_ESCOLA.pdf. Acesso em 25/09/2019.

MORÁN, J.. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015. Disponível em: <http://rh.newwp.unis.edu.br/wp-content/uploads/sites/67/2016/06/Mudando-a-Educacao-com-Metodologias-Ativas.pdf>. Acesso em: 22/09/2019.

SEDANO, L., CARVALHO, A. M. P. Ensino de Ciências por Investigação: Oportunidades de Interação Social e sua Importância para a Construção da autonomia Moral. ALEXANDRIA: R. Educ. Ci. Tec., v. 10, n. 1, p. 199-220, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/1982-5153.2017v10n1p199/34126>. Acesso em 22/09/2019.

OLIMPIADAS DE FÍSICA: EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM BASEADA EM RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Pibidianos

Allan Jefferson Cabral da Silva, CCEN - UFPE

Fernanda Rodrigues Silva, CCEN - UFPE

Supervisor

Alberes Lopes de Lima, Colégio Militar do Recife

Coordenador de área

Alexandre Ricalde Rodrigues, CCEN - UFPE

INTRODUÇÃO

A Olimpíada Brasileira de Física (OBF) foi criada pela Sociedade Brasileira de Física (SBF) em 1998 com o propósito de estimular nos estudantes o interesse pela ciência, motivando-os juntamente com seus professores ao estudo e a aprendizagem da Física, assim como incentivá-los a enfrentar desafios intelectuais de ordem científica.

A SBF notou o potencial metodológico da OBF para desenvolver o interesse dos estudantes no conteúdo da Física nas escolas de ensino médio e fundamental, mas a OBF exigia um nível alto, o qual acreditava-se que os alunos do ensino público não conseguiriam acompanhar, gerando um desinteresse, exatamente o oposto da proposta da olimpíada. Sendo assim, para resolver esse problema a SBF criou a Olimpíada Brasileira de Física das Escolas Públicas (OBFEP) em 2010, que passou a atingir o âmbito nacional no ano de 2012.

Sabemos que um dos grandes objetivos dos professores de Ciências no Brasil e no mundo é procurar formas inovadoras que possibilitem a melhoria do ensino e que tornem essa aprendizagem significativa. Com isso em mente, temos como objetivo deste trabalho: efetuar uma análise da preparação realizada para a Olimpíada Brasileira de Física das Escolas Públicas, numa escola pública, particularmente com alunos do 9º. ano do ensino fundamental, utilizando aprendizagem baseada em resolução de problemas.

Essa modalidade de metodologia ativa é bastante relevante na atualidade (PEDROSA; JOÃO, 2013). E, devido à especificidade da proposta, julgamos a preparação para a OBFEP como um espaço ideal para sua utilização, pois, além de fugir à prática comum das aulas formais que se baseiam, na maior parte das vezes nos conteúdos curriculares propostos em livros didáticos, também, conforme os parâmetros curriculares nacionais editados pelo MEC, promove uma aproximação do estudante com a prática científica, visto que a OBFEP é dividida em duas fases, sendo uma realizada no colégio e a segunda realizada nos centros de aplicações (CA), podendo haver até uma parte da prova destinada a experimentações práticas.

De acordo com o exposto e considerando a importância do espaço não-formal de aprendizagem na formação dos estudantes, demos início a esse trabalho de preparar os estudantes do Colégio Militar do Recife tanto para a OBF quanto para a OBFEP.

METODOLOGIA

As atividades foram realizadas com alunos 9º. ano do ensino fundamental, e a metodologia utilizada para preparação dos alunos para as olimpíadas foram aulas expositivas utilizando aprendizagem baseada em resolução de problemas e de exercícios de aprofundamento ministradas pelos pibidianos Allan Jefferson e Fernanda Rodrigues.

As aulas expositivas eram realizadas conforme necessidade e com base em assuntos exigidos nas provas da olimpíada, chegando a serem abordados tópicos como cinemática e transformações gasosas, pois alguns destes assuntos ainda não haviam sido abordados nas aulas formais da escola.

Também eram realizadas aulas com baterias de exercícios, em vista da necessidade de treinar os alunos para as diversas possibilidades de abordagens dos problemas de Física nas provas teóricas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Até o momento, visto que as olimpíadas ainda estão em andamento, os resultados com relação à quantidade de alunos aprovados para as próximas fases das competições estão apresentados a seguir: no total, o colégio conseguiu classificar 27 alunos para a fase final da OBFEP, sendo que 33% destes são alunos do 9º. ano; com relação à OBF, dos 11 classificados para a fase final, 54,5% são do 9º. ano.

Apesar do sucesso em disputas olímpicas ser um fator de comparação de qualidade, nosso resultado concorda com aquele obtido por Delucia *et al.* (2017, p. 192), no qual percebe-se que “o interesse dos alunos estava mais presente nas aulas oferecidas do que na competição em si. Ao final, obtiveram maior gosto pelo conhecimento científico”. Desse modo, isso demonstra a ideia de que o verdadeiro “espírito olímpico” em olimpíadas científicas está ligado à divulgação científica e ao estímulo de jovens estudantes.

A atividade desenvolvida com os alunos tem grande importância no sentido de que, como futuros professores de Física, nos é dada a oportunidade de interagir diretamente com o aluno por meio das aulas, desenvolver a didática e as metodologias próprias para ministração de conteúdo tendo em vista as provas das competições. Além do mais, utilizar metodologias ativas, como é o caso da aprendizagem baseada em resolução de problemas nos permite amadurecer em práticas que enriquecem a epistemologia de futuros docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a atividade realizada de preparação para as olimpíadas, foi possível observar o interesse dos alunos, que compareciam às aulas específicas após o horário formal de aulas da escola. Estavam dispostos a realizar as atividades propostas e interessados no aprendizado de conteúdo novo quando este era ministrado.

Para os pibidianos foi possível realizar uma nova atividade, a ministração de aulas, além da atividade base de observação. Todas as atividades desenvolvidas foram realizadas sob a supervisão e total auxílio do professor Alberes Lopes.

Como perspectiva para futuras pesquisas pretendemos analisar os resultados das fases finais da OBF e da OBFEP e verificar o desenvolvimento de competências e habilidades por parte dos alunos, independentemente do sucesso ou não referenciado em termos de premiação.

REFERÊNCIAS

DELUCIA, J.; DA SILVA, M. M.; ESTEVAM, B. C.; ALVES, G. C.; BÁRBARA, M. M.; TIERA, V. A.; GOIS, J. Olimpíada científica como influência formativa no ensino básico. **Revista Ciência & Ideias**, v. 8, n. 2, maio/ago., 2017, p. 177-194.

LEITE, L.; AFONSO, A. S.; DOURADO, L.; MORGADO, S.; VILAÇA, T. (org.). **Atas do Encontro sobre Educação em Ciências através da Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas**. Braga: CIED –Universidade do Minho, 2013

PENSANDO A PRÁXIS PEDAGÓGICA: ESCOLA DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO OLINTO VICTOR

Pibidianos

Denilson Aluizio da Silva, CFCH

Supervisor

Maria Aparecida Malta, Escola de Referência em Ensino Médio Olinto Victor

Coordenador de área

Rosane Alencar, CFCH

Sérgio Dantas, CFCH

INTRODUÇÃO

A prática docente é um saber continuado que reinventa-se a partir da dialética entre a teoria e a prática. O presente estudo configura-se como uma oportunidade de encontrar essa dialética entre o abstrato e o empírico no campo escolar. O PIBID apresenta-se assim como oportunidade do graduando se vê frente a desafios profissionais ainda que não esteja inserido de fato no mercado de trabalho. Como coloca GATTI & ROVAL apud Pimenta (2010) o resultado da pesquisa realizada pelos mesmos demonstra que os professores veem o curso com teórico, defendemos assim mais uma vez que esse distanciamento com a realidade pode se prejudicial, tendo em vista o que o contexto social é diverso e infinito nas suas múltiplas facetas, a teoria jamais o abarcará por completo. Com isso queremos dizer que a teoria não é importante? Não, porque a teoria é o instrumento cognitivo que utilizaremos para pensar essa prática e direcioná-la de forma a potencializar o processo de ensino-aprendizagem dos discentes. Ainda segundo PIMENTA(2010):

Negando essa versão dicotômica, característica do positivismo, as autoras defendem uma visão de unidade entre a teoria e a prática. Unidade que não é identidade, mas a relação simultânea e recíproca de autonomia e dependência. Teoria e prática são componentes indissociáveis da “práxis”, definida, conforme VÁQUEZ(1968:241), citado pelas autoras, como “atividade teórico-prática, ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro”.

Entendendo isso percebemos o PIBID como esse momento rico, onde é proporcionado a aluna/o o encontro da teoria aprendida até então, com a prática do espaço escolar. Nesse sentido o presente relatório visa realizar essa discussão baseada em três esferas: o contexto escolar, o papel da gestão, e a observação da prática docente do professor de sociologia. Assim a partir da observação esperamos pode refletir a cerca das dificuldades encontradas, e das conquistas alcançadas e construir uma prática docente científica, sensata, e efetiva na escola de Educação Básica.

METODOLOGIA

A escola campo onde o presente estudo foi desenvolvido se localiza no Bairro da Várzea, na cidade do Recife. O bairro compõe a microrregião 4.3 da cidade e pertence a Oeste da cidade. O bairro da Várzea possui 70.453 habitantes, desse total temos partes como: da Brasilit, Sítio Wanderley, Campo do Banco, Vila Arraes, Rosa Selvagem e Vila Felicidade/UR 7. Dentre o total da população que reside na Várzea 4,98% tem faixa etária ente 15 e 17 anos o que corresponde a 3.507 habitantes em idade escolar adequada ao Ensino Médio. Nesse contexto urbano encontra-se o EREM Olinto Victor, a escola hoje atende segundo dados do INEP 330 pessoas, sendo 249 matriculas em tempo integral, das 7h30min até às 16h40min, e as demais no EJA no período noturno. Realizou-se observações sistematizadas na turma do segundo ano do EM, durante o segundo semestre de 2018, e continuamos a observação no mesmo grupo, agora terceiro ano A no primeiro semestre de 2019. Utilizou-se também de entrevista semiestruturadas aplicadas aos/as estudantes em 2018.2.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante a minhas observações percebi que as alunas/os entram na sala geralmente estão agitados e vão se organizando dentro de uma lógica própria já estabelecida de grupos. A professora geralmente os cumprimenta e faz a chamada, dá direcionamentos e começa a parte teórica da aula. Colocamos que esse processo não se estabelece de forma rápida e voluntária, mas sim diante de muita resistência dos alunos e diversas falas da professora. As turmas mostram-se dispersas em graus distintos, mas tal característica é constante durante as aulas. A docente trabalha com o livro didático do PLD 2018-2020 que chama-se Sociologia Volume único escrito por duas doutoras em Sociologia, e uma doutora em História, todas elas com experiência em ensino superior na Sociologia.

O livro possui 12 capítulos, e a docente separa os quatro primeiros para o primeiro ano, do capítulo 05 ao oito para o segundo ano, e os demais para o terceiro ano. Dessa formar o conteúdo programático do ensino médio organiza-se dessa forma: primeiro ano: capítulo 01: As ciências Sociais nasceram com a modernidade; capítulo 02: viver em sociedade: desafios e perspectivas das Ciências Sociais; capítulo 03: a família e o mundo de hoje; capítulo 04: o sentido do trabalho. Já o segundo ano desenvolve as seguintes temáticas: capítulo 05: tecnologia, trabalho e mudanças sociais; capítulo 06: a cultura e as suas raízes; capítulo 07: sociedade e religião; capítulo 08: cidadania, política e Estado. No terceiro ano são trabalhados o capítulo 10: educação, escola e transformação social; capítulo 11: juventude: uma inovação da sociedade; capítulo 12: o ambiente como questão global.

O material didático é bastante rico e dentro dos capítulos estão dispostas sessões que instigam as alunas/os a pesquisarem, refletirem, relacionar os temas interdisciplinamente, debaterem, conhecerem os cientistas sociais, além de contar com questões de vestibulares para serem respondidas. Na sala onde a professora está tem diversos exemplares dos livros para que os alunos acessem na sala, assim eles não precisam realizar esse deslocamento casa-escola, escola-casa com o livro, reduzindo assim o peso da mochila.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Sociologia no Ensino Médio surge com a função de transpor os conhecimentos das Ciências Sociais para a Educação Básica. É preciso levar em consideração a recente inserção dessa ciência como saber consolidado e como isso interfere na intermitência do seu ensino. A Sociologia tem, portanto uma função de desnaturalização e estranhamento, a disciplina se propõe a levar o aluno a repensar a realidade social de maneira distanciada e através de uma perspectiva científica. Mas como o docente fará isso?

É certo que a teoria pedagógica tem avançado muito no que tange as reflexões acerca da didática, metodologia do ensino, avaliação da aprendizagem, psicologia da educação, todavia o campo teórico é insuficiente para ensinar professores a lecionar. O estágio apresenta-se nesse sentido como uma ferramenta para efetivar a reflexão e o desenvolvimento de um saber da práxis onde o professor é instigado a tornar-se sempre melhor na sua postura tendo como ponto de partida a observação escolar.

REFERÊNCIAS

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?** São Paulo: Cortez, 2010.

PIBID QUEST SOBRE A LEITURA ADEQUADA DOS DADOS DA REALIDADE EM SALA DE AULA

Pibidianos

Adrica Camila Viana de Amorim – CFCH

Kaique Gabriel Rossete Miranda - CFCH

Supervisor

Edson Correia de Araújo – EREM PTM

Coordenador de área

Alfredo de Oliveira Moraes - CFCH

Introdução

No momento de formação de um currículo escolar, muitos atores sociais estão presentes, sejam eles da classe política, educacional, administrativa e também popular. Entretanto, apesar das contribuições diversas, o currículo formal é sempre artificial, porque cria uma situação hipotética para a prática educacional e que está longe de englobar as múltiplas realidades sociais.¹

É por conta dessa ruptura curricular que muitos autores da educação evidenciam a existência de um currículo real, sendo este constituído a partir de uma atitude de diálogo, que fomenta a curiosidade epistemológica e a recriação da cultura do estudante, reconhecendo as idiosincrasias do espaço no qual está inserido, mas tendo o currículo formal sempre como um ideal, um norte da sua efetivação.² Desse modo, o educador ou a educadora, transforma o currículo de “potência” à “ato”, ou seja, a partir do currículo formal (artificial), elabora-se um modelo aplicável ao contexto do espaço e dos protagonistas dessa experiência – os e as estudantes – proporcionando um currículo real e emancipatório.³

Aqui não procuramos refletir sobre a possibilidade ou não da existência dessa transformação, pois já temos como concebida sua inerente existência. O mote da discussão é sobre como esse currículo real é elaborado e em quais condições.

Partindo dessa questão, faremos uma breve exposição de uma experiência de intervenção promovida pelos estudantes pertencentes ao PIBID de Filosofia, alocados na Escola- Campo EREM Professor Trajano de Mendonça. E que tem como objetivo enunciar e compartilhar uma proposta de um currículo real não espontâneo, ou seja, que tenha princípios de elaboração prévios para a efetivação de uma prática de ensino-aprendizagem libertadora, emancipadora e dialogada.

¹ PERNAMBUCO. Desenvolvimento de parâmetros para a educação básica do Estado de Pernambuco: parâmetros curriculares de Educação de Jovens e Adultos – EJA.

² FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa. 55ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 2017.

³ SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Metodologia

Ao sermos realocados de uma Escola-Campo à outra já tendo iniciado o processo de imersão, tivemos de nos submeter mais uma vez a esse processo de Etapa Diagnóstica da Escola-campo, mediante o qual tivemos de organizar todo um novo cronograma para que nova atuação fosse efetivada.

Nessa circunstância, e a partir de uma reflexão sobre nossas práticas na Escola anterior, identificamos que para as intervenções ocorrerem de modo eficiente e condizente com nossa atuação, deveríamos nos dispor à uma análise mais aprofundada, mas agora em relação às características de cada turma do Ensino Médio da Escola – àquelas às quais faríamos as intervenções.

Sendo assim, elaboramos um questionário, através do qual, intentávamos captar detalhes acerca da composição das turmas, conhecendo suas especificidades, seus pontos positivos e negativos, suas demandas e o perfil geral de cada uma delas.

O PIBID Quest, assim nomeado, foi composto por perguntas que dizem a respeito ao gosto pessoal de cada estudante, suas referências (artísticas, cotidianas, informativas), seus juízos sobre a escola que frequentam e seus contatos com o universo filosófico (não somente enquanto disciplina, mas também como área do saber). Nesse formato, acreditávamos que os tais documentos nos permitiriam mapear de forma ampla e pontual questões que dizem respeito, assim cremos, a uma melhor atuação das(os) graduandas (os).

Formatado de modo a ser preenchido anonimamente por cada aluno, o PIBID Quest foi refletido metodicamente. Retiramos das informações obtidas o necessário para compreendermos aquilo que se pode intitular de “personalidade” da turma. Tal processo nos encaminhou para a elaboração das propostas de intervenção mais à frente efetuadas, incluindo à estas, um carácter resultante de averiguação do espaço e do público no qual foi aplicada.

Resultado e Discussões

Ao fim da análise dos questionários respondidos, estávamos aptos a intervir de forma adequada, cientes das condições reais das turmas. Observamos, após cada intervenção realizada, que os estudantes participantes responderam de maneira positiva às propostas. Os recursos dos quais lançamos mão foram bem integrados aos momentos de interação nas turmas, pois ao identificarmos anteriormente as características de cada uma, foi possível especificar o modo como iríamos implantar as atividades programadas.

O questionário aplicado realizou de maneira extremamente acertada seu carácter diagnóstico, através do qual efetivamos nossa participação em sala de aula, na prática das intervenções criativas. Além do mais, nos foi possível adquirir um novo método pelo qual podemos mapear as turmas de uma mesma série, visando estabelecer o carácter distintivo entre cada uma delas, identificando as janelas de oportunidade para atuar enquanto docentes.

Considerações Finais

Para além de um currículo, ou de uma grade de componentes obrigatórios e com conteúdo específico, essa proposta de análise sequencial das turmas nas quais atuamos, se apresenta como sendo um modo de harmonizar a atuação docente, com uma fundamentação baseada na realidade da comunidade escolar. Ou seja, além de conteúdos, também julgamos necessária a promoção nos estudantes, de uma aprendizagem libertadora, criadora de cultura e crítica em relação ao mundo.

Para isso, nós, como educadores em formação, temos que proporcionar um ambiente de diálogo, no qual, com a utilização dos meios e recursos possíveis, unidos à uma espinha dorsal que é o conteúdo programático - trabalhado de maneira a respeitar o momento de ensino-aprendizagem -, propomos perguntas e buscamos respostas a partir da interação com os(as) estudantes e seus mundos.⁴ Ou seja, equalizar os conteúdos que precisam ser trabalhados à estrutura disponível e às condições atuais de cada turma, é fundamental para a legitimação e validação das nossas ações.

Referências

SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERNAMBUCO. Desenvolvimento de parâmetros para a educação básica do Estado de Pernambuco: parâmetros curriculares de Educação de Jovens e Adultos – EJA. Disponível em: <http://www.parametrospe.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/02/PE-PARAMETROS-CURRICULARES-EJA120228.pdf> Acesso em: 16 de setembro de 2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa. 55ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 48ª Impressão, São Paulo: Paz e Terra, 2005.

⁴ FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido - 48ª Impressão, São Paulo: Paz e Terra, 2005.

POSSIBILIDADES DIDÁTICAS DO DESIGN DE JOGOS – RELATO DE EXPERIÊNCIA

Pibidianos

João Lucas Romão Daré, CCEN

Roberta Camila Araujo de Oliveira, CCEN

Supervisor

Ricardo Ribeiro do Amaral, Colégio de Aplicação - UFPE

Coordenador de área

Alexandre Ricalde Rodrigues, CCEN

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, tem por finalidade estimular a iniciação à docência contribuindo para a elevação da qualidade da formação de professores e melhoria do ensino público brasileiro na educação básica. Dentre os objetivos do PIBID estão incentivar a formação docente, o magistério e incentivar a inserção dos licenciandos no cotidiano escolar a fim de promover a integração entre educação superior e educação básica que interliga teoria e prática necessárias para a formação docente.

Tendo isso em mente, os autores estão desenvolvendo projetos abordando as possibilidades didáticas do design de jogos digitais para o ensino de física. A escolha da disciplina de Design de Jogos como abordagem leva em consideração as transformações sociais, culturais, econômicas, políticas e tecnológicas que se fazem necessária para uma re-significação da prática docente. O aluno não é mais um ser passivo no processo de aprendizagem, ele é participante ativo construindo o conhecimento em conjunto.

As metodologias ativas surgem como uma possibilidade de rearranjar os processos de ensino e aprendizagem tendo como princípios constituintes: o aluno como protagonista, a autonomia, a reflexão, a problematização da realidade, o trabalho em equipe, a inovação e o professor como mediador, facilitador e ativador da aprendizagem (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017). Dentro desta perspectiva vê-se o jogo como uma estratégia de aplicar metodologias ativas no ensino básico. Os jogos em si estão intrinsecamente associados à natureza, como afirma Huizinga:

O jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas, os nímais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica. É-nos possível afirmar com segurança que a civilização humana não acrescentou característica essencial alguma à idéia geral de jogo. Os animais brincam tal como os homens. (HUIZINGA, 2000, p.5)

O jogo apresenta-se como atividade necessária para o desenvolvimento humano e como tal pode ser aplicado como artifício didático para o ensino. Um objetivo da utilização de jogos na sala de aula é entender como o contato informal e, de certa forma, desconexo com o ‘método tradicional’ da sala de aula, influencia a aprendizagem. Qual será a ligação da aprendizagem com a produção de jogos? Qual a influência de um contato informal na relação dos alunos com essa área do conhecimento? Procurar essas respostas é a motivação do projeto.

METODOLOGIA

No Colégio de Aplicação da UFPE (CAp-UFPE) a orientação de Iniciação à Docência faz parte das atividades de ensino dos professores do CAp que acompanham os licenciandos no desenvolvimento das atividades e projetos realizados na escola. Como qualquer colégio de aplicação do país, eles são um campo fundamental para a formação inicial de docentes. Além disso, no colégio encontra-se um campo amplo de pesquisas de extensão com foco em inovações pedagógicas. A missão apresentada pelo Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPPI) é a formação de novos docentes, onde estes tenham, de fato, contato com projetos e metodologias inovadoras.

O CAp UFPE tem como missão desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente inicial e continuada (CAp-UFPE, 2015, p.45).

O colégio tem o compromisso de levar conhecimento aos alunos além do que está disposto no currículo básico do ensino fundamental e médio. Para tal, são utilizadas as disciplinas da Parte Diversificada, as PDs. A Parte Diversificada é responsável pela formação extracurricular dos alunos como, por exemplo, aulas de desenhos gráficos e robótica.

A disciplina escolhida como campo de pesquisa dos seguintes projetos foi a PD de “Design de Jogos” dos 9^{os} anos do ensino fundamental. Essa disciplina tem como o norte para suas intervenções a possibilidade de promover um contato com a Física através da criação de jogos digitais, mas também abordar o significado de jogo, as etapas de criação, a relação com a cultura, educação e trabalho em equipe. Ao final desta PD os estudantes deverão ter produzido, em grupos, jogos digitais criados inteiramente por eles, que abordam pelo menos um conceito de física a ser escolhido pelos mesmos. Levando em consideração esse contexto no qual os bolsistas estão inseridos como monitores da disciplina, foram propostos dois projetos de intervenção.

Um dos projetos tem como propósito um estudo essencialmente exploratório, já que o intuito é tentar entender o que acontece com a receptividade dos alunos do 9^o ano A quando eles são expostos a uma maneira diferente de abordagem educacional. Nesse sentido, o olhar adotado para o desenvolvimento dessa pesquisa é investigativo e demanda uma boa observação e atenção. Ademais, a forma como a pesquisa se dará é através de observações e comparações em como os alunos reagem a Física antes e depois desse contato informal e tentar estabelecer algum parâmetro de melhora, piora ou indiferença.

Assim, além das observações, serão distribuídos questionários para três alunas – que formam o grupo acompanhado fixamente para esse projeto, de forma que será possível estabelecer um parâmetro comparativo – com certa frequência para sedimentar um acompanhamento às possíveis mudanças. Nesses questionários estarão perguntas essencialmente sobre o relacionamento com a Física, e como sendo monitor da PD e acompanhando a turma, será levado em consideração uma possível influência.

O outro projeto de intervenção em desenvolvimento trata-se de uma pesquisa qualitativa de observação participante com os estudantes do 9^o ano no decorrer do ano letivo na PD na qual os estudantes, em grupos, irão produzir jogos digitais que incluem conceitos de física escolhidos pela equipe. Dessa forma, o referido projeto pretende acompanhar a rotina de um dos grupos nas aulas da PD, em especial à escolha do conceito físico com a intenção de analisar o processo de aprendizagem construído pelos alunos inseridos num ambiente de metodologia ativa de ensino.

A intervenção da monitora, no entanto, tem se dado apenas para esclarecimento de dúvidas acerca do conteúdo trabalhado sem que haja interferência no processo escolhido pelos alunos para compreensão do conceito.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados obtidos até o momento são parciais, visto que os projetos ainda estão em desenvolvimento. No entanto, já é possível observar algumas evoluções nas interações dos alunos entre si. Também já pode-se notar como os estudantes estão idealizando a inclusão dos conceitos de física no seus projetos usando a criatividade para aplicar e entender as temáticas e adaptando-as aos ambientes criados para os jogos. Além de estarem desenvolvendo autonomia no processo de aprendizagem desde o planejamento à execução de seus projetos.

Os jogos que estão sendo desenvolvidos devem ter de alguma maneira relação com a Física, que é uma área extremamente ampla, então é razoável que os alunos – que estão em fase inicial de contato com essa ciência e ainda não têm muitos conhecimentos físicos firmados – escolham um conceito para trabalhar de forma focada ou então vários conceitos, no entanto de forma menos aprofundada.

Para as alunas do 9º ano A o conceito escolhido foi a gravidade, que estará representada nos diferentes mundos a serem explorados no jogo. O que se espera observar é que uma gravidade diferente atuaria, por exemplo, no lançamento de um projétil. Ademais há a expectativa de se observar um efeito referente a esse contato com a Física no relacionamento das alunas com a ideia de aprender e conhecer essa ciência.

Em outro grupo os alunos escolheram abordar vários conceitos de física no mesmo projeto tendo físicos famosos como protagonistas do jogo que usam as suas teorias como poderes em batalhas uns contra os outros. O grupo tem buscado, de forma bastante independente, pesquisar e entender os conceitos para adaptá-los como habilidades dos atores no jogo, o que já abre caminhos para os efeitos esperados dessa conexão entre o lúdico e a teoria física na aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disciplina de Design de Jogos tem se apresentado uma experiência muito positiva e pertinente para as questões abordadas nos projetos de intervenção. Espera-se que a medida que os alunos avancem nos seus projetos, a criação de jogos mostre-se uma boa metodologia para aprendizagem e demonstração de conceitos físicos que estão sendo apresentados pela primeira vez às turmas de 9ºs anos e para o desenvolvimento de habilidades como autonomia, trabalho em grupo e criatividade na solução de problemas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o PIBID. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 120, 25 de junho de 2010. seção 1, p. 4-5.

Projeto Político-pedagógico Institucional do CAp UFPE. Colégio de Aplicação UFPE. Disponível em:
<https://drive.google.com/file/d/1EpxDrTg0FOMon6ghLeIxBWunXLnd-XwX/view>. Acesso em 21 de Setembro de 2019.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: o Jogo como Elemento na Cultura (1938). São Paulo: Perspectiva, 2008

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. Revista Thema, Pelotas, RS, v. 14, 2017.

ROSA, A. L. T. ; DINIZ, M. G. (Org.) ; XIMENES , L. M. E. S. (Org.) . Formação docente: o espaço escolar como campo de investigação e inovação pedagógica. 1. ed. Recife: EDUFPE, 2018. v. 1, cap. 13, p. 239-252.

PRÁTICAS DE LETRAMENTO PARA ALUNOS SURDOS: TRABALHO COM O GÊNERO BILHETE

Residentes

Elisangela Maria de Oliveira, CE
Emanuelle da Silva Ferreira, CE
Alessandra Barros Silva, CE
Marina Vitória Silva Cruz, CE
Vittória Regina Alves Fiuza, CE

Preceptor

Ivanilda Stefania de Albuquerque, Escola Municipal Pe. Antônio Henrique

Docente orientador

Wilma Pastor de Andrade Sousa, CE

INTRODUÇÃO

As conquistas da comunidade surda nos últimos anos asseguram os direitos fundamentais, particularmente no âmbito educacional. A Lei que reconhece a Língua Brasileira de Sinais - Libras 10.436/2002 e o Decreto que a regulamenta de n.º 5.626/2005 promoveram ações da comunidade surda em todo o país, na luta pela efetivação dos dispositivos propostos e pela garantia dos direitos que esses documentos apresentam (CASSIANO, 2017). Apesar dos avanços, nem sempre a legislação é executada nas instituições de ensino do nosso país, como isso, os estudantes surdos sofrem com a carência de práticas pedagógicas, sobretudo aquelas direcionadas ao processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Geralmente os docentes enfrentam dificuldades relacionadas à falta de formação continuada para atuar com esse público específico.

No que diz respeito ao processo de alfabetização da criança surda, os professores revelam que ainda existem dúvidas quanto ao material e estratégias facilitadoras a serem utilizadas por esses estudantes. Nesta perspectiva, o presente trabalho tem por finalidade relatar uma experiência vivenciada no programa de Residência Pedagógica, com foco no cotidiano escolar, no planejamento das aulas, no resultado da regência e sua contribuição na formação dos futuros educadores. A sequência didática discutida no presente trabalho intitulada “Trabalhando com o gênero Bilhete” foi realizada durante as regências que ocorreram no período de imersão nos meses de fevereiro e março do ano em curso.

O ensino da língua portuguesa demanda uma atenção especial do professor diante das dificuldades que surgem perante a complexidade do mesmo em comparação a Libras, já que a língua portuguesa é uma segunda língua para a pessoa surda. Como meio de amenizar estas dificuldades, os trabalhos com gêneros textuais em sala de aula facilitam a problematização dos conteúdos pela função social que envolve as situações cotidianas em que fazemos uso dos gêneros, muitas vezes para reivindicar nossos direitos como cidadãos, como, por exemplo, o uso do gênero carta de reclamação.

Os gêneros são fenômenos históricos profundamente ligados à vida cultural e social, os quais contribuem para estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia (BAKHTIN 2000, p.2). Proporcionam um processo de aprendizagem prazeroso, pois se aproximam do cotidiano dos alunos. Um trabalho diversificado que leve em consideração a realidade do estudante torna a aprendizagem significativa.

O objetivo geral dessa sequência é promover reflexão sobre o sistema de escrita alfabético a partir do gênero bilhete, explorando suas características estruturais, composicionais, uso social e esfera de circulação. Os objetivos específicos são: conhecer o gênero textual bilhete; reconhecer a importância do gênero; produzir e apropriar-se do uso social do gênero.

Essa experiência aconteceu em uma turma bilíngue para surdos da rede pública municipal da cidade do Recife-PE. Nas turmas bilíngues a Libras se constituiu como língua de instrução no processo ensino-aprendizagem, ampliando o uso social da língua de sinais como primeira língua (L1) e da língua portuguesa como segunda língua (L2), para contemplar o ensino na modalidade escrita em todas as áreas de conhecimento.

METODOLOGIA

O título da sequência foi: Trabalho com o gênero bilhete. A faixa etária dos estudantes é variada, pois se trata de uma turma multiseriada. Além disso, apesar de tratar de turmas do 6º ao 8º anos do Ensino Fundamental, o nível de muitos dos alunos ainda corresponde as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Iniciamos o trabalho sondando o conhecimento prévio dos estudantes sobre o gênero a ser trabalhado, tomando como ponto de partida os conhecimentos que eles já possuem. Fizemos as seguintes perguntas: “Vocês sabem o que é um bilhete?”, “Para que serve?”, “Vocês já receberam algum bilhete?” e “Era sobre o quê?”.

Com a ajuda dos discentes, tomamos nota das respostas. Percebemos que eles ficaram muito interessados em descobrir as funções e finalidades do gênero em pauta. Em seguida, mostramos o sinal em Libras da palavra “bilhete” e explicamos como ele funciona, qual é a sua função e a sua finalidade. Dramatizamos uma situação de produção e entrega de bilhete, em seguida apresentamos vários tipos de bilhetes destacando as características do gênero.

No terceiro momento, distribuímos pequenos pedaços de papéis e solicitamos que os estudantes escrevessem um bilhete para algum amigo da sala. Após o término, solicitamos que eles apresentassem em Libras o que tinham escrito. Essa aula foi muito positiva e importante, pois houve interesse e envolvimento de todos os alunos.

Os recursos utilizados foram: piloto, papel para a construção dos bilhetes e quadro.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Entre os pontos positivos que podemos perceber nesse processo de imersão no espaço da sala de aula, destacam-se o interesse e a disponibilidade dos estudantes em nos ajudar a aprender os sinais que não conhecíamos e a participação deles nas atividades propostas no período de regência.

Os discentes conseguiram compreender conceitos importantes sobre o gênero trabalhado como: o que é, para que serve, as características composicionais, a sua finalidade e a aplicação no cotidiano. Trabalhar com sequência didática permite que o professor planeje etapas que vão sendo vivenciadas ao longo das aulas. É um instrumento rico de aprendizagem, pois a temática é central abre um leque de conteúdos que podem ser trabalhados.

A atividade contribuiu na construção de práticas de alfabetização e letramento para os estudantes, pois a escrita do bilhete permitiu que o professor fizesse um diagnóstico da turma, percebendo as maiores dificuldades que eles tiveram no decorrer do exercício para que elas pudessem ser sanadas ao longo das etapas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sequência didática com o gênero textual bilhete contribuiu no processo de formação tanto dos estudantes, quanto dos residentes, pois esse primeiro contato com a turma fez com que o professor pudesse perceber quais foram os pontos positivos e negativos de sua aula. Neste sentido, o presente trabalho visa a contribuir com as discussões acerca das práticas de letramento voltadas para estudantes surdos, tornando-se uma fonte importante de discussão.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. In: *Estética da Criação Verbal*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf>>. Acesso em: 12 de abril de 2019.

_____. **Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 12 de abril de 2019.

CASSIANO, Paulo Victor. O surdo e seus direitos: os dispositivos da Lei 10.436 e do Decreto 5.626. **Revista virtual de cultura surda**, [S. l.], Maio 2017. – ISSN 1982-6842.

PROJETO DE ENSINO “SOCIEDADE DE CONSUMIDORES” – UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Pibidianos

Clayton Martins dos Santos Silva Júnior, UFPE
Maria Eduarda Soares de Almeida Parente, UFPE

Supervisor

Erinaldo Ferreira do Carmo, Colégio de Aplicação

Coordenador de área

Rosane Maria Alencar da Silva, UFPE
Sérgio Neves Dantas, UFPE

INTRODUÇÃO

O presente trabalho consiste num relato de experiência realizado por dois estudantes da Licenciatura em Ciências Sociais, visto a importância de compartilhar práticas de ensino utilizadas na aula de sociologia. Dessa maneira, o relato trata-se de um projeto de ensino aplicado na regência do PIBID, desenvolvido numa turma do 1º ano do ensino médio, do Colégio de Aplicação (CAp), do Centro de Educação (CE), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Essa escola é vinculada à UFPE por ter sido projetada para servir enquanto um laboratório experimental e, justamente por isso, atende aos estudantes de diversas licenciaturas.

Como aponta Veiga (2011, p.13), um “projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente”. O PIBID desempenhou um papel de nos aproximar da realidade escolar através de observações, reflexões e atividades que aconteceram gradativamente, bem como, o momento da criação desse projeto e a sua execução em sala de aula.

O projeto foi percebido e proposto enquanto espaço para contribuição na preparação técnica do licenciando em Ciências Sociais, fundamentada na articulação entre a teoria, prática e contextualização, no qual foi possível refletir sobre: a) o processo de ensino-aprendizagem; b) a elaboração do Plano Político Pedagógico Institucional - PPPI (bem como sua efetivação e reformulação); c) a atuação da gestão; d) o contato com o cotidiano dos alunos (bem como suas expectativas, limitações, bloqueios, opiniões e especificidades) e; e) a estrutura e demandas da instituição, entre outros, associando-os às técnicas interdisciplinares de observar, registrar, descrever, interpretar, problematizar e debater a leitura da realidade educacional.

De acordo com os **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco** (2013), esse projeto de ensino propôs a abordagem contextualizada (conceitos, teorias e temas) do Consumo e Consumismo de forma a viabilizar: a) o prosseguimento dos estudos; b) a preparação para o trabalho e; c) o exercício da cidadania visando à formação ética e a autonomia intelectual do pensamento crítico do discente. Para mais, esse projeto parte de uma perspectiva – identificada com o **Projeto Político Pedagógico Institucional – PPPI** (2015) do CAp – na qual valoriza a transmissão e apropriação crítica do conhecimento com o fim de instrumentalizar a responsabilidade social, dessa forma acarretando também a expansão das personalidades dos educandos.

Dessa forma, o objetivo da execução deste projeto de ensino foi refletir acerca da sociedade de consumidores, bem como, entender o consumo enquanto um fenômeno que está na base do nosso sistema cultural. Para tal, foi fundamental discutir sobre a diferença entre consumo e consumismo, além de discorrer sobre os mecanismos (como publicidade e propaganda) utilizados pelas corporações para estimular o consumo.

METODOLOGIA

A estrutura física do Colégio de Aplicação difere de outras instituições públicas de educação básica. No entanto, é na estrutura ideológica da instituição, onde encontramos mais diferenças quando comparada a outras do serviço público de educação básica. No PPPI do CAP, por exemplo, identificamos, explicitamente, um de seus diferenciais: funcionar como um laboratório experimental, vinculado ao Centro de Educação da UFPE, atendendo aos acadêmicos das diversas licenciaturas, em suas habilitações. Ou seja, servir de campo de experimentação na área do Ensino Fundamental e Médio para os licenciandos da UFPE - e de outras instituições - que cumprem estágio de observação e regência de classe.

Essa característica, obviamente, viabiliza a elaboração de novas técnicas pedagógicas e educacionais, bem como, o desenvolvimento, juntamente com os alunos do CAP, de projetos de pesquisa e atividades de extensão originando e, dessa forma, cumprindo um dos aspectos dos Parâmetros Curriculares Nacionais: uma educação que proporcione o desenvolvimento pleno da cidadania. Nesse campo de estágio é possível identificar um forte embasamento nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ou seja, em sua atuação pedagógica, a instituição visa desenvolver, nos discentes, habilidades de realizar hipóteses, pensar e interferir, criticamente, no meio-ambiente em que está inserido, assim como, apresentar o conhecimento como instrumento fundamental para a compreensão de mundo e exercício pleno da cidadania.

Além de todos os outros aspectos apontados anteriormente referentes ao PPPI do CAP, a instituição tem o objetivo de promover uma gestão democrática participativa. Em outras palavras, o CAP enquanto campo para estágio, quando levada em consideração as suas necessidades concretas da realidade educacional, assemelha-se, em pouquíssimos casos - ou em casos mais simples - à outras instituições públicas de educação básica.

O professor responsável pela supervisão do PIBID, Erinaldo do Carmo, tem formação em Ciências Sociais e faz uso de planos de aula elaborados por estudantes que realizaram PIBID sob a sua orientação, o que viabiliza uma diversidade de técnicas de ensino e avaliação. Os estudantes do **primeiro ano A** pediam ao professor que estruturasse a aula de forma a preparar os alunos para prestar processos seletivos de vestibulares tradicionais. No entanto, formar para ingressar ao mercado de trabalho não é um dos objetivos que pautam e estruturam o Plano Político Pedagógico Institucional – PPPI do Colégio de Aplicação.

Essa situação nos fez pensar em aspectos que, obviamente, foram considerados durante a elaboração desse projeto de ensino: em uma situação, na qual os alunos demonstram interesse por algo que não corresponde aos objetivos da disciplina/instituição, o que fazer? Manter-se fiel ao Plano Político Pedagógico Institucional? Repensá-lo? Ignorá-lo? Levar essas demandas à gestão da instituição? Nós optamos por dinâmicas didático-pedagógicas as quais viabilizassem o despertar da habilidade da imaginação sociológica nos discentes.

O projeto iniciou-se com uma aula expositiva dialogada partindo de dois pressupostos: 1) o embasamento teórico discorrido nesse projeto de ensino; 2) incentivar a participação e o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema com a apresentação

de dois vídeos: 1) “QUANTO CUSTA O OUTFIT? Ep.2” (disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=nh6p2KIY8t4>) com duração de 5 min e 5seg e; 2) “Documentário Hiato” (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UHJmUPeDYdg&feature=youtu.be>) com duração de 19min e 21seg.

Após esse momento, e observados os comentários que sucederam a exposição dos vídeos, iniciou-se um júri simulado. Com o objetivo de exercitar a imaginação sociológica, a dinâmica foi proposta como ferramenta para a assimilação e transferência do conteúdo “formal” (apreendido em sala de aula) para outros contextos e ambientes sociais externos à sala de aula. Foi solicitado que os estudantes refletissem e apresentassem suas considerações adotando posições **parciais** referentes aos personagens do documentário “hiato”. Nesse momento, esperou-se que os argumentos fossem respaldados no conteúdo teórico exposto no início da aula.

Foi proposto aos estudantes que defendessem as classes sociais representadas no documentário, justificassem e discutissem, com os outros colegas, seus posicionamentos. Essa atividade propõe, como mencionado anteriormente, o exercício da imaginação sociológica, bem como a ênfase da aplicabilidade das teorias apreendidas na escola em contextos diferentes e exteriores à sala de aula.

Por fim, utilizamos o Kahoot¹ (plataforma baseada em jogos) para revisar os assuntos trabalhados nas aulas, devido acreditarmos numa abordagem dinâmica e interativa a serviço da aprendizagem. Especialmente, ao considerar a importância de adequar a aula para com a realidade dos estudantes - que cada vez mais estão submersos a tecnologia nos seus cotidianos. Em suma, a experiência foi animadora já que os alunos demonstraram grande interesse na aula por causa do Kahoot. Os estudantes foram bastante participativos e ao final questões referentes o consumo foram levantadas e revisadas.

Desses pressupostos, vale afirmar que a metodologia empregada objetivou: 1) a exposição de conteúdos com a participação ativa dos estudantes, a considerar seu conhecimento prévio sendo mediado pelos estagiários para que os alunos questionem e discutam o objeto de estudo; 2) o diálogo entre alunos, estagiários e professor supervisor, proporcionando um espaço para questionamentos, críticas, discussões e reflexões, no qual o conhecimento pudesse ser sintetizado por todos e; 3) uma avaliação realizada pela participação dos estudantes no diálogo da aula e/ou por atividades complementares tais como dinâmicas e jogos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

De início, através da integralização de abordagens centradas em conceitos, teorias e temas acerca do consumo e do consumismo na atual sociedade moderna, o projeto pretende: 1) estimular “o domínio dos conhecimentos dessa área, de modo que o estudante se perceba como sujeito histórico, veja a sociedade como uma construção humana e entenda os processos sociais como organizadores da dinâmica e do fluxo social, para compreender o sentido de sua participação” (Secretaria da Educação Básica, 2006, p. 45) e; 2) estimular a problematização das relações de produção e de consumo na atual sociedade moderna através de dois pressupostos sugeridos pelas **Orientações Curriculares para o Ensino Médio** (2006): 1) desnaturalizar as concepções e explicações dos fenômenos sociais e; 2)

¹ Kahoot, é uma aplicação gratuita disponível online, para mais informações pode ser acessado o seguinte endereço eletrônico: <https://ferramentaseducativas.com/index.php/aplicacoes/online/112-kahoot-ensina-conteudos-de-uma-forma-divertida-e-a-jogar>

submeter certos fenômenos sociais, a um processo de estranhamento que viabilize suas problematizações.

Partindo desses pressupostos, foi possível desenvolver alguns aspectos do consumo, tanto como, apresentá-lo enquanto base da nossa sociedade (de consumidores). Os estudantes participaram bastante da aula, as discussões levantadas trouxeram à tona o quanto que o consumo está relacionado com uma lógica da sociedade capitalista; logo, traz consequências sociais, culturais, políticas e econômicas. Inclusive, por causa dessas consequências, diversos intelectuais investigaram o consumo; a partir disso, situamos as discussões com autores como Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Walter Benjamin e Zygmunt Bauman.

Dos autores trabalhados, Bauman ganhou um maior destaque por trazer na sua obra *Vida para o consumo* (2008), uma análise das transformações relacionadas ao consumo ocorridas na sociedade contemporânea. Apoiado na obra, as discussões trouxeram algumas reflexões sobre: 1) a distinção entre consumo e consumismo; 2) a identificação do nosso próprio perfil de consumidor; 3) a publicidade e propaganda como mecanismos do consumismo; 4) relação entre capitalismo, consumismo e meio ambiente e; 5) o consumismo enquanto um arranjo social que transforma as vontades, os desejos e organiza as relações sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É interessante destacar sobre a importância que foi esse momento de habilitação de nós licenciandos. A experiência viabilizou um espaço propício à síntese entre os conteúdos programáticos (teorias) vistos, até então, durante os períodos anteriores do curso, e as experiências pessoais, enquanto discente, num âmbito de educação básica no qual foi fundamentado em um processo de observação, registro, interpretação, reflexão, análise e discussão.

Por fim, foi uma experiência marcante mediar discussões acerca da sociedade de consumidores, na qual acaba cultuando muitas vezes um individualismo exacerbado. Esse aspecto tem uma relação tênue com insegurança, ansiedade e outros males que afligem a nossa juventude, e que, paradoxalmente, são encarados como “natural” e, por que não, característico do estilo de vida líquido moderna.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para o consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BRASIL. **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica – SEB, Departamento de Políticas de Ensino Médio, Brasília – DF, 2006.

PERNAMBUCO. **Parâmetros para educação básica do estado de Pernambuco (Sociologia e Filosofia)**. Recife, 2013. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/fil_soc_parametro_em2013.pdf. Acesso em setembro de 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Colégio de Aplicação. Projeto Político Pedagógico Institucional do CAP UFPE**. Recife, 2015.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. 29 ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

PROPOSTA LÚDICA PARA O ENSINO DE QUÍMICA: JOGO DIDÁTICO WAR PERIÓDICO NA ABORDAGEM DE TABELA PERIÓDICA

Residentes

Ewerton Lucas Santos Silva, CCEN
Juliana Alves dos Prazeres, CCEN
Maria Iraíses Costa, CCEN
Marina Josefa Da Silva, CCEN
Natallie Alves Santos, CCEN
Saulo da Silva Sobral, CCEN
Taciana Patrícia Vieira, CCEN
Talita Giovanna Xavier de Oliveira, CCEN

Preceptor

Paula Nascimento da Silva, EREM Joaquim Távora

Docente orientador

Daniela Maria do Amaral Ferraz Navarro, CCEN
Marília Gabriela de Meneses Guedes, CE

INTRODUÇÃO

O modelo da Tabela Periódica atualmente conhecida e mais utilizada na ciência é muito semelhante ao que primeiro foi sugerido pelo cientista Dmitri Mendeleev em 1869, tendo a ideia nascida de um sonho (Strathern, 2002). Na mesma época, mais precisamente no ano de 1870, Meyer trouxe a ideia que o volume atômico e a massa atômica apresentavam uma relação de periodicidade entre si, expondo um gráfico de suas propriedades. Entretanto, foi só por volta de 1913 que Henry Moseley, através da análise dos espectros de raios-X de 40 elementos, pode então concluir que o critério a ser utilizado na organização da Tabela Periódica deveria ser o número atômico, não a massa atômica, como foi sugerido por **Mendeleev** e posteriormente apoiado por Meyer (Tabela Periódica Completa, 2019).

Notadamente, a tabela periódica é uma ferramenta que contém informações condensadas referente às propriedades e características elementares. A forma que estes elementos estão ilustrados e organizados facilita e agiliza a vida de muita gente que a utiliza em suas atividades cotidianas em diversos contextos.

Dentre os princípios construtivistas, podemos destacar neste trabalho os aspectos relevantes para o processo de ensino e aprendizagem, o desenvolvimento de um jogo que envolva o lado afetivo, emocional, racional, lógico e analítico, assim elucidado por Piaget (1975) e Vygotsky (1991).

METODOLOGIA

Para a construção do jogo buscamos referenciais em teóricos que tratam do assunto (PIAGET, 1975; STRATHERN, 2002). Nos inspiramos no jogo de tabuleiro *WAR* criado pela empresa Grow em 1972. Este jogo foi baseado em outro jogo Norte-Americano chamado *RISK*, que por sua vez é semelhante ao jogo Francês *LA CONQUÊTE DU MONDE*, o qual simula a conquista do mundo através de disputas estratégicas. Para a elaboração desta proposta didática acabamos por optar na adaptação do jogo *WAR*, voltado para a conquista do mundo, para o *WAR PERIÓDICO*, o qual é voltado para a conquista de frações da tabela periódica. Tendo em vista que se torne mais fácil de jogar, foi realizada essa adaptação para tornar o jogo mais simples. Além disso, nessa adaptação também ocorreu a mudança de um jogo apenas estratégico para um jogo estratégico que também trabalha conhecimentos aprendidos anteriormente. Para a elaboração do jogo foi utilizado o programa de edição *Photoshop CS6*, no qual foi possível desenhar, desde o início, o tabuleiro da tabela periódica, adicionar fundo e produzir as cartas que serão usadas no jogo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O jogo “War Periódico” foi elaborado com o intuito de facilitar o processo de ensino-aprendizagem da Tabela Periódica, uma vez que é comum encontrar alunos que apresentam dificuldade ao internalizar o conhecimento referente aos elementos químicos. A partir do *WAR PERIÓDICO*, busca-se conhecer e explicar melhor os elementos da tabela periódica, bem como conhecer os grupos, períodos e propriedades dos elementos.

O jogo é simples e pode ser jogado por, no mínimo, 3 jogadores e, no máximo, 6 jogadores. As mudanças realizadas foram a adaptação do tabuleiro onde o nosso tem o design da tabela periódica a qual é dividida em 18 colunas (além dos lantanídeos e actinídeos), cada uma delas divididas em um determinado número de territórios (elementos químicos). Essa mudança foi feita, pois acreditamos que a facilitação do processo de ensino-aprendizagem sobre a tabela periódica só é possível com a tabela periódica em mãos. Além disso, o jogo possui 6 conjuntos de peças de cores diferentes (branco, preto, vermelho, azul, amarelo e verde), que representam os exércitos dos jogadores. O valor de cada peça é: uma peça pequena, 1 exército; uma peça grande, 10 exércitos, 6 caixas plásticas que devem ser destacadas e usadas individualmente, 14 cartas especiais: cartas de objetivos, 88 cartas de perguntas, 6 cartas nobres (Figura 2) e 6 dados: 3 vermelhos (ataque) e 3 brancos (defesa).

Alguns exemplos de objetivos do jogo são: Conquistar todos os metais alcalinos e os gases nobres; conquistar todos os lantanídeos e dez metais representativos; conquistar todos os não-metais e seis metais de transição; conquistar todos os halogênios e os lantanídeos; conquistar todos os elementos do terceiro e do quarto períodos; etc.

As cartas de perguntas são utilizadas para atribuir ao jogo uma forma de se trabalhar os conhecimentos já estudados anteriormente, como os grupos e as propriedades dos elementos. Alguns exemplos de perguntas são:

Exemplo 1: De todos os elementos químicos da tabela periódica, apenas um possui características únicas e é o mais abundante na atmosfera, sendo também básico de todas as estrelas. Qual é o referido elemento?

- a) Ne b) Ar c) Kr d) He e) Rn

Exemplo 2: Uma distribuição eletrônica possível para um elemento X, que pertence à mesma família do elemento bromo, cujo número atômico é igual a 53, é:

- a) $1s^2 2s^2 2p^5$
- b) $1s^2 2s^2 2p^6 3s^2 3p^6$
- c) $1s^2 2s^2 2p^2 3s^2 3p^6 4s^2 3d^{10} 4p^5$
- d) $1s^2 2s^2 2p^6 3s^2 3p^6 4s^2 3d^{10} 4p^6 5s^2 4d^{10} 5p^5$
- e) $1s^2 2s^2 2p^6 3s^2 3p^6 4s^2 3d^{10} 4p^6 5s^2$

As cartas nobres servem como um trufo para aquele que possuir mais territórios a cada rodada, podendo ser em seu benefício ou não. Alguns exemplos de cartas nobres são: escolher uma pessoa para ficar sem jogar na próxima rodada, possuir um território livre (onde não há exército de qualquer outro jogador) a sua escolha,

O War Periódico é importante para o aprendizado dos alunos sobre a tabela periódica, pois, além de instigar o aluno a pensar (devido a toda estratégia envolta no jogo, pois há um objetivo a ser conquistado e, para isso, obstáculos são criados), aprende-se, de uma forma mais detalhada e lúdica, sobre os elementos da tabela periódica, através das perguntas que serão feitas, além de conhecer as propriedades dos grupos e elementos que fazem parte de um mesmo período, fazendo, assim, com que as aulas sobre tabela periódica sejam mais dinâmicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jogos didáticos atuam no ensino de química como uma ferramenta de ensino na qual oferece suporte ao professor. Sendo assim, o jogo traz uma interação entre os estudantes e uma relação mais afetiva entre professor-estudante. É de fundamental importância que o jogo venha subsidiar as aulas dadas anteriormente, pois existe uma ponte em que liga o ensino teórico ao prática.

O jogo War vem com uma perspectiva de contribuir com o ensino da Tabela Periódica para estudantes do 1º ano ensino médio. O objetivo é atribuir conceitos sobre a tabela periódica e seus elementos, e aos alunos do 3º ano do ensino médio que poderá vir como uma revisão preparatória para os vestibulares.

Após a aplicação do jogo veremos onde poderá ser mais aperfeiçoado, o que poderá ser acrescentado ao retirado a partir da iniciação do jogo em sala com os alunos e assim contribuindo para a melhor aprendizagem dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- STRATHERN, Paul. **O Sonho de Mendeleiev: a verdadeira história da química**. Trad. M. L. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.
- Tabela Periódica Completa, 2019. **História da Tabela Periódica**. Disponível em: <<https://www.tabelaperiodicacompleta.com/historia-da-tabela-periodica/>>. Acesso em: 15 de jul. de 2019.

PROTAGONISMO JUVENIL: UMA NOVA PROPOSTA DE VER A ESCOLA

Residentes

Mayra de Santana Mendes, CB – Centro de Biociências
Adriane Amazonas da Silva Aragão, CB – Centro de Biociências

Preceptora

Luciana Cavalcante de Souza, EMTI Divino Espírito Santo

Docente orientador

Marcos Alexandre de Melo Barros, CE – Centro de Educação

INTRODUÇÃO

O projeto apresentado está sendo realizado na Escola Municipal em Tempo Integral Divino Espírito Santo, localizada na Caxangá, Os alunos dessa escola apresentam um forte perfil de liderança, porém, sem um refinamento. Então, o projeto de Protagonismo Juvenil foi inserido no contexto escolar para demonstrar aos alunos que esse perfil pode ser utilizado a favor deles. Para Rabêllo (200-), “protagonismo é a atuação de adolescentes e jovens, através de uma participação construtiva. Envolvendo se com as questões da própria adolescência/juventude, assim como, com as questões sociais do mundo, da comunidade.” Não basta apenas manter o conhecimento nos muros da escola, veicular as informações para a comunidade é essencial, uma vez que a escola democrática se faz com a participação de todos. Dentro da Escola Divino Espírito Santo o protagonismo juvenil se apresenta como uma proposta de empoderamento estudantil além de ser uma alternativa para alavancar o interesse dos estudantes sobre temas transversais que envolvem o ensino de ciências, pois, o projeto é pautado no desenvolvimento de ações mensais conforme a observação dos alunos protagonistas.

É importante que o aluno se sinta pertencente do meio em que está inserido, assim, o mesmo gera um maior cuidado sobre o ambiente físico e humano. O aluno também encontra no protagonismo a chance de se conhecer e desenvolver habilidades em si, como liderança, respeito ao próximo e compromisso com as atividades que são propostas.

METODOLOGIA

As atividades protagonistas foram separadas em dois blocos: O primeiro com o acolhimento, que consiste em receber os estudantes novatos na escola e o segundo com as ações mensais relacionadas aos temas transversais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacional (PCN's).

Acolhimento: Durante o mês de dezembro, inscrições e reuniões foram realizadas para selecionar um grupo de alunos dispostos a se engajar no programa do protagonismo juvenil. Após esse momento, no mês de janeiro, 10 estudantes haviam se comprometido com o projeto estes tiveram formações de como seriam as atividades do acolhimento estudantil, os protagonistas vivenciaram todas as dinâmicas a serem aplicadas nos dois

dias de acolhimento, isso porque as turmas da escola foram divididas de modo que a quantidade de protagonistas fosse suficiente. Estes alunos assumiram as salas de aula, elaboraram as dinâmicas e ensinaram aos alunos novos todo o processo escolar.

Ações Mensais: Depois do acolhimento, os protagonistas se comprometeram com uma nova proposta. Observar a escola como um todo, levantar problemáticas e fazer uma ação mensal sobre as questões observadas.

Todas as observações perpassam pelo ensino de ciências, pois é uma característica da residente que comanda o projeto.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante o acolhimento os próprios protagonistas sentiram como é importante esse trabalho, desde a vivência das dinâmicas no mês de janeiro (Imagem 1).

Imagem 1: Formação com os protagonistas.



Fonte: O autor (2019)

Podemos perceber que houve um interesse por parte dos alunos no desempenho das atividades propostas no protagonismo juvenil. Haja vista que estava sendo elaborado um cenário diferente do habitual, ou seja, um panorama onde os alunos estão à frente da organização, são agentes ativos, assim, todos os dez envolvidos na colaboração demonstraram entusiasmo e participação ativa.

Os alunos foram desafiados a sair da zona de conforto e convidados a vivenciar a experiência de trabalhar com temas transversais, com isso, eles atuam como multiplicadores de ações, foi possível perceber que com este trabalho foi desenvolvida uma união entre todos os integrantes da escola e um sentimento de coletivo foi gerado. As ações fortalecem os protagonistas e dão uma identidade atrelada ao senso de responsabilidade. Desse modo, a parceria entre alunos, professores, funcionários e comunidades gera uma construção e disseminação de conhecimento, e as ações desenvolvidas na escola refletem na construção e no papel de cada aluno enquanto cidadão tendo um comprometimento social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notável como os alunos estão diferentes, se comparados ao início do ano letivo, alguns deixaram as atividades, porém, outros só reafirmaram o compromisso com a escola e todos que fazem parte dela.

Para a instituição de ensino o protagonismo só somou, os alunos estão ainda mais engajados nos projetos e no auxílio ao professor e a gestão, ate as notas desses alunos melhoraram, uma vez que para ser protagonista o exemplo precisar começar em sala de aula. Espera-se que o projeto continue e que esses estudantes que hoje fazem a equipe de protagonistas consigam replicar as ações quando a residência não mais estiver na escola.

REFERÊNCIAS

RABÊLLO, Maria Eleonora de Lemos. O que é Protagonismo Juvenil? Salvador, BA. [200-]. Disponível em:
http://www.vocacionaloblatas.org.br/pjvo/fotos/fotos/admin/textos_vocacionais/juventude/protagonismo_juvenil_eleonora_rabello.pdf. Acesso em: 20 set. 2019.

PROTOTIPANDO E MODELANDO O SISTEMA NERVOSO ATRAVÉS DA ROBÓTICA: UMA PROPOSTA DO CLUBE DE CIÊNCIAS

Residentes

Alexandre Henrique Bispo Silva, UFPE

Matheus Henrique Ferreira Maia, UFPE

Preceptor

Luciana Cavalcante de Souza, Escola Municipal Divino Espírito Santo

Docente orientador

Marcos Alexandre de Melo Barros, UFPE

INTRODUÇÃO

Estudar o corpo humano apenas pelo simples processo de aprendizagem por memorização nos 8º anos nos torna reprodutores de um aprendizado limitado. Diante da proposta dos alunos em estudar o sistema nervoso através da modelagem atrelado a robótica é que surge o encantamento pelo aprender construindo. Ao se refletir sobre a realidade na sala de aula, os professores têm enfrentado obstáculos na aprendizagem e na desmotivação dos alunos. Os modelos educativos tradicionais vivenciados não apresentam nenhuma relação com o cotidiano do aluno, despertando pouco interesse de sua parte (BEHAR; PASSERINO; BERNADI, 2007). Um dos meios muito difundidos nas instituições de ensino é a utilização de modelos didáticos, que tem como objetivo contribuir no processo de ensino-aprendizagem por parte dos professores e alunos. De acordo com Piaget, a utilização de estímulos visuais apresenta um melhor desenvolvimento da inteligência, desempenhando o uso da imagem mental e da memória um importante papel no processo de construção intelectual (AMORIM, 2013).

METODOLOGIA

A metodologia foi baseada numa abordagem qualitativa, através de uma pesquisa do tipo exploratória. Utilizou-se a metodologia de ensino por investigação proposta por Anna Maria Pessoa de Carvalho (CARVALHO, 2013) que propõe as seguintes etapas:

(1) proposição do problema, (2) sistematização dos conhecimentos levantados pelo grupo, (3) registros individuais e leituras complementares propostas pelo orientador, (4) contextualização e aprofundamento com a participação do orientador e alunos e (5) avaliação e autoavaliação.

No primeiro momento, houve a construção de um Clube de Ciências no final do horário escolar, no período que compreende das 15h10min às 16h20min, com a participação dos Residentes Pedagógicos de Biologia. No Clube de Ciências eram realizadas as experiências e socializados os vídeos e apresentações a partir dos problemas apresentados e conhecimentos sistematizados.

No segundo momento, houve uma aula prática na UFPE no Departamento de Anatomia com a finalidade de auxiliar os alunos na prototipagem e modelagem de peças anatômicas, além de uma melhor compreensão do sistema nervoso.

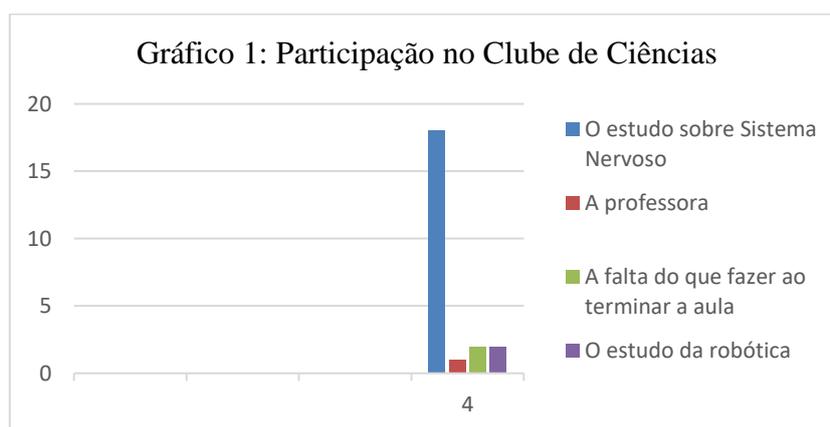
No terceiro momento, houve a construção das peças anatômicas – nesta fase os alunos modelaram peças anatômicas a partir da visualização das peças observadas da UFPE e no livro didático, além disso essa construção permitiu a inserção da robótica no processo.

No quarto momento, os integrantes do Clube de Ciências tiveram de fato o contato com a robótica livre e puderam compreender de forma mais clara o efeito do sistema nervoso central sobre o nosso corpo, através do uso do microcontrolador Arduino e seus sensores.

No quinto momento, houve uma análise da pesquisa de opinião e tabulação dos dados, durante todo o processo foram aplicados instrumentos avaliativos, entretanto, no final do processo uma pesquisa foi direcionada aos integrantes do Clube de Ciências a fim de analisar a efetividade das atividades propostas no mesmo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

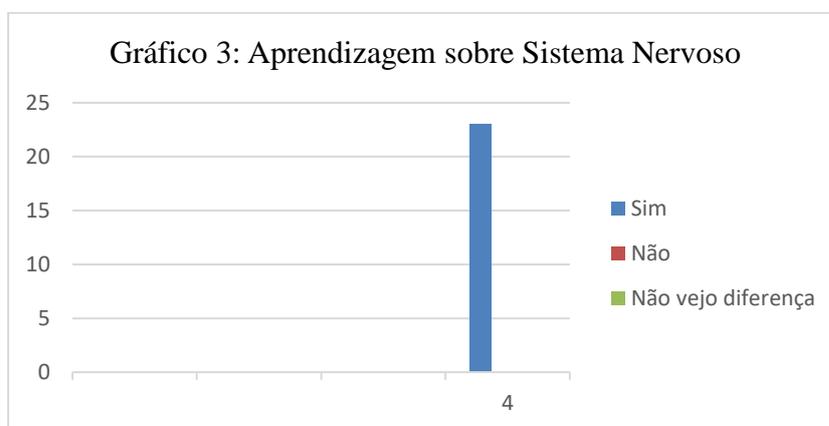
A presente pesquisa foi realizada com os alunos de diversas turmas do 6º ao 9º ano da Escola Municipal Divino Espírito Santo, totalizando 23 alunos. Após toda a investigação ser concluída, foi realizada uma pesquisa de opinião, com o intuito de identificar se foi possível aprender sobre o sistema nervoso utilizando a modelagem e a robótica no Clube de Ciências. Quando questionados sobre o que motivou os alunos a propor e participarem do Clube de Ciências (Gráfico 1), identificamos que o estudo do sistema nervoso é um dos últimos sistemas a ser estudado no 8º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental, e muitas vezes não era possível estudar esse sistema de forma integrada, e foi dessa forma que surgiu o interesse por estudar esse sistema específico.



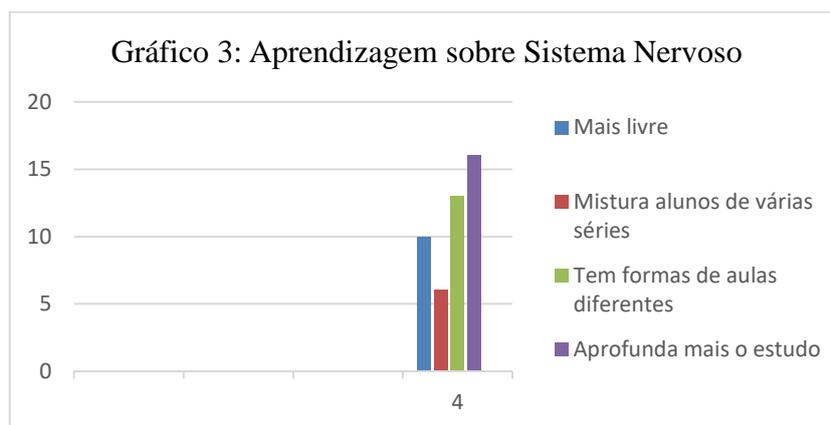
Em seguida, foi analisado qual atividade desenvolvida no Clube de Ciências que os alunos acharam mais atrativa (Gráfico 2). A maioria relatou que a melhor atividade foi a construção do modelo didático do sistema nervoso. Segundo Giordan e Vecchi (1996), os modelos didáticos são de extrema importância em sala de aula para o professor, pois desenvolvem uma capacidade criativa nos alunos e a utilização dessa criatividade para o aprendizado.



A utilização de instrumentos pedagógicos que auxiliem o aprendizado é um excelente recurso para os professores em sala de aula. Existem muitos assuntos que são de difícil compreensão para alguns alunos se explicados somente com aula teórica. Na pesquisa de opinião (Gráfico 3) foi perguntado aos alunos, se o Clube de Ciências conseguiu proporcionar uma melhor aprendizagem no ensino do Sistema Nervoso. Para Gouvea (2004), o professor será mais importante do que nunca, pois ele precisará introduzir recursos como tecnologia em sala de aula, deixando de ser a única fonte de conhecimento e passando a ser um orientador que auxilia a transmissão da informação para os alunos.



Com base na experiência dos alunos de diversas turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, inseridos no Clube de Ciências com funcionamento depois do horário das aulas, afim de investigar a opinião dos estudantes, foi passado uma pergunta sobre a opinião dos mesmos sobre o horário apresentado no gráfico 4. De acordo com Mancuso, Lima e Bandeira (1996), os alunos sentiam a necessidade de algo mais que uma aula formal sobre determinados assuntos e queriam aprender na prática o que o professor apenas ensinava em sala de aula e poucos professores supriam os anseios dos estudantes, dando então a necessidade de construir Clubes de Ciências nas escolas.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, foi possível confirmar a importância da utilização dos modelos didáticos (modelagem e robótica) e da formação de um Clube de Ciências como complemento das aulas teórica e práticas abordadas pelo professor. Foi possível concluir tanto pelas respostas obtidas na pesquisa de opinião em relação à construção dos modelos didáticos voltados para o sistema nervoso, quanto o comprometimento dos alunos durante as aulas expositivas pelas apresentações, aulas práticas e a construção dos modelos. Também foi possível observar uma nítida melhora na capacidade de tomar decisões em grupos pelos alunos na hora da modelagem. Deste modo, ficou evidente que a hipótese testada na presente pesquisa foi aceita, pois o uso de modelos didáticos construídos e a utilização da robótica enriqueceram seu aprendizado sobre o tema proposto pelo Clube de Ciências.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, A. S. **A influência do uso de jogos e modelos didáticos no ensino de biologia para alunos do ensino médio.** Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – Universidade Estadual do Ceará, 2013.
- BEHAR, P. A.; PASSERINO, L.; BERNARDI, M. Modelos pedagógicos para educação à distância: pressupostos teóricos para a construção de objetos de aprendizagem. **RENOTE. Revista novas tecnologias na educação.** v. 5, p. 25-38, 2007.
- CARVALHO, Anna Maria Pessoa. **Ensino de Ciências por Investigação: condições para implementação em sala de aula.** São Paulo: Cengage Learning, 2013.
- GIORDAN, A.; VECCHI, G. **Do saber: das concepções dos aprendentes aos conceitos científicos,** 2. ed. Porto Alegre: Artemed, 1996, 222p.
- GOUVÊA, SYLVIA FIGUEIRDO. Os caminhos do professor na era da tecnologia. **Revista da Educação e Informática.** Ano 9. Número 13. Abril 99. Disponível em: [www.geoplenario.hpg.ig.com.br/0s%20caminhos%20do\\$professor.doc](http://www.geoplenario.hpg.ig.com.br/0s%20caminhos%20do$professor.doc). Acesso em: 14 abr. 2014.
- MANCUSO, R.; LIMA, V.M.R.; BANDEIRA. **Clube de Ciências: criação, funcionamento, dinamização.** Porto Alegre: SE/CECIRS, 1996.

REFLEXÕES SOBRE A RELEVÂNCIA DA AMBIENTAÇÃO NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA.

Residentes

Jéssica Gomes Gonçalves, CCS - UFPE

Marcella Campelo da Silva Clemente, CCS - UFPE

Juliana Rodrigues Ferreira Andrade, CCS - UFPE

Gutyherrez de Souza Rodrigues da Silva, CCS - UFPE

Preceptora

Paula Roberta Paschoal Boulitreau, Colégio de Aplicação da UFPE

Docente orientador

Tereza Luiza de França, CCS

INTRODUÇÃO

Com o passar do tempo, a Educação Física vem ressignificando seus saberes e logrando novos espaços no âmbito das ciências da saúde, bem como no campo das ciências sociais e humanas. Tal fato se dá pela capacitação e conscientização da importância dos professores enquanto atores no processo de ensino-aprendizagem. Uma das estratégias utilizadas para tal conscientização advém ainda no processo de formação dos mesmos. Um exemplo de estratégia é o Programa de Residência Pedagógica (RP), que visa despertar no docente o interesse em por em prática uma perspectiva que responda às exigências atuais do processo de ressignificação de conceitos pré-estabelecidos e construção de novos saberes e da qualidade pedagógica das diversas redes de ensino de todo o Brasil. O presente estudo tem por objetivo descrever as impressões obtidas durante o período de ambientação dos licenciandos na escola-campo do RP em Educação Física.

METODOLOGIA

O presente estudo toma por base epistemológica a etnometodologia. Esta se caracteriza como relato de experiência sistematizado através de registros escritos em diário de campo analisado por meio da técnica de análise de conteúdo. Também se fez uso da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011, p.153), que sugere que sejam estabelecidos critérios para a categorização dos textos levantados, funcionando estes por operações de desmembramento do texto em unidades, e em categorias segundo reagrupamentos analógicos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A ambientação no RP é uma etapa do programa com a finalidade de inserir o licenciando na escola-campo, que na ocasião, foi o Colégio de Aplicação da UFPE. Nos primeiros contatos com as instituições foi possível observar a rotina da instituição e preceptora, assim, ficamos a par de todos os acontecimentos da comunidade escolar. Moretti (2011), relata algumas possibilidades de atividades a serem realizadas para

realização da ambientação e imersão do residente na realidade de sua escola-campo, tais como: reuniões de planejamento, reuniões de pais, avaliações de alunos, conselhos de classe. Entre os meses de agosto e outubro de 2018 realizamos atividades tais quais as citadas anteriormente e identificamos que construímos uma percepção do contexto escolar através de um processo de construção e socialização de novos conhecimentos. Um desafio encontrado ainda no período de ambientação foi a possibilidade de aproximação com a perspectiva crítico-superadora. Esta abordagem é predominante no universo escolhido, bem como em muitas instituições de educação básica no estado de Pernambuco. Segundo De Oliveira (1997), o domínio de uma abordagem oportuniza uma mediação sistemática de ensino-aprendizagem no sentido de construir, demonstrar, compreender e explicar elementos, desencadeando na intervenção, considerando a realidade social dos estudantes. Durante o período de ambientação foi possível observar a criticidade dos educandos, suas peculiaridade, bem como elaborar uma visão geral sobre as turmas. Partindo desse ponto de vista, conseguiu-se observar a formação de estudantes autônomos e críticos que debatem os conteúdos e os levam para sua realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Logo, pode-se concluir que o RP em Educação Física vem cumprindo sua missão enquanto programa de formação inicial de profissionais que atentem para as demandas escolares atuais. A partir das experiências vivenciadas no programa, nos sentimos mais capazes, como estagiários, para lidar com as individualidades e adversidades levando em consideração o conhecimento prévio dos indivíduos da educação básica, além de estreitar a distância entre os conhecimentos apropriados através do currículo acadêmico profissional e a prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. 279 p. **São Paulo: Almeida Brasil**, v. 83, p. 3322.3222, 2011.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2012.
- DE OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli. Metodologias emergentes no ensino da educação física. **Journal of Physical Education**, v. 8, n. 1, p. 21-27, 1997.
- JÚNIOR, Marcílio Souza et al. Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 33, n. 2, p. 391-411, 2011.
- MORETTI, Vanessa Dias. A articulação entre a formação inicial e continuada de professores que ensinam matemática: o caso da Residência Pedagógica da Unifesp. **Educação**, v. 34, n. 3, p. 385-390, 2011.

RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ESCOLA ESTADUAL TIMBI: O CONTEÚDO DA GINÁSTICA COMO MANEIRA DE OPORTUNIZAR E MEDIAR O CONHECIMENTO

Residentes

¹Bruno Calos Souza de Oliveira, CCS

²Matheus Silva Marinho de Almeida, CCS

³Ângela Cabral Braz Da Silva, CCS

Preceptora

⁴Maria Aída Alves de Andrade – UFPE

Docente orientador

⁵Tereza Luiza França – DEF – UFPE

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa relatar a experiência da Residência Pedagógica que acontece na Escola Estadual Timbi desde o segundo semestre de 2018 até o presente momento sobre a vivência com o conteúdo das Ginásticas. Primordialmente torna-se de grande importância para a formação dos graduandos de licenciatura em Educação Física em virtude da prática da docência e da experiência na comunidade escolar ser imprescindível para a qualificação profissional do futuro professor. A partir disso o estudante tem objetivo desenvolver estratégias para mediar o conhecimento do conteúdo específico com a aproximação da realidade do aluno. A interação entre Educação Básica e Ensino Superior promove uma preocupação com o processo de ensino-aprendizagem.

A realidade nas escolas Brasileira muitas vezes não apresenta condições necessárias para a prática, como nossa realidade presente, além da dificuldade de materiais e na formação enquanto docente porém superamos as dificuldades utilizando a criatividade e atraindo a participação dos alunos. A ginástica é um conteúdo, especificamente particular, e principalmente no âmbito escolar. Oportunizar as vivências para o desenvolvimento de habilidades motoras é pertinente, porém levar a construção e a oportunidade para todos é mais significativo e retoma o dever da escola.

A ginástica militarista com seus métodos e escolas européias (Alemã, Dinamarquês, Sueco, Francês e Inglês) que impulsionaram a modalidade, não cabe mais na escola em sua forma repetitiva, arcaica e exclusiva, pois vai de encontro a proposta de Educação e abordagem crítica.

METODOLOGIA

Nesse sentido, as vivências aconteceram no primeiro semestre no ano letivo de 2019.1, com o conteúdo ginástica, numa perspectiva pedagógica lúdica e educativa, sob a abordagem crítico-superadora, no ensino fundamental II nas turmas dos 6º, 7º, 8º e 9º ano. A partir do planejamento da disciplina de Educação Física no início do ano letivo, através do PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO GERAL – RESIDÊNCIA

PEDAGÓGICA/TIMBI, levando-se em conta a possibilidade de desenvolver de maneira mais participativa dos alunos. Dessa forma, os conteúdos seguiram a lógica de grau de habilidades e complexibilidade com procedimentos metodológicos e avaliativos:

No 6º ano - Ginástica Geral e Laboral;

No 7º ano - Ginástica Artística e Rítmica;

No 8º ano - Ginástica Acrobática e Circense;

No 9º ano - Ginástica da Atualidade (Crossfit e Pilates).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A importância do ensino do conteúdo Ginástica no âmbito escolar vai para além de aulas meramente mecanicistas com foco em reproduzir determinados gestos ou visando apenas à melhora da aptidão física. Esse conteúdo de acordo com alguns pesquisadores apresenta grande potencial para a criança/adolescente, uma vez que o mesmo trata do movimento humano, das suas concepções de imagem, das questões de gênero, saúde e diferenças. Com isso em mente o (a) Professor (a) deve buscar realizar diálogos com a turma sobre o contexto em que os alunos e alunas vivem, os aspectos culturais, a influência da mídia, os cuidados com a saúde e a importância da atividade física para uma vida ativa e saudável.

Nessa perspectiva cabe ao (a) Professor (a) determinar o que será trabalhado, a fim de sistematizar suas aulas, de maneira hierarquizada, para que os estímulos proporcionados não se repitam ou que possam ser prejudiciais, porém o (a) mesmo (a) deve levar em conta as opiniões e anseios de seus alunos e alunas.

Num primeiro instante as vivências baseadas no conteúdo Ginástica foram um tanto quanto desafiadoras, pois ao atuar no ambiente escolar sentiu-se uma carência de conteúdo por parte da academia e também por conta da infraestrutura da escola, diante dessa situação foi necessário buscar outras fontes para um maior aprofundamento no conteúdo e utilizar-se da criatividade para transmitir e adequar o conteúdo a realidade das turmas.

No geral as experiências foram bastante enriquecedoras, pois estas não tinham como objetivo a busca pela execução dita como “perfeita” e sem fundamentos. Todavia cabe aqui um questionamento, a cada turma dos 6º, 7º, 8º e 9º anos foi determinado um conteúdo baseado na lógica de grau de habilidades e complexibilidade, mas e se um (a) aluno (a) nunca teve contato com esse conteúdo? Independente de sua turma (6º, 7º, 8º e 9º ano), nas primeiras aulas foram levantados os conhecimentos e saberes que os alunos e alunas já traziam de bagagem com o intuito de potencializar seus conhecimentos ao mesmo tempo aproximar e familiarizar o conteúdo a ser trabalhado ao longo da unidade, respeitando as diferenças possibilitando a prática para todos, estimulando a socialização, cooperação e etc. Ao fim de cada aula sendo essa teórica ou prática, era realizado um diálogo sobre a vivência da aula em questão, com respeito a quais sensações, significados aquele conteúdo trazia ao (a) aluno (a).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta da Residência Pedagógica em evidenciar a real situação da Educação Básica e os licenciandos em Educação Física é bastante significativa na formação docente, porque permite ao estudante nesta fase pensar na práxis educacional no ambiente em que ela acontece, progredir, desenvolver o senso crítico, fazer uso de novas abordagens e métodos no ensino da Educação Física

Tal importância é significativa para o futuro do projeto, enquanto os envolvidos (coordenadores, preceptores, residentes) na perspectiva de que possa abrir espaços para todos os estudantes e que assumam o papel de formar cidadãos.

Dessa forma, foi possível identificar que um maior planejamento e engajamento nas preparações das aulas, oficinas e festivais se tornaram cada vez mais participativas. Tendo em vista, aos comentários positivos, o buscar sobre as vivências, questionamentos e dúvidas serem cada vez mais expostos pelos alunos. Enfim, gostaríamos de prestar nossos agradecimentos a Escola Estadual Timbi, a nossa coordenação, a nossa supervisão que colaboram cada vez mais para nosso crescimento e melhoramento profissional através do cuidado com as informações e observações pontuais.

REFERÊNCIAS

Darido, S. C. e De Souza Júnior, O. M. (2009). Ginástica. In: S. C. Darido e O. M. De Souza Júnior. Para ensinar educação física: possibilidades de intervenção na escola. 3º ed. Campinas, SP: Papirus, (8) 171-187.

FEDERICI, Conrado Augusto Gandara. Ginástica geral e educação física escolar. **Pro-Posições**, v. 16, n. 2, p. 253-256, 2005.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DOCENTE: O QUE DIZEM OS RESIDENTES DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA SOBRE ISSO?

Residentes

Osias Raimundo da Silva Junior, UFPE
Edvaldo José do Nascimento Filho, UFPE

Preceptor

Danilo de Carvalho Leandro, Colégio de Aplicação da UFPE

Docente orientador

Marcos Alexandre de Melo Barros, UFPE

INTRODUÇÃO

As vivências no campo de atuação nas escolas são sempre momentos únicos e marcantes na construção e formação docente. De fato, o Programa de Residência Pedagógica permite a aquisição de um olhar construtivo e contínuo da realidade das instituições de ensino no qual o programa abrange. Durante o período de imersão, muitos fatos são vividos e diversas práticas são realizadas, e estas não se restringem apenas a sala de aula, mas sim, na interação com todo corpo escolar, gestão, alunos, professores e funcionários da escola (equipe de limpeza, porteiro, setores administrativos e etc).

Nos últimos anos vêm ocorrendo vários estímulos para alavancar a formação dos professores e tornar o processo de ensino-aprendizagem um elemento capaz de se expandir e potencializar as habilidades tanto dos alunos quanto dos professores (residentes, pibidianos, estagiários e profissionais). Para Imbernon (2010) a formação assume um papel que transcende a mera atualização científica, pedagógica e didática, elevando o indivíduo a novos patamares de conhecimento e inovação.

Nos ricos momentos de formação também estão incluídas o compartilhamento e experimentação de novas ideias entre os residentes com o preceptor e/ou coordenador, que ampliam o impacto nas intervenções pensadas pelos residentes. Como licenciando do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Pernambuco e participante da Residência Pedagógica no Colégio de Aplicação de UFPE, houve o interesse em buscar entender como os residentes dos 7 cursos do Colégio avaliam o Programa através de um questionário.

Para Santos (2014) o uso do questionário permite identificar domínios ou fatores que auxiliam na análise dos dados obtidos e ajudam a selecionar os fatores que melhor representem o padrão de correlação entre as variáveis de interesse.

Baseado nisso, o objetivo do presente trabalho foi compreender como o Programa de Residência Pedagógica tem contribuído para a formação docente de residentes das diversas licenciaturas que atuam no Colégio de Aplicação da UFPE como campo de residência.

METODOLOGIA

O Colégio de Aplicação da UFPE conta com sete cursos de licenciatura que possuem participantes do Programa de Residência Pedagógica, entre os cursos estão: licenciatura em física, educação física, matemática, ciências biológicas, química, história e filosofia. Junto ao preceptor, foi elaborado um questionário contendo nove questões que buscaram entender como estão ocorrendo as intervenções e a percepção do impacto da Residência na formação do graduando. Por existir sete cursos e muitos residentes, a estratégia usada teve como fundamento aplicar um questionário com dois ou três licenciandos de cada curso durante as suas vivências na escola. Para torna a fundamentação mais sólida, foram feitas pesquisas bibliográficas, que segundo Pizzani (et al.,2009), é “uma revisão da literatura que norteiam a principal teoria de um trabalho científico a qual pode ser realizada em livros, periódicos, artigos, jornais, sites da Internet entre outras fontes”. Essas atividades ocorreram entre agosto e setembro de 2019 e o método de inclusão foram os entrevistados serem membros da Residência Pedagógica.

Os dados obtidos na pesquisa foram analisados de forma qualitativa, visando a individualidade de cada resposta. Segundo Bardin (2011), a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Dentre as questões presentes no questionário, destacamos: “a Residência Pedagógica tem contribuído para sua formação docente?”. De modo geral, os residentes afirmaram que sua participação no programa tem influenciado ricamente em sua formação porque é possível viver a escola de forma integral, conhecer a dinâmica de funcionamento a instituição e ter a experiência de executar uma rotina como professor.

Outro questionamento levantado tem relação com a percepção que o licenciando tem dos estágios e da Residência, e se existem diferenças ou não entre eles. Os residentes responderam que há diferenças marcantes entre os dois elementos citados, visto que a Residência torna a vivência contínua, proporcionando a participação em outros espaços que vão além da sala de aula e com a presença do preceptor ativa e frequente. Já os estágios são fragmentados, sem um acompanhamento e fechamento do ciclo com uma turma, além de possuir uma carga horária bem menor.

Outra questão investigada foi: “Quais são ou quais foram seus maiores desafios durante a Residência Pedagógica?”. Nessa questão tiveram várias respostas diferentes. Alguns alunos sentiram a dificuldade em cumprir a quantidade de horas tanto na gestão quanto na regência. Outros afirmam que não tiveram dificuldades marcantes porque o preceptor sempre esteve próximo para auxiliar e reduzir possíveis dificuldades. Também houve residentes que relataram dificuldades quanto ao modelo e contexto do Colégio de Aplicação. Os licenciando de história e biologia apresentam como principal ponto de dificuldade a limitação para realizarem as horas de regência, visto a grande quantidade de graduandos e a pequena quantidade de salas disponíveis. Ainda sobre a regência, alguns licenciandos de matemática revelaram sua timidez no início, mas com o passar do tempo, foram ganhando confiança em frente a turma e houveram melhoras significativas durante suas aulas.

Outro ponto interrogado foi: “De acordo com suas vivências no Colégio de Aplicação, como você avaliaria a gestão escolar?”. Dentre as respostas registramos que “o colégio possui uma gestão muito organizada por serviços especializados que atendem toda a demanda do corpo escolar, desde os alunos e professores até os estudantes de graduação

que atuam na instituição.” De acordo com um dos residentes “o Serviço de Orientação e Atendimento ao Estagiário (SOAE) oferece um bom suporte nas práticas dos estagiários e assim como no acompanhamento das possíveis intervenções pensadas”.

Além disso, os residentes defendem os conselhos de classe que acontecem na escola a cada final de bimestre, espaço no qual os alunos avaliam os professores, suas práticas, o relacionamento com a turma, além de relatar os pontos em que poderiam haver melhoras. É nesse momento que os professores respondem a todos os pontos colocados pela turma e posteriormente há uma discussão entre os docentes sobre os casos individuais de cada aluno por turma. Essa maneira de realização de conselho abre um leque de possibilidades que podem potencializar o andamento do processo de aprendizagem e acompanhamento do desempenho acadêmico dos estudantes.

Também foi perguntado aos licenciandos como os mesmos definiriam a Residência Pedagógica para a formação de professores. Como respostas obtivemos “importante para a formação dos licenciandos, pois lhe permite ter uma compreensão melhor a cerca do funcionamento escolar”. Também foi dito por um dos residentes o seguinte: “acredito que todos os estudantes de licenciatura deveriam participar da Residência, é uma experiência surreal e que contribui muito com minha formação docente.”

Para Araujo (2018) a relevância da atuação docente é inquestionável nos vários cenários, por isso, os professores podem ser disseminadores de boas ou más práticas de ensino que foram ou estão sendo construídas graças a sua formação. Pensando nisso, a Residência Pedagógica oferece a oportunidade dos licenciandos desenvolverem muitas habilidades didáticas e pedagógicas para que as intervenções ocorram da forma mais eficaz possível. “Se no passado era aceitável sair da faculdade com uma boa base teórica para, depois, na vida profissional, aprender a realidade prática e a real aplicação das teorias, hoje isso não é mais justificável, nem desejável” (CAMARGO, 2018, p. 3).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível concluir através da intervenção realizada com os Residentes do Colégio de Aplicação da UFPE que suas formações estão sendo impactadas positivamente pelo Programa. De fato, acompanhar o andamento e as atividades de uma escola por mais de um ano oferece uma nova perspectiva de compreensão do que é fazer parte de uma Instituição de ensino como docente. Estabelecer relações com o corpo escolar, trocando experiências e ideias que podem influenciar o crescimento de ambas as partes. A Residência Pedagógica é um exemplo de formação contínua e imersiva onde os licenciandos podem testar novas práticas e repensar seu fazer pedagógico em busca da inovação e a ruptura com o ensino tradicional. Os resultados da aplicação deste questionário são bem claros ao enfatizar a relevância formativa do Programa e sua aprovação por seus membros (residentes). Nessa perspectiva, objetiva-se também aplicar um novo questionário com os professores preceptores para analisar suas percepções sobre o Programa de Residência Pedagógica e ver o quanto essa experiência os afetou como profissional.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, M. D. O; BARROS, G. C. F; BARROS, M. A. M. A Construção da Identidade Docente do Licenciado de Ciências Biológicas em Início de Carreira. *Rev. Insignare Scientia*. Vol. 1, n. 2. Mai./Ago. 2018.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. 3. reimp. **Lisboa: Edições**, v. 70, 2011.

CAMARGO, F; DAROS, T. **A Sala de Aula Inovadora-Estratégias Pedagógicas para Fomentar o Aprendizado Ativo**. Penso Editora, 2018.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, R; CORREIA, M. "Utilização do recurso digital scratch na articulação entre as ciências e a matemática na formação de professores." *Livro de Atas do V Congresso Internacional TIC e Educação*. IEUL, 2018.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: O ESPANHOL NAS ESCOLAS EM UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL CRÍTICA

Residentes

Ana Carla Silva dos Santos, CAC-UFPE
Ana Elisabete de Lima Galdino, CAC-UFPE
Gabrielle Trajano da Silva, CAC-UFPE
Gleybson Edson Bezerra dos Santos, CAC-UFPE
Rafael da Silva Santana, CAC-UFPE

Preceptor

Julianna Pérola Rodrigues, EREM Professor Alfredo Freyre

Docente orientador

Imara Bemfica Mineiro, CAC-UFPE

INTRODUÇÃO

O presente trabalho relata experiências específicas das práticas docentes desenvolvidas através do Programa de Residência Pedagógica em aulas de espanhol na turma eletiva de 1º ano do Ensino Médio no EREM Professor Alfredo Freyre, localizado no bairro do Arruda, na cidade de Recife - PE. Os textos basais nos quais o trabalho foi desenvolvido coincidem com os textos discutidos nas primeiras reuniões do Programa Residência Pedagógica que toma como partida para o desenvolvimento e elaboração das aulas, o conceito da interculturalidade na educação (Ministerio de Educación/ Perú-Lima 2005), aspirando proporcionar aos alunos e residentes o contato transcendente com o mundo hispânico, ou seja, um contato que nada coincide com o comum porém que está presente no mundo e por consequência nas escolas. Além do conceito de interculturalidade e como trabalhá-lo nas aulas de língua espanhola ser o principal ponto de partida, vê-lo de maneira crítica (Walsh 2005) é a proposta central de todas as aulas que serão expostas no decorrer deste trabalho. Por último, mas não menos importantes todas as atividades estão pensadas para desenvolver nos alunos a autonomia de pensar, argumentar e construir seu conhecimento (Freire 2013). Em virtude disto, buscamos propor aos alunos atividades dinâmicas com momentos de reflexões, discussões e práticas no intuito de que percebessem a interação entre a língua e mundo, mais especificamente da língua espanhola com o mundo “*hispanohablante*” e da necessidade que ultrapassa o conhecer o outro e se afirma na necessidade de transformar as relações com o outro. Relações essas que foram pré estabelecidas em um contexto anterior marcado por exclusões, preconceitos e discriminações. Serão expostas no presente trabalho três aulas, “O brega como ferramenta de aproximação ao mundo hispânico”, a “Oficina de ritmos latinos”, e o “Cine Residência: conhecendo aspectos culturais dos povos andinos”.

METODOLOGIA

As aulas ministradas foram resultados de várias reuniões que tivemos juntamente com a coordenadora e preceptora do projeto a fim de idealizar e definir os módulos/temáticas a serem desenvolvidos. Todas as regências são pensadas a partir de uma temática específica com o propósito de trabalhá-las em sala no intuito de aproximar os alunos do universo hispanohablante. Em grupo, elaboramos e compartilhamos os planos de aula e nele deixamos claro toda programação da aula, bem como as atividades.

A turma está matriculada no primeiro ano do ensino médio, com aproximadamente trinta alunos e, em geral, está na faixa etária de 15 a 17 anos. As regências acontecem uma vez por semana, às quintas-feiras, no horário de 15h às 17h, assim temos uma duração de 2 horas/aula semanais. Os alunos demonstram interesse em fazer parte da disciplina eletiva e receberam o projeto muito bem.

Aproveitamos outros espaços presentes no ambiente escolar para desenvolver algumas atividades, como a aula de ritmos latinos, por exemplo. Na ocasião, convidamos dois professores de dança que são também estudantes do curso de Educação Física nas instituições da UFPE e UFRPE, para ministrar a oficina de ritmos latinos.

Outra atividade realizada foi o “Cine Residência: conhecendo aspectos culturais dos povos andinos”, esse momento foi realizado na sala de projeção de vídeo da escola. Os alunos puderam assistir ao filme na íntegra e, no final houve uma conversa entre alunos e residentes, assim como uma atividade reflexiva, que correspondeu a uma vivência de cultivo presenciada no filme. Todos fizeram o plantio de sementes de milho no quintal da escola.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As aulas quais os resultados serão expostos são respectivamente, a primeira aula do primeiro semestre que teve por título “O brega como ferramenta de aproximação ao mundo hispânico”, a quarta aula do primeiro semestre, “Oficina de ritmos”, com o ritmo Bachata e, por último, uma aula mais recente, a quinta aula do segundo semestre, que teve por título “Cine Residência: conhecendo aspectos culturais dos povos andinos”. Essas aulas foram selecionadas porque, na opinião dos residentes, foram as aulas que mais cativaram e contaram com a participação efetiva dos alunos. Os estudantes demonstraram interesse e ímpeto nas atividades que foram propostas dentro das temáticas abordadas nas respectivas aulas.

Na aula “O brega como ferramenta de aproximação ao mundo hispânico”, os alunos demonstraram interesse imediato. Por ser a primeira aula do semestre, antes de começar foi realizada uma dinâmica para conhecer os alunos. Nessa dinâmica, os estudantes passavam um objeto de mão em mão ao som de uma música em espanhol, “Te extraño”- Xtreme (se trata de uma bachata e estava totalmente contextualizada a aula). Os alunos reconheceram a música e em meio a dinâmica cantavam a canção na versão de brega que conheciam, ou seja, quase que instantaneamente percebemos o reconhecimento, aceitação e a resposta positiva que tínhamos dos alunos no decorrer da aula. O retorno dos estudantes foi positivo e acreditamos que isso ocorreu, pois a construção do conhecimento partiu da realidade dos mesmos.

Na “Oficina de ritmos”, ficamos receosos quanto à participação dos estudantes, apesar da oficina ter sido proposta por eles. A adolescência é um período bastante conturbado e as diversas inseguranças dos alunos como a vergonha de se expor ao aprender os passos poderia ser um empecilho para o desenvolvimento da atividade. Porém, a resposta da maioria dos alunos foi positiva e isto pôde ser comprovado pela participação, o interesse

e as demonstrações com os passos aprendidos que foram feitas ao final da oficina pelos próprios alunos. Além da participação, acreditamos que este momento foi de extrema importância para que os estudantes percebessem que eram ouvidos e que os residentes respeitavam a voz do grupo classe.

Em relação ao “Cine Residência: conhecendo aspectos culturais dos povos andinos”, nosso maior inimigo foi tempo, a animação *Pachamama* disponível na Netflix traz muitas temáticas interessantíssimas para abordar em sala, desde cuidado com a natureza a diversidade religiosa e cultural andina. A animação é de classificação livre. Todos os residentes assistiram e todos demonstraram o mesmo receio, a receptividade do filme pelos estudantes (pois se trata de uma animação infantil). Contudo, mas uma vez fomos surpreendidos, pois a animação foi bem recebida pelos alunos inclusive pelos mais retraídos e dispersos. Todos que estavam presentes, sem exceção, participaram do comentário pós filme e da atividade de extrapolação do filme, que foi plantar sementes de milho, cultivo presenciado também na animação.

Dentro dos pontos percebidos nas aulas, os residentes elencaram como positivo primeiramente o reconhecimento na prática de discussões teóricas prévias à execução e elaboração das aulas: pensarmos no contexto nos quais os alunos estavam inseridos, pensar na idade dos alunos, nos seus prováveis interesses levando em conta o perfil de cada turma e tomá-los como referência para propor a construção de um conhecimento. Isso remeteu os residentes aos vários momentos de conversas sobre o livro *Pedagogia da autonomia* de Paulo Freire, onde, dentre outras afirmações o autor pontua que o contexto, o mundo do estudante, precisa ser considerado e que os alunos precisam de liberdade para construir eles mesmos o conhecimento. Nesse sentido, a tradução simultânea da canção na primeira aula, a interação na oficina de dança e o momento de vivência e comentário pós filme, ultrapassou a expectativa dos residentes e confirmou efetivamente a veracidade das palavras escritas pelo autor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das discussões que o grupo da Residência Pedagógica realizou, levando em consideração a fundamentação teórica baseada nos pressupostos de Freire (2013), bem como as reflexões da interculturalidade crítica de Walsh (2005), foi possível observar, nas práticas de regência, uma inter-relação entre alunos e residentes na construção e desenvolvimento de mecanismos significativos de aprendizagem do espanhol na perspectiva da interculturalidade crítica.

Dessa forma, entendemos o programa de Residência Pedagógica nas escolas da rede pública como crucial para a formação de futuros docentes que irão atuar na educação básica do ensino brasileiro. As experiências e contatos que são vivenciados com os alunos nos mostram que, não somente somos beneficiados com esse programa, mas também todos os componentes da comunidade escolar, uma vez que, juntos almejamos e lutamos para uma educação pública de qualidade.

Contribuindo para a construção de novas didáticas e metodologias, através das vivências adquiridas ao longo da carreira acadêmica e profissional, nós, residentes, concluímos que o programa reafirma a necessidade da realização de mais experiências como estas, voltadas para a área da educação, uma vez que, contribui com a qualidade dos profissionais e também do ensino da educação básica.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*.- 2ª ed. 5ª a reimpr.- Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2013.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad, colonialidad y educación*. Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XIX, núm. 48, (mayo-agosto), 2007.

SEMANA DA MATEMÁTICA: CRIAÇÃO E APRESENTAÇÃO DE JOGOS MATEMÁTICOS COMO RECURSO DIDÁTICO

Residentes

Jorge Eduardo Gonçalves Lima, CCEN

José Alberto da Silva, CCEN

Tales Vinicius Severino dos Santos, CCEN

Preceptor

Gracivane Pessoa, Escola Estadual Senador Novaes Filho

Docente orientador

Verônica Gitirana, NFD-CAA

INTRODUÇÃO

A Semana da matemática, é um evento que acontece anualmente na Escola Estadual Senador Novaes Filho e no ano de 2019 ocorreu entre os dias 6 e 14 de maio (Figura 1). Este evento tem por objetivo promover a socialização da escola com públicos diversos como estudantes, professores, profissionais de educação e comunidade escolar. O evento também visa mostrar o uso da matemática nos inúmeros campos em que ela é utilizada e demonstrar a importância dessa disciplina para a formação das pessoas.

Figura 1: Feira de Conhecimento da Escola



Fonte 1: arquivo dos autores

meio de suas representações, como pede na BNCC (BRASIL, 2018) e foram elaborados com o acompanhamento de um dos residentes como atividade de sala de aula.

A influência dos jogos para a semana de matemática serviria como abstrações e representações de um conhecimento matemático, aproveitando o aspecto lúdico do jogo. No entanto, a criação pelos alunos não envolvia apenas essa perspectiva. O trabalho entre preceptor, residente e aluno mostrou uma cadeia de como se comporta o conhecimento dentro de uma instituição voltada para um evento escolar: organização de como escolher os jogos, de como projetar, analisar cada jogo e entender a mecânica de comportamento para atender ao público, prover uma melhor experiência ao realizar a atividade. Tudo isso

O evento contou com a apresentação de trabalhos realizados pelas turmas do ensino fundamental e médio da Escola. Dentre as turmas, as dos 3º anos do ensino médio, as quais fazemos a residência, foram desafiados a criar e apresentar jogos matemáticos ou do dia a dia que utilizam a matemática como conhecimento estratégico. Esses jogos deveriam ser pensados pelos alunos como uma forma lúdica de proporcionar um conhecimento matemático ao público, buscando relacionar alguns tópicos matemáticos como operações de números, relações e aplicações de conceitos matemáticos por

entraria em ação em suas apresentações e foi organizado por meio de conversas entre os membros de cada grupo.

A iniciativa nos propiciou um momento ímpar de metodologia, próxima ao que vimos realizando enquanto alunos em sala de aula da Universidade, que envolve pesquisa e responsabilidade na criação de um produto que é seu, de sua autoria (PEPIN et al, 2019). Além da iniciativa de pesquisas para os alunos proporcionado pelos residentes, está sendo a vivência para nós de uma atuante metodologia adotada por professores da universidade, que seria essa abordagem do ensino com pesquisa. Os alunos precisam pesquisar os jogos e relacionar os conhecimentos matemáticos por trás deles, incentivando-o a ter essa experiência de aprender pela pesquisa.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi a elaboração de jogos matemáticos por parte dos alunos com orientação de residentes. Os estudantes foram divididos em grupos com o objetivo de formular e construir jogos que envolvessem matemática. Cada grupo seria responsável por dois jogos, uma pesquisa por um jogo e sua confecção em material de sucata (GITIRANA et al, 2013) e criação de outro jogo inédito (figura 2), confeccionado a partir de seus conhecimentos matemáticos. A atividade foi proposta por Gracivane Pessoa, preceptora do grupo de residentes. Os grupos de alunos deveriam ser formados por no máximo seis alunos e cada residente deveria ser responsável por orientar um grupo em

Figura 2: Jogo elaborado com sucata



Fonte 2: arquivo dos autores

as estratégias de confecção dos jogos. A preceptora definiu um prazo para apresentar um pré-projeto e nós, residentes, analisamos o que foi feito pelos alunos após esse período. Vimos que houve grande diversidade de ideias por parte dos discentes, o objetivo da preceptora e o nosso foi fazer com que os alunos construíssem todos os jogos com materiais cem por cento reciclável, mostrando a importância de cuidar do meio ambiente, pontuando também a importância da economicidade, mostrar que para elaborar e construir um jogo não é necessário ter um gasto elevado, basta ter criatividade, porque muitos ficam propícios a jogos prontos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A ideia do projeto foi exposta para os alunos e todos aceitaram com empolgação. Com o desafio da criação de um jogo que ainda não existisse com orientação dos residentes, nós, residentes, também assumimos um desafio, de trabalhar como regente em uma metodologia ativa, em que os alunos eram os sujeitos principais. Ideias viriam deles, decisão de conhecimentos matemáticos também. Não tinha como chegarmos já com

cada turma. Após a composição dos grupos, a preceptora se reuniu com os residentes para traçar a estratégia que seria utilizada para a realização do projeto. Ficou definido que ao final de cada aula teríamos pelo menos 20 minutos para discutir o andamento dos jogos com cada grupo. Nas reuniões, foi solicitado que os alunos pensassem e pesquisassem os dois jogos para, a partir disso, serem traçadas

Figura 3: Jogo existente e jogo criado



Fonte 3: arquivo dos autores

todo o conhecimento de uma aula estruturado, precisaríamos enfrentar as dúvidas dos estudantes que surgiriam para nós a cada instante e sobre conhecimentos diferentes e representações novas. Inicialmente solicitamos aos alunos que pesquisassem na internet os jogos que eles poderiam utilizar como base na formação de novos jogos.

Nas semanas após serem formados os grupos, os alunos apresentaram aos residentes os jogos que foram pesquisados. A partir disso, os residentes discutiram com os alunos quais conteúdos matemáticos eram abordados em cada jogo. Os residentes também sugeriram alguns jogos para que os estudantes analisassem se poderia ser trabalhado, a partir dos conhecimentos que eles tinham sobre a disciplina. Entre os jogos sugeridos estão: Mankala Colhe 3, Torre de Hanoi, Mastermind, dominó, roleta numérica, Soma 24. Com isso, os alunos idealizaram os jogos que seriam confeccionados.

Nesse momento alguns alunos sentiram dificuldade em entender as regras de alguns jogos. Isso os levaram, com a ajuda dos residentes, a pensar quais os jogos mais viáveis para ser apresentados ao público em um momento de exposição, pois eles viram que seria importante escolher um jogo que fosse de fácil entendimento para o público. Facilitando também que eles próprios se sentissem à vontade para trabalhar com o jogo escolhido.

Após o período de discussão, os alunos passaram a confeccionar os jogos, todos com materiais reciclados, uma exigência da preceptora. Dentre os jogos escolhidos estavam: jogo de Damas tradicional e dama matemático, roleta numérica, dominó tradicional e dominó matemático, trilha numérica, desafio matemático de cartas e jogo da memória. Alguns jogos foram repetidos como a trilha numérica, por exemplo, porém todos os alunos se sentiram estimulados e empolgados na atividade proposta pela preceptora.

Os conteúdos abordados nos jogos foram: as operações matemáticas (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação e radiciação), equações polinomiais do 1º grau, raciocínio lógico, coordenadas cartesianas e pares ordenados. Além de diferentes conteúdos matemáticos percebeu-se a riqueza de formas de representações matemáticas (DUVAL, 1992), de relacionar números e desenvolver mapeamentos de cálculos a fim de melhor representar um conteúdo matemático em jogo.

Nos dias do evento, os residentes orientaram os alunos antes da apresentação para que eles explicassem ao público as regras de cada jogo e qual os conteúdos matemáticos presentes em cada um. O público-alvo foram os alunos do ensino fundamental, médio e os profissionais da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Houve uma interação muito boa entre o público e aos alunos que apresentaram os jogos, pois todas as pessoas, presentes no evento, jogaram todos os jogos e gostaram da maneira lúdica que a matemática foi abordada.

Outra tarefa que a professora deu aos alunos dos terceiros anos foi ele avaliarem os trabalhos de outras turmas. Com isso os alunos deveriam escolher cinco trabalho para serem avaliados e após isso entregar um quadro com as notas e a avaliação aos residentes. Nós residentes ficamos com a tarefa de supervisionar esse momento, o que enriqueceu bastante o aprendizado tanto dos alunos como de nós residentes.

Por fim, ao final da semana da matemática a professora solicitou aos alunos relatar quais os pontos positivos e negativos que eles avaliavam necessários durante a semana da matemática. O feedback foi positivo tanto para os alunos quanto para os residentes, onde vimos que a implementação de didáticas alternativas é importante no ensino da matemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No período da Residência foi possível aplicar os conhecimentos aprendidos nas disciplinas vivenciadas no decorrer do curso de Licenciatura em Matemática, as metodologias de ensino, os estágios e os conteúdos pedagógicos foram de fundamental

importância. Durante o período da residência tivemos a certeza que lecionar é o que realmente queremos, tivemos momentos de realizações e crescimento pessoal e profissional.

A semana da matemática teve um grande impacto, pois é um momento diferencial no aprendizado dos estudantes. Eles saem do sistema monótono tradicional, e conseguem usar suas criatividade na criação dos jogos, e descobrindo a matemática por trás do jogo, e para nós residentes é uma experiência muito gratificante. Além disso, o uso didático dessa ferramenta, jogos matemáticos, enriqueceu o aprendizado dos alunos e fez com que nós residente tivéssemos contato com uma experiência didática diferente da usualmente utilizada nas salas de aula da Educação Básica, atualmente.

O momento de interação entre nós residentes com os alunos do 3º ano do ensino médio da Escola Estadual Novaes Filho foi enriquecedor, pois nos proporcionou um momento único em que pudemos usar nossos conhecimentos sobre jogos matemáticos como ferramenta didática, e pudemos sentir qual o nível dos alunos das duas turmas. Esse momento fez com que nós nos sentíssemos atuantes e responsáveis pela confecção de uma tarefa que deveria ser realizada de maneira lúdica e ao mesmo tempo eficiente do ponto de visto do aprendizado da matemática e desenvolvimento do estudante como cidadão.

A residência pedagógica foi uma experiência desafiadora na qual pudemos ter um contato na sala de aula, foi um momento gratificante e proveitoso e, também, aprendemos que a formação do professor ultrapassa os limites da sala de aula e que o processo de ensino deve ser contínuo. As reuniões entre a preceptora e nós, residentes, para traçar as estratégias da semana da matemática e as reuniões posteriores foram que deram base para que o trabalho fosse feito de maneira eficiente. A experiência de trabalhar diretamente com os alunos em um projeto tão importante nos fez ver a importância da utilização de ferramentas didáticas diversificadas, fez também enriquecer nossos conhecimentos em diversas áreas e nos aproximou ainda mais da realidade da sala de aula, pois todos nós relatamos dificuldades diversas com os alunos, desde falta de cumprimento de prazos a ausência de respostas e interesse de alguns alunos. Porém todos conseguiram contornar de maneira tranquila as dificuldades, e todos os grupos entregaram os jogos e apresentaram no dia combinado. Por fim, essa experiência nos faz pensar como é interessante a boa relação entre professor, alunos e gestão para o bom andamento das aulas.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MEC. **Base Nacional Comum Curricular – Educação é a Base – Ensino Médio**. Brasília, MEC-CONSED-UNDIME, 2018.

DUVAL, R. Registros de representação semiótica e funcionamento cognitivo do pensamento (trad. MORETTI, Méricles Thadeu) **Revemat: Revista Eletrônica de Educação Matemática**, v. 7, n. 2, p. 266-297, 2012.

GITIRANA, V.; TELES, R. A. M.; BELLEMAIN, P. M.; CASTRO, A. T.; ALMEIDA, I. A. C.; LIMA, P. F.; BELLEMAIN, F. **Jogos com sucata na educação matemática**. Recife, Nemat, Ed. Universitária da UFPE, 2013.

PEPIN, B.; ARTIGUE, M.; GITIRANA, V.; MIYAKAWA, T.; RUTHVEN, K.; XU, B. Mathematics Teachers as Curriculum Designers: An International Perspective to Develop a Deeper Understanding of the Concept. In TROUCHE, L.; GUEUDET, G.; PEPIN, B. **The ‘Resource’ Approach to Mathematics Education**. Suíça, Springer, pp. 121-144, 2019.

SOBRE UMA CONSTRUÇÃO LÚDICA [E INICIAL] DE UM DEBATE POLÍTICO-FILOSÓFICO NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Pibidianos

Maria Clara Pompílio Guimarães (DEPFIL)

Ruane Sonely de Lima Farias (DEPFIL)

Supervisor

Antônio Vieira (IEP Sylvio Rabello)

Coordenador de área

Alfredo de Oliveira Moraes

Dedicado a David Carreiro, estudante do departamento de filosofia, cuja contribuição, durante 12 meses de programa, foi fundamental para a concretização do projeto.

INTRODUÇÃO

A experiência na escola-campo Sylvio Rabello, no PIBID 2018, se pautou, como temática ampla e central, a política. O tema sugerido denota grande importância em virtude do cenário político de polarizações e mudanças em que o país, nos últimos anos, tem se estabelecido. De modo que, o objetivo dos trabalhos desenvolvidos na escola foi, em geral, oferecer aos alunos o conhecimento filosófico como um instrumento de inserção nas discussões políticas atuais. Além disso, esperamos com as nossas atividades que aos alunos fossem fornecidas as discussões elementares do estudo da filosofia, para que, assim, lhes fosse despertado o interesse no avanço de suas buscas nesta área.

A discussão político-filosófica, ainda no ambiente do ensino básico, se faz necessária para a inserção dos jovens e adolescentes brasileiros em um debate político amadurecido. E, sobretudo, para que se forme uma cidadania cuja atuação seja consciente, a partir do que a filosofia dispõe de conhecimento na área do saber político.

Nesse sentido, a utilização de jogos para intervenções lúdicas foi o diferencial do ensino filosófico que nos propusemos a desenvolver com os estudantes da Sylvio Rabello. Tendo em vista a importância da utilização de metodologias ativas no processo de ensino aprendizagem, as intervenções foram preparadas com o objetivo de promover o máximo de envolvimento dos estudantes com o conteúdo abordado. A intenção era evitar que o ensino de filosofia apresentado pelo Programa estivesse exclusivamente pautado em uma educação bancária, como a denunciada por Paulo Freire. As intervenções dependiam, portanto, de uma participação ativa dos alunos como sujeitos atuantes desse processo educativo.

A fim de que os estudantes apresentassem interesse e engajamento naquilo que lhes fosse proposto, a nossa participação na escola se baseou, fundamentalmente, no uso de jogos. Partimos dessa modalidade por perceber, inicialmente, que o envolvimento emocional dos alunos com o conteúdo trazido lhes permitiria maior acesso cognitivo ao conteúdo trabalhado - a partir do interesse gerado. É nesse sentido, que Gentile cita que

Situações emocionantes, como jogos e brincadeiras, ativam o sistema límbico, parte do cérebro responsável pelas emoções. Ocorre então a liberação de neurotransmissores. Com isso, os circuitos cerebrais ficam mais rápidos, facilitando a armazenagem de informações e o resgate das que estão guardadas. (2005, p. 54)

Desse modo, atribuímos aos jogos a facilitação do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos e discussões filosóficas suscitadas com os alunos do ensino médio da IEP Sylvio Rabello.

METODOLOGIA

Ao começo do ano letivo, iniciamos nossas atividades do PIBID com um grupo de quatro pibidianos que faziam parte da equipe da terça-feira. A escola IEP Sylvio Rabello é extremamente diversa e possui grande quantidade de alunos; temos que levar isso em consideração ao planejar nas intervenções. Tivemos algumas situações com a gestão da escola, que, em primeiro momento, não reconheceram muito a presença do PIBID, então pensamos em fazer uma primeira intervenção que nos apresentasse a todos.

Fizemos algumas intervenções ainda em 2018.2, porém não seguiram um planejamento completo, como foi pensado para 2019. Elas serviram de ambientação e para conhecer um pouco dos alunos, e também para que pudéssemos ganhar mais confiança em sala de aula. Essas intervenções seguiram formatos mais tradicionais, costumávamos dividir a sala em três grupos e cada um ficava com uma pibidiana, e, assim, nós discutimos e fazíamos uma exposição de alguns temas.

Como primeira movimentação do período de 2019, organizamos cartazes para colar na escola, introduzindo questionamentos, provocando e instigando a curiosidade dos que visualizassem tais cartazes. O primeiro cartaz dizia “A Filosofia é inútil.” e o segundo dizia “Filosofar é preciso, viver não é preciso.”. A reação dos poucos alunos que chegaram a ver os cartazes foi inusitada, em pouco tempo eles arrancaram o cartaz que dizia que a filosofia era inútil, alegando que seria desrespeitoso ao professor de filosofia, eles pensaram que algum aluno havia colado.

Essa foi a forma que nos apresentamos a escola.

Em seguida, fizemos uma intervenção discutindo a utilidade da filosofia, tomamos como base teórica entre nós o livro “Que é Filosofar?”, do autor Josef Pieper. Usamos de um formato de debate não declarado, conduzido por nós, para entender o pensamento dos alunos e apresentar alguns pontos. O objetivo era que fosse questionada a utilidade da filosofia, se é que ela tem utilidade, e se ela deve ter uma. Foi uma intervenção bem interessante para diagnosticar a visão dos alunos sobre a disciplina de filosofia e introduzir o projeto aos estudantes.

Como referencial teórico ao longo do ano para nos auxiliar na abordagem didática, usamos os livros “Filosofando; Introdução à Filosofia”, da Maria Aranha e Maria Martins, e também do livro que é adotado pelo professor “Fundamentos de Filosofia”, do Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes. Também recorremos à atividades expostas na internet e as adaptamos para as nossas necessidades.

Na segunda intervenção, pensamos em adotar uma estratégia mais dinâmica. Tratamos da ideia de se devemos confiar nos nossos sentidos ou não, sendo um assunto de teoria do conhecimento introduzido de uma forma inusitada, que acreditávamos ser o propósito do PIBID. Essa intervenção necessitou de muita organização, principalmente dos materiais; nos inspiramos em programas de televisão, fizemos uma atividade em que os alunos deveriam tentar adivinhar o que tem na caixa apenas pelo tato, em que colocamos objetos que causasse dúvida, que eles não soubessem exatamente o que estavam tocando, e a outra atividade que consistia do “afunda ou não afunda”, porém tentamos, novamente, escolher objetos que fossem duvidosos, fazendo com que eles testassem sua confiança na visão. Essa atividade foi muito boa para nós termos noção de como os alunos se comportam em atividades mais agitadas, e, no geral, eles colaboram bastante, foi uma boa experiência e pensamos em manter este tipo de metodologia ao longo do projeto. Tanto a primeira quanto a segunda intervenções foram feitas com todas as turmas que tinham aula de filosofia no dia, duas turmas de 1º ano, duas turmas de 2º ano e uma turma de 3º ano.

Depois de realizarmos a segunda intervenção, tivemos a ideia de usar jogos e atividades dinâmicas como metodologia para nossas ações na escola, ao vermos a boa aceitação dos alunos a este formato e como eles realmente colaboraram e participaram da atividade.

Organizamos a terceira intervenção ao assistir a aula do professor, pensamos nessa intervenção que usava a teoria política de Platão, assunto de sua aula. Não havia muito tempo para uma intervenção elaborada nem com muito referencial teórico ou materiais. Consistiu, portanto, de uma adaptação do jogo “vítima, assassino e detetive”, também conhecido como “cidade dorme”, que adaptamos para “Polis dorme”. Incorporamos a teoria de Platão e os alunos seriam imersos em uma dinâmica como se eles estivessem na polis grega na antiguidade. Usamos as regras do jogo, adaptamos algumas regras, mudamos os nomes para ficar de acordo com Platão, e, para entender o papel dos personagens do jogo os alunos deviam ter entendido a teoria de Platão apresentada pelo professor na aula anterior e revisada por nós no começo da intervenção. Essa foi feita com turmas de 3º ano.

A quarta intervenção seguiu uma metodologia sugerida pelo professor/supervisor, sendo utilizada por ele em suas aulas, e, assim, de uso mais tradicional em sala de aula. Teve um formato de quiz; pegamos um trecho do livro didático sobre a teoria política de Platão, entregamos e deixamos eles lerem o texto, depois tentamos dar um maior caráter de competição à atividade, então o grupo que levantasse a bandeira primeiro teria a chance de responder primeiro a pergunta. O lado competitivo foi o que eles mais gostaram, o que nos mostrou ainda mais o uso que podemos fazer da dinâmica de jogos, e como ela é atrativa para jovens de ensino médio. Fizemos as perguntas e o grupo que acertasse andava no tabuleiro e ganhava o jogo. Foi interessante ver como os alunos se organizavam em grupos, que foi a parte mais trabalhosa da atividade, no geral, foi uma intervenção proveitosa e chegamos a aplicá-la mais de uma vez.

O quinto formato de intervenção utilizado foi uma intervenção dividida em duas partes; na primeira parte, eles se dividem em grupos e nós apresentamos uma situação de uma sociedade imaginária, e, assim, eles devem listar três características que o líder dessa sociedade deve ter e três características que ele não deve ter. Usamos essa intervenção com duas situações, uma que fala de uma sociedade problemática (problemas morais e de convivência), em que usamos da teoria política de Maquiavel como referencial teórico, sendo essa tema do terceiro ano, mas que também usamos em turmas de segundo e primeiro ano. A segunda situação apresentava uma sociedade com problemas mais práticos (saneamento básico, escolas e hospitais precários, etc.). Na primeira parte da intervenção eles devem chegar às características do líder e eleger um representante para seu grupo, que, na segunda parte, irá fazer parte de uma eleição; na situação maquiavélica nós os instruímos a usar de qualquer estratégia para ganhar a eleição, valeria a mentira, toda forma de proposta para que os outros alunos fossem convencidos a votar no candidato.

A próxima intervenção utilizou de um método de aula mais tradicional (atividade em grupo que deve ser entregue e corrigida), no primeiro momento, e depois contava com a participação do aluno para que pudesse acontecer. O caráter de jogo se perdeu um pouco nesse momento pois a demanda maior que vêm se pedindo do pibidiano do Sylvio Rabello é que sejam realizadas intervenções a cada 15 dias, o que compromete um pouco a organização de intervenções mais elaboradas e que têm maior demanda de materiais e referencial teórico, e que sejam relacionadas ao tema política. Além de planejar as intervenções, nas semanas que não estamos em sala, realizamos atividades para o supervisor.

O último formato de intervenção até o momento foi um formato inicialmente mais tradicional, fizemos a exposição sobre falácias; o que são e alguns tipos. Depois da exposição nós apresentamos alguns exemplos e eles devem dizer que falácia é aquela.

A metodologia geral que foi incorporada e vista como a mais eficaz foi a metodologia dos jogos. Eles se mostraram efetivos para a participação e colaboração dos alunos, além de possibilitarem que se quebrasse um pouco da rotina de aula expositiva que eles comumente são submetidos durante todo o dia de aula. Tentamos ao máximo incorporar o tema de política que foi sugerido, sem muitos encaminhamentos ou planejamento indicado, apenas pegamos o tema e tentamos

trabalhar com ele. Para finalizar nosso projeto, estamos organizando a semana da Filosofia, onde teremos algumas palestras e, o mais importante, a participação dos alunos que mais se interessam pelos assuntos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os alunos da IEP Sylvio Rabello se mostraram envolvidos nas discussões suscitadas desde o início. A ludicidade com a qual nos propusemos a apresentar os conteúdos foi fundamental para que os estudantes estivessem mais envolvidos com os temas apresentados. De forma que, por exemplo, ao serem introduzidos à obra de Maquiavel, O príncipe, puderam exemplificar as posturas representativas que pudessem ser implicações da perspectiva maquiavélica de obtenção de poder. Não obstante, a introdução do conhecimento lógico das falácias forneceu ferramentas elementares para que os alunos tivessem aptidão inicial para a realização de análise de discursos, sobretudo, políticos.

De modo geral, foi possível perceber, portanto, que os estudantes foram bem introduzidos ao conteúdo da política sob o prisma da filosofia. A nós, foi notória a importância dessa discussão no ambiente escolar, visto que muitos alunos assumem posições políticas de maneira acrítica. Fomentar o debate a partir de uma disciplina cuja produção teórica perpassa os milênios foi – e ainda é – fundamental para que seja formada uma cidadania crítica e atuante no país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento das atividades na Sylvio Rabello foi de extrema importância principalmente para os pibidianos que fizeram parte delas e para seus alunos. Nas primeiras intervenções, vimos que havia uma carência no aprendizado da Filosofia, fazíamos perguntas como “quem lembra de Platão, de Sócrates?” em turmas de terceiro ano e poucos alunos conheciam esses nomes ou sabiam dizer algo sobre o que esses homens falavam. Tivemos o intuito de apresentar atividades que as alunas e os alunos fossem se lembrar por muito tempo, aulas que passassem algum conteúdo ou ideia importante para sua formação não só como estudante, mas também como membro ativo da sociedade. O tema de “política” nos possibilitou pensar na formação do cidadão e da cidadã ativa politicamente, que tem uma opinião que ela mesma formou, que foi encorajada a ter sua opinião e defendê-la com os argumentos que ela pensou.

Desta forma, acreditamos que possibilitamos o acesso a jogos idealizados e aplicados para o ensino de filosofia, que podem ser adaptados para diversos temas, são acessíveis, tendo materiais simples e de fácil aquisição, além de vermos a viabilidade de jogos para o ensino filosófico e para a prática das habilidades filosóficas que devem ser praticadas, esses jogos, como é sabido para crianças mais novas e também deve ser aplicado para jovens, trazem vivências do mundo fora da sala de aula e das relações interpessoais, que são indispensáveis para uma formação completa do cidadão, objetivo da escola e dos professores-formadores. Os futuros pibidianos, e inclusive professores, podem usar dos jogos como referência para suas intervenções e aulas.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando; Introdução à Filosofia**. Moderna. 4ª edição. 2009.
- COTRIM, Gilberto. FERNANDES, Mirna. **Fundamentos de Filosofia**. Saraiva. 4ª edição. 2016.
- GENTILE, P. **É assim que se aprende**. Nova Escola. n. 179, Jan/Fev. 2005.
- PIEPER, Josef. **Que é filosofar?**. Loyola. São Paulo, 2007.

SOCIOLOGIA NA ESCOLA: O PROFESSOR COMO MEDIADOR EM TEMPOS DE POLARIZAÇÃO POLÍTICA

Pibidianos

Gleyciane Maria da Silva Oliveira, CFCH

Larissa Verbisck Bonfim Alcântara, CFCH

Rayza Almeida da Hora Silva, CFCH

Supervisor

José Gilberto da Silva, Escola Técnica Estadual Cícero Dias

Coordenador de área

Rosane M^a Alencar da Silva, CFCH

Sérgio Neves Dantas, CFCH

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) cumpre um importantíssimo papel no incentivo ao desenvolvimento mais consistente dos cursos de licenciaturas, antecipando o vínculo entre os futuros professores e as salas de aula e assim contribuindo com sua formação e, ao mesmo tempo, é um esforço de contato da Universidade com a realidade da educação básica na rede pública de forma a realizar um fazer científico voltado à melhoria da qualidade deste ensino.

Este propósito se torna ainda mais fundamental quando se trata de um componente curricular como a Sociologia. É sabido que esta disciplina enfrenta dificuldades no que se refere a falta de professores contratados com formação na área, a baixa carga horária, sem mencionar na retirada da obrigatoriedade do seu ensino com a reforma do ensino médio.

Diante desse quadro, o Pibid é um grande estímulo no fortalecimento de novos profissionais que, com formação adequada, poderão atuar na área com seriedade e competência, já que tiveram a oportunidade de pesquisar o ensino de Sociologia através da observação escolar e regência com o incentivo do programa.

O presente trabalho tem por objetivo refletir sobre o papel do professor de Sociologia como mediador, ou seja, a utilização de metodologias dialógicas, no manejo de discussões de assuntos polêmicos, tendo em vista a atual condição de polarização política na qual a sociedade brasileira se encontra. Esta pesquisa se deu a partir da nossa atuação como pibidianas na Escola Técnica Estadual Cícero Dias, situada no bairro de Boa Viagem, sob orientação dos coordenadores, Sérgio Dantas e Rosane Alencar e do professor supervisor, José Gilberto da Silva.

METODOLOGIA

O Pibid proporciona ao estudante de licenciatura a oportunidade de estabelecer relações entre a teoria e prática e, portanto, ser capaz de refletir sobre a práxis docente. A observação do espaço escolar, com ênfase na sala de aula, provoca o licenciando a conhecer as dinâmicas e estratégias de ensino e didática utilizadas pelo professor em sala de aula e, posteriormente, ele tem a oportunidade de vivenciar a experiência da regência, testando possibilidades que ele mesmo traçou a partir da observação.

Almeida (1995) coloca que o estágio deve ser desenvolvido em três partes, sendo estas: observação, participação e regência. Estendendo esta compreensão para o Pibid, no primeiro momento o estagiário faz suas observações sobre a escola e a sala de aula; no segundo momento participa de acordo com a estratégia proposta pelo professor da classe; e por fim, a terceira fase é caracterizada pela regência, na qual o aluno concebe seu próprio plano de aula e executa o que foi planejado.

A metodologia deste relato de experiência encontra suporte nesta terceira fase de desenvolvimento do programa, já que foram as experiências de regência de aulas com a temática dos Direitos Humanos que mobilizaram a pesquisa e produção acadêmica sobre os desafios da prática docente (SCHWEIG, 2015).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ser totalmente contra, ser absolutamente a favor. Vivemos, atualmente e principalmente pós golpe civil-midiático de 2016, o acirramento político no qual pensamentos e atitudes de uma pessoa ou grupo social apresenta-se como um extremo ideológico diante de outro. A escola, como microcosmos de uma dada sociedade, evidentemente se depara com esses ânimos acalorados e, em uma aula de sociologia, esses posicionamentos tendem a aparecer com mais contundência, já que o componente curricular em si trabalha com assuntos atuais, polêmicos e promove a reflexão acerca da disputa dos espaços políticos na sociedade.

No exercício de regência das aulas sobre Direitos Humanos, percebemos a divisão de grupos de estudantes com posições absolutamente contrárias entre si, irreduzíveis nos seus pontos de vista e com pouca ou nenhuma capacidade de escuta. Também notamos que os comportamentos reacionários, de desrespeito aos direitos humanos, e que iam contra nossas próprias posições ideológicas, nos geraram fortes incômodos a tal ponto que nos vimos diversas vezes sem saber como agir diante das situações, e nos questionamos sobre de que modo intervir nas falas dos estudantes. Pudemos, portanto, perceber na prática como é difícil exercer o papel de professor mediador diante de turmas acaloradas e fervorosas em debater e em mostrar o seu ponto de vista.

Freire (2019) discute a dialogicidade entre educador e educando e convoca o posicionamento do professor que, segundo ele, não tem como ser neutro, já que invariavelmente carrega consigo sua história e experiências. Este grande educador brasileiro, crítico à educação bancária na qual o professor detentor da verdade a transmite para os alunos, acredita que a condição do ser humano é enquanto um ser dialógico e que é papel do professor a relação de mediação com o conhecimento. Paulo Freire ainda acrescenta que diálogo não é apenas uma conversa, diálogo implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina e objetivos.

Como fazer para que esse diálogo se efetive com sinceridade e liberdade, e ao mesmo tempo, não se perca de vista os conteúdos da sociologia que não são, assim como não o é a posição do professor, isentos de ideologia? Anastasiou (2001) elabora estratégias de ensino através de aulas expositivas dialogadas, nas quais o foco é a superação da

tradicional palestra docente. A ideia é um professor que não pergunta só o que deseja ouvir, mas tem maneiras de considerar, analisar, respeitar a participação dos estudantes, independentemente da procedência e da pertinência das mesmas, em relação ao assunto tratado. Para isso, o clima de cordialidade, parceria e troca são essenciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se faz necessário que o professor de uma aula de Direitos Humanos, dentro do componente curricular Sociologia no Ensino Médio, se compreenda como um mediador dos conflitos no sentido Freiriano e que, para concretizar essa atuação, esteja munido de métodos e estratégias de ensino adequadas na condução do debate. Também é preciso ressaltar o quanto a experiência acumulada, através dos anos na sala de aula, é um fator relevante.

Nesta conjuntura social de polarização, é pertinente lembrar de Saviani (2008), que coloca a política como um espaço de disputa entre antagônicos com o propósito de vencer, e a escola, afirma o autor, é um local onde não há a lógica dos opostos, sendo a reflexão, a pesquisa e o convencimento, através da complexidade de argumentos e a profundidade do aprendizado, os eixos direcionadores de uma formação crítica e cidadã.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Jane Soares de. **Estágio Supervisionado em prática de ensino** – relevância para a formação ou mera atividade curricular?. IN: *Revista ANDE*, v. 13, nº 20, 1994. p. 39-42.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessati. **Estratégias de ensinagem**. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessati. (Orgs.). *Processos de ensinagem na universidade. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville: Editora Univille, 2004, p. 67-100.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2016
- SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associação, 2008.
- SCHWEIG, Grazielle Ramos. **Aprendizagem e ciência no ensino de Sociologia na escola: um olhar desde a Antropologia**. 1. Ed. Porto Alegre: Cirkula, 2015.

TEM GEOMETRIA EM MODELO VIVO?

Pibidianos

Amanda de Albuquerque Melo Cruz Santos, CAC

Beatriz Stefanny de Lima Ribeiro, CAC

Caio Nicéas Oliveira da Silva, CAC

Esther Lima Souza, CAC

Gabriel Luiz dos Santos, CAC

Iving Leonardo Ferreira dos Santos, CAC

Supervisor

Francisco Ângelo Meyer Ferreira, IFPE – Campus Olinda

Docente orientador

Thyana Farias Galvão, CAC

INTRODUÇÃO

Ao considerar que o perfil curricular do curso de Expressão Gráfica da UFPE é composto por cinco eixos, como Artes Visuais, Arquitetura, Design, Engenharias e Tecnologias computacionais, acreditamos ser bastante pertinente o estágio do PIBID ocorrer no IFPE – campus Olinda. Isto se explica pelo fato do referido instituto oferecer um curso de nível técnico cuja nomenclatura é semelhante a uma dessas áreas de aprofundamento - Artes Visuais, a qual pode ser escolhida como enfoque da geometria.

Em relação à disciplina Desenho de Modelo Vivo, do curso acima citado, propõe-se que seus alunos desenvolvam as seguintes competências: conhecer o desenho da figura humana por grandes mestres da Arte; apropriar-se de novos materiais (carvão, sanguina, spray, etc.) e técnicas utilizadas no desenho realista; aprender a elaborar esboços da figura humana a partir da observação de modelos vivos; adquirir prática com luz e sombras na representação de formas tridimensionais e desenhar o corpo humano em diferentes posturas e ângulos.

Os objetivos da disciplina dialogam com a área de estudo da Expressão Gráfica, no que se refere a representação gráfica propriamente dita. Neste sentido, um dos conteúdos básicos que merece destaque é a forma como se inicia o estudo da figura humana, que é explicitamente geométrico. Em outras palavras: primeiro os alunos aprendem a fazer o esboço geométrico do corpo para, em seguida, estudar o volume através de técnicas de luz e sombra com diferentes materiais de desenhos. Ou seja, a Geometria é a base do esquema corporal geométrico e, portanto, contribui com as expectativas objetivadas pela disciplina.

METODOLOGIA

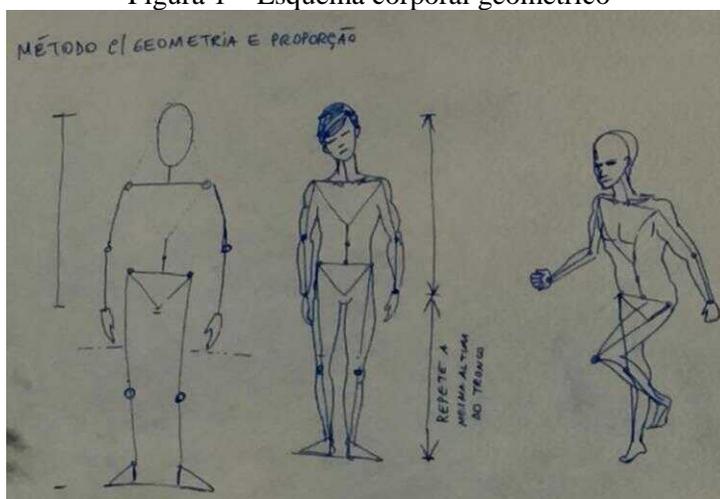
Como alunos de Expressão Gráfica desenvolvemos o estágio de PIBID no IFPE – campus Olinda, observando as aulas do professor Francisco Ângelo Meyer. Os encontros da disciplina Desenho de Modelo Vivo acontecem da seguinte maneira: há a presença de modelos que posam para a turma nas aulas (cada aula costuma ser um modelo diferente),

com um tempo determinado pelo professor para cada pose, uns mais curtos para desenhos mais rápidos e outros mais longos para desenhos com mais efeitos e acabamentos.

A sala é organizada com as bancadas de desenho dispostas em forma circular, de modo que todos os alunos possam ver o(a) modelo no centro. As luzes comumente utilizadas são apagadas e é preparada uma iluminação especial com dois focos de luz, os quais são posicionados estrategicamente nos cantos. Segundo explicado pelo docente responsável, esta preparação do ambiente objetiva obter mais efeitos de luz e sombra, assim como possibilitar uma maior ‘dramaticidade’ nos desenhos da turma.

Nos primeiros minutos das aulas o professor orienta os alunos acerca da técnica que será utilizada, experimentando diante de todos alguns traços, tirando exemplo de desenhos executados por alunos em turmas anteriores, abrindo espaço para os alunos tirarem dúvidas de suas próprias experimentações, sejam elas sobre a aula do dia ou sobre a aula anterior. O professor, então aguarda cada aluno se preparar em sua bancada e pergunta se todos, tanto o modelo quanto os alunos, estão prontos para iniciar o trabalho. As poses são cronometradas por um relógio despertador e, gradualmente, vão de 1 a 10 minutos.

Figura 1 – Esquema corporal geométrico



Fonte: Autoria própria

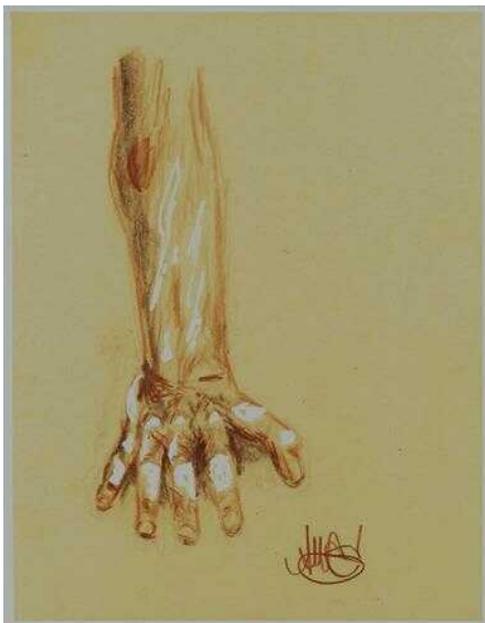
De acordo com a orientação do professor, deve-se fazer no primeiro minuto o esboço geométrico (Figura 1); no segundo, a definição das formas com sombreados; e, no terceiro, a finalização com contrastes e síntese do rosto. Antes de cada sessão a turma é orientada sobre os procedimentos e modos de desenhar, igualmente sobre os conteúdos a serem trabalhados no dia. Ao término de cada pose os desenhos são afixados nas paredes laterais. E nos pequenos intervalos, entre uma pose e outra, enquanto o modelo descansa e se prepara para a próxima pose, o professor sempre passa de banca em banca para acompanhar a produção de cada um, orientando e dando feedbacks sobre os desenhos realizados. Já no encerramento da aula os alunos catalogam seus desenhos com os seguintes dados: Data / Modelo / Técnica, e em seguida, guardam sua produção diária em seus respectivos portfólios.

O professor apresenta-se nas aulas com disponibilidade para atender a todos, sempre chegando um pouco antes do horário para organizar a sala junto aos monitores, tirar eventuais dúvidas ou dar reforço técnico ao aluno que o procura com uma ou outra dificuldade específica. Se alguma dificuldade é notada, seja em alguns discentes ou recorrente na turma, o professor gasta um tempo no início da aula para explicar e esclarecer as dúvidas e os procedimentos corretos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O professor da disciplina Desenho de modelo Vivo sugeriu que nós, alunos do PIBID, experimentássemos as técnicas durante as aulas, tendo em vista que em um futuro próximo poderíamos estar participando desta disciplina como ministrantes. Alguns não se sentiram à vontade para experimentar, enquanto outros decidiram realizar os exercícios propostos. Apresentamos, abaixo, algumas das experiências vivenciadas nas aulas.

Figuras 2 e 3 – Desenhos realizados por Amanda Cruz e Beatriz Ribeiro, em 30/10/18 e 19/02/19, respectivamente.



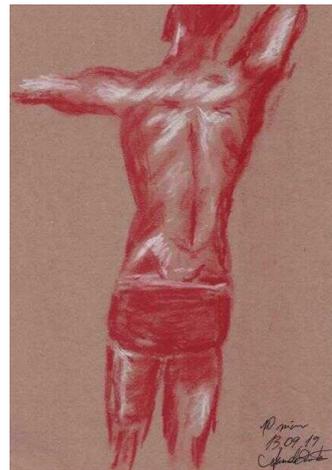
Fonte: Autoria Própria

Figuras 4 e 5 – Desenhos realizados por Amanda Cruz e Iving Leonardo, em 26/03/19 e 08/2019, respectivamente



Fonte: Autoria Própria

Figuras 6 e 7 – Desenhos realizados por Esther Lima e Amanda Cruz, em 13/09/19



Fonte: Autoria Própria

Além da sala de aula, registramos nossa participação em outros contextos importantes do cotidiano do campus Olinda, a exemplo da reunião do Conselho de Classe, um momento de banca com apresentação de TCC de alunos concluintes e acompanhamos, também, a mudança de endereço do referido campus. Tais acontecimentos demonstram o quão abrangente é a vida e as obrigações do professor, e que não se resume à preparação e execução das aulas e avaliações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acompanhamento das aulas em Desenho de Modelo Vivo nos fez despertar para a questão da interdisciplinaridade, uma vez que determinados conteúdos - como as questões dos esquemas corporais e a geometrização da forma - estão presentes em disciplinas da Licenciatura em Expressão Gráfica.

Este período de observação foi muito importante para a nossa formação e para nosso entendimento das responsabilidades de fazer um curso de Licenciatura. Também observamos como é importante contextualizar e trazer referências reais para os alunos, mostrar as aplicabilidades de cada conteúdo abordado. Se tornar disponível e aberto para aprender com eles, deixando 'janelas' de conhecimento abertas para que possam haver trocas de saberes e experiências. Deixar se envolver nas atividades. Tornar possível novos diálogos, novas formas de apresentar e perceber um conteúdo.

Afora isto, aprendemos que vários fatores relacionados a problemas sócio-político-econômicos podem influenciar o rendimento escolar ou o aproveitamento acadêmico, uma vez que interferem no processo de ensino-aprendizagem. Contingenciamento, falta de material, dificuldades físicas, mentais e/ou financeiras foram apontadas na reunião do Conselho de Classe como motivos do mau aproveitamento de alguns alunos. Sabendo disso cabe ao docente utilizar uma didática que se adeque ao contexto educacional vivenciado. Os alunos devem ser acompanhados tanto quanto turma quanto individualmente, para que possam evoluir de acordo com seu desenvolvimento pessoal e as circunstâncias estabelecidas.

Enfim, através do programa PIBID, temos a oportunidade de ver a sala de aula por uma outra ótica: partilhamos em comunhão as didáticas pertencentes a cada um dos pibidianos e professores dentro e fora de sala de aula. Esta integração tem proporcionado a ampliação de nossos métodos e, conseqüente, contribuição para nossa formação docente.

VIVÊNCIAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM UMA SALA DE AULA DE ESTUDANTES SURDOS

Residentes

Maria Caroline de Santana Carvalho, CE

Aline Ferreira Cordeiro, CE

Beatriz Monique da Silva Ferreira, CE

Walkiria Batista Leal dos Santos, CE

Preceptor

Lana Régia Gouveia Neves Bento, Escola Municipal Padre Antônio Henrique

Docente orientador

Wilma Pastor de Andrade Sousa, CE

INTRODUÇÃO

Este trabalho parte das experiências vivenciadas em regências ministradas pelas estudantes Aline Ferreira Cordeiro, Beatriz Monique da Silva Ferreira, Maria Caroline de Santana Carvalho e Walkiria Batista Leal dos Santos, do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, no Programa de Residência Pedagógica, acompanhado pela preceptora Lana Régia Bento, da Escola Municipal Padre Antônio Henrique.

As vivências de alfabetização e letramento em uma turma de estudantes surdos aconteceram em uma sala de aula no ciclo I do Ensino Fundamental. A aula aqui relatada foi denominada de “Moradia”, tendo como foco principal a alfabetização e o letramento. Para além do conhecimento acerca das diversas moradias, considerando técnicas e materiais utilizados em sua produção. Detivemos como objetivos específicos: conhecer gêneros textuais como, poema e fábula; localizar informações em textos; desenvolver habilidades de escrita; identificar os diferentes tipos de moradias, descrever as características e semelhanças existente entre elas e ampliar o vocabulário na Língua de Sinais e na Língua Portuguesa.

Considerando que a linguagem permite ao homem se expressar, ingressar na cultura e produzir modificações, até então não pensadas, faz-se necessário pensar em maneiras eficientes de propor o aprendizado de uma língua. Em específico para os surdos, a língua de sinais vem constituindo-se na forma de aprender do sujeito, sem causar nenhum atraso no seu desenvolvimento. Nesse sentido, destacamos a importância de desenvolvermos um trabalho envolvendo a utilização de gêneros textuais para estudo da Língua Portuguesa, tendo em vista que a partir deles, pode-se ensinar diversas estratégias de leitura e escrita, que permitirão um maior desenvolvimento linguístico dos aprendizes, assim como, enfatizamos a necessidade da diversificação na mobilização de recursos didáticos para maior aproximação do entendimento dos estudantes dos assuntos trabalhados. Dessa forma, favorecer o contato com textos que circulam práticas efetivas no ambiente escolar, especificamente em uma sala bilíngue, corrobora para o entendimento dos educandos, partindo da premissa que o assunto

trabalhado nos propiciou maiores possibilidades de intervenção no processo de aprendizagem.

Logo no primeiro momento de aula, apresentamos o gênero poema através de um vídeo que interpretava o mesmo; no segundo momento, realizamos atividades de alfabetização e letramento relacionadas à interpretação textual; no terceiro momento, utilizamos do gênero fábula para uma contação de histórias; no quarto momento, apresentamos imagens referentes a diversos tipos de moradias e, como momento final, conduzimos os estudantes para à área externa da escola, objetivando fazer com que os alunos observassem o entorno, o qual eles vivem, visando a provocar desdobramentos dos conteúdos trabalhados.

Para embasar as discussões e práticas dialogamos com Galvão e Leal (2005), e Faria (2011), que discutem temáticas referentes ao processo de alfabetização e letramento de estudantes surdo, em uma concepção bilíngue.

METODOLOGIA

Considerando a temática, *Moradia*, como sendo relevante para os estudantes, tendo em vista que ela proporciona a eles o conhecimento dos diversos tipos de moradias existentes e que pode ser aprendido de forma prazerosa, diversificada e interdisciplinar, posto que engloba conhecimentos da Geografia e, conforme o conduzimos, possibilitou o trabalho simultaneamente com os conteúdos da Língua Portuguesa.

Iniciamos a aula com a exibição de um vídeo com a interpretação do poema em Libras “A casa” de Vinicius de Moraes, em seguida lançamos alguns questionamentos para fomentar a reflexão por parte dos estudantes acerca do poema e acompanhar em que medida estavam compreendendo, tais como: vocês conhecem esse poema? Vocês sabem quem o escreveu? A casa do poema é diferente da que você mora? O que não tem na casa do poema? Logo depois, as respostas dos estudantes acerca do que não tinha na casa foram escritas no quadro, sendo acompanhadas dos seus respectivos desenhos para facilitar o entendimento dos mesmos, na medida em que associavam o desenho à palavra. Durante toda a aula buscamos trazer a representação do conteúdo de várias formas, pois a utilização de recursos visuais, como imagens, vídeos, fichas contendo imagem, sinal e palavra em português e desenhos, potencializam o processo de aprendizagem da escrita por parte das crianças surdas, de modo a viabilizar a construção de sentido (FARIA, 2011).

No segundo momento da aula, foi proposta a realização de uma atividade escrita de alfabetização e letramento que consistiam na interpretação textual, e questões que trabalharam algumas características do gênero poema (imagem 1). Pois entendemos que a alfabetização é algo necessário para a inserção do indivíduo na cultura em que vive, visto que através dela é compreendido o sistema de escrita da língua. Em consonância com as autoras Galvão e Leal (2005, p. 14), “a alfabetização é um processo de construção de hipóteses sobre o funcionamento do sistema alfabético de escrita.” No entanto, a introdução do sujeito em uma cultura letrada não se dá apenas nessa decodificação do Sistema de Escrita Alfabética - SEA -, mas sim na capacidade de interpretação e leitura crítica de mundo, estando intrinsecamente vinculado a sua atuação enquanto ser social, construindo assim, uma percepção frente à tudo que o cerca. Nessa ocasião, trouxemos aos estudantes que cada tipo de texto possui suas características próprias, ao qual foi dado destaque ao gênero estudado.

No terceiro momento, foi exibido um vídeo com a fábula “Os três porquinhos” em Libras, sendo posteriormente realizados questionamentos aos estudantes acerca da história retratada, com o intuito de fomentar a reflexão do conteúdo da mesma e acompanharmos em que medida os alunos estavam compreendendo (imagem 2).

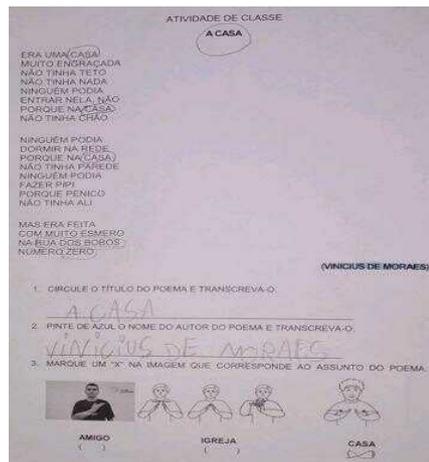
No quarto momento, apresentamos através de slides imagens com os tipos de moradias existentes, contendo a imagem, a palavra e apresentado seus sinais, além de destacarmos os materiais utilizados em sua construção.

No quinto momento da vivência, os alunos foram solicitados a observar no entorno da escola os tipos de moradias avistados e, marcar no caderno, quais e quantas encontraram. (imagem 3).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os estudantes participaram efetivamente das propostas, contribuindo em todos os momentos da aula, realizando indagações e constatações. Ao construir as atividades, propusemos um nível de *dificuldade* que foi superado gradativamente, uma vez que responderam bem aos incentivos, como ilustra a imagem 1.

Imagem 1 - Atividade A Casa



Fonte: Residentes

Outra atividade aplicada em sala de aula foi a contação de história, a qual trabalhamos o gênero fábula como subsídio para melhor apropriação do conteúdo. Sendo importante para aprendizagem, no sentido que percebemos os alunos desenvolvendo a ludicidade e interação, conforme a imagem 2.

Imagem 2 - Contação de História



Fonte: Residentes

A interação também esteve presente na ida à área externa da escola, os alunos ficaram empolgados por estarem em um ambiente diferente da sala de aula, como observado na imagem 3, além de atingirem rapidamente os objetivos pré estabelecidos, conseguindo levantar indagações e afirmações sobre o tema proposto.

Imagem 3 - Área externa



Fonte: Residentes

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desse modo, concluímos que a intervenção proporcionada pela Residência Pedagógica foi muito enriquecedora para os alunos e as residentes. A resposta à interação dos estudantes com os recursos didáticos foi muito além do esperado pelo grupo, concomitante em uma experiência na qual, os alunos conseguiram desempenhar e interagir com as atividades propostas, de forma autônoma e significativa.

Mediante as vivências, percebemos a escassez de trabalhos que se debruçam sobre o assunto abordado, dando-nos oportunidades futuras para dialogar a respeito e produzir projetos que abarquem a prática pedagógica. Logo, acreditamos que pela relevância do tema é pertinente que acadêmicos das diversas áreas da educação e profissionais que já atuam em sala de aula tenham acesso à leitura deste trabalho, uma vez que contribuirá para a formação e o ensejo de melhora da qualidade de ensino, pois nos provoca reflexões significativas acerca da educação bilíngue.

REFERÊNCIAS

- FARIA, N. R. B. **Forma e substância na linguagem: reflexões sobre o bilinguismo do surdo.** *Leitura*, Maceió, v. 1, n° 47, p. 233-254, jan.-jun. 2011.
- GALVÃO, Andréa; LEAL, Telma Ferraz. **Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as).** In: Artur Gomes Morais/ Eliana Borges Correia de Albuquerque, Telma Ferraz Leal. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 11-28.

VIVÊNCIAS DO BOLSISTA NO PIBID: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ESCOLA ESTADUAL CÔNEGO JONAS TAURINO

Pibidianos

Célio Gomes do Amaral Júnior - UFPE
Fabio Francisco da Silva Ferreira - UFPE
Heryvelton Douglas Flor da Silva - UFPE

Supervisor

Vivian de Oliveira Nascimento - Escola Cônego Jonas Taurino

Coordenador de área

Alfredo de Oliveira Moraes

INTRODUÇÃO

Este breve relatório tem como objetivo relatar a experiência dos discentes em filosofia vivenciada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Sua aplicação foi realizada nas turmas do 1º ano do Ensino Médio na Escola Estadual Cônego Jonas Taurino, no município de Olinda/PE. O programa realiza-se a partir de um trabalho coletivo entre coordenadores de área, bolsistas de supervisão e bolsistas de iniciação à docência. O PIBID tem como principal finalidade levar o licenciando a compreender o ambiente escolar e as possibilidades de atuar como docente de modo a valorizar a formação do mesmo. A experimentação teve como norte a temática política, identidade e afetividade. Seu objetivo era estimular a reflexão dos alunos para que desenvolvessem o espírito de participação política tendo em vista a presença de um clima de eleições de 2018. Pensando nisso, nos propomos a trabalhar a articulação entre o afetivo e o político nas relações sociais. Justificamos este itinerário temático com a necessidade urgente da prática cidadã nas relações com os outros. Além do mais, consideraram-se ideias de grandes filósofos que atendia o ser humano como um ser político (Aristóteles, 2009).

METODOLOGIA

Desenvolvido entre outubro de 2018 até o atual momento de setembro de 2019, o projeto tem como intuito de explorar temáticas com o foco em temas que contemplem abordagens em política. Ao longo de todo o projeto na escola, existe a mediação da professora supervisora Vivian de Oliveira Nascimento.

1. Diagnose: Em um primeiro momento, observação em sala de aula. Utilizamos-nos deste método para colher informações que possibilitassem uma intervenção mais significativa, atendendo as reais necessidades dos alunos de acordo como o perfil da turma. Em segundo momento, utilizamos mídias, como filmes, documentários, etc. para inserir os alunos nos debates e discursões sociais. Num terceiro momento, houve exposições de situações problemas que provocassem a reflexão dos alunos para o pensamento político afetivo.
2. Estrutura didática: é sempre planejado como acontecerão às atividades que serão elaboradas através da análise das aulas, construção de material, reuniões semanais, intervenção, avaliação e comunicação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nas reuniões semanais com o supervisor, compartilhamos nossas impressões sobre a escola e o perfil do alunato. Foi com base no perfil de cada turma que selecionamos, organizamos e aplicamos nossas competências e habilidades educacionais para intervir na sala de aula. Nesses encontros, foi pensado em como trabalharíamos nosso tema e como poderíamos trilhar um mapa para alcançar os objetivos traçados.

Em sala, buscamos entender os alunos, planejando aulas que estimulem a curiosidade dos mesmos juntos com a professora, visto que o despertar da curiosidade do aluno pelas aulas de filosofia é um dos fatores primordiais para o processo de ensino e aprendizagem, pois ao se sentirem incluídos no projeto cria-se um laço de respeito entre alunos e professor na busca pelo conhecimento. Assim sendo, planejamos e aplicamos junto com a professora atividades que buscam atrair a atenção, motivar e provocar os adolescentes com indagações de cunho filosófico, utilizando-se de elementos conhecidos por eles que faça surgir um interesse pelas questões da filosofia durante o ensino/aprendizagem, propiciando reflexões no cotidiano de cada aluno. Assim, foi decidido que os alunos teriam uma aula sobre existencialismo sartreano e assistiriam a um filme no qual a questão dos afetos pudessem ser expostas para o desenvolvimento das relações interpessoais de cada indivíduo. O filme *Divertida Mente* foi indicado para os alunos assistirem e refletirem acerca da importância dos afetos na relação que temos com os outros e como isso se relacionava com uma perspectiva política.



Aula sobre existencialismo sartreano

Fonte: arquivo dos autores



Exposição do filme

Fonte: arquivo dos autores





Exibição do filme

Fonte: arquivo dos autores

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da reflexão que o filme provoca, os alunos puderam perceber a importância dos sentimentos que fazem parte do ser humano, de como cada um tem sua importância ao lidar com o Outro. Perceberam que todos possuem os mesmos afetos embora com variações de acordo com a personalidade de cada um. Assim, sentimentos como a tristeza provoca no indivíduo a capacidade de pensar a si mesmo e sobre suas ações e como ela afeta a relação como os outros. Como reconhecer que a raiva se faz presente nos conflitos internos e externos e de como esse reconhecimento os ajudam a lidar como esse sentimento e, dessa forma, melhorar a sociabilidade. Ressaltou-se também a importância da memória na construção dos afetos. As experiências vivenciadas ao longo da vida funcionam como alicerces que edificam a identidade de cada pessoa e que um trauma pode ser carregado pra vida toda se não houver uma atenção especial ao lidar os afetos.

O PIBID tem se concretizado como uma iniciativa muito importante no que diz respeito à formação inicial dos alunos da licenciatura, representando uma grande oportunidade de formação de professores no ensino superior. Mais do que um simples projeto, acreditamos que a ideia principal é produzir novos significados na formação de professores. É muito gratificante para um aluno de graduação ter contato com o ambiente real ao qual faremos parte ao concluir o curso, colocando em prática tudo que foi ensinado nas cadeiras de filosofia e educação no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

Divertida Mente (Inside out). Direção: Pete Docter. Produção: Jonas Rivera. Walt Disney Pictures, 2015. 94 min, cor.

PÔSTER



ENCONTRO DE
SOCIALIZAÇÃO
2019
PIBID - RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

A GEOMETRIA DO ENSINO E O TRIÂNGULO “P”

Pibidiano

Bárbara Raiane de Melo Cabral, CAC

Supervisores

Sandra do Lago Marabá Lacerda, EREM Ginásio Pernambucano

Francisco Ângelo Meyer Ferreira, IFPE – Campus Olinda

Coordenadora de área

Thyana Farias Galvão, CAC

INTRODUÇÃO

Este relato é referente a minha experiência durante participação no Subprojeto Expressão Gráfica do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID UFPE) na área de Artes, orientado pela professora e coordenadora do curso de Licenciatura em Expressão Gráfica, Professora Thyana Galvão, durante pouco mais de dois semestres acadêmicos (2018.2, 2019.1 e 2019.2).

A Experiência pibidiana em questão consiste no somatório das experiências de observação de uma turma de ensino médio (na Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano) e uma de ensino técnico (no IFPE – Campus Olinda). Estar no PIBID possibilita ao pibidiano um primeiro contato com o papel de docente tendo a supervisão de um professor em sala de aula. Esta experiência permite que acompanhem integralmente as atividades ligadas à docência: planejamento de ensino; seleção de conteúdos programáticos; metas de aprendizagem; procedimentos metodológicos; recursos didáticos; dimensão avaliativa; regência de aula; atividades pedagógicas, etc.

METODOLOGIA

Comecei minha experiência no PIBID no EREM Ginásio Pernambucano, situado no bairro da Boa Vista. Não sabia nada além do nome desta escola, nunca fui informada sobre alguma situação, conselho ou qualquer assunto que me desse uma visão prévia sobre a instituição.

Quando fui informada que iria ser pibidiana do lugar, só tinha expectativas positivas e empolgação, pois ainda não tinha tido contato com nenhuma experiência prática de ensino na universidade. O colégio não ficava perto da minha casa, mas era um dos locais disponíveis mais próximos. Levava em torno de 1h a 1h30 para chegar ao local, então me sentia disposta ao frequentar o espaço.

No primeiro dia, tentei observar o máximo possível pela orientação da coordenadora de área, Professora Thyana. Analisei a estrutura do colégio, os alunos, os professores, os funcionários, o comportamento de cada um dentro de seu papel, o ensino, a organização desse ensino e da instituição. Achei fantástica a estética do colégio: Todo decorado com artes dos próprios alunos, uma boa cantina, salas espaçosas e armários. Porém, também

notei a escassez em alguns fatores, já esperada por se tratar de uma escola pública, como cadeiras e carteiras precárias.

Minha professora supervisora, Sandra Marabá, me recebeu muito bem na escola, me apresentando para os alunos e outros professores do Colégio, além de explicar como funcionava a escola. Ela é adepta de um ensino “fora da caixa” e trabalhava a disciplina de uma forma que apresentasse todos os tipos de Artes para os alunos, o que me fez ficar empolgada ao observar suas aulas.

Fiquei encarregada de acompanhar a turma do 1º ano A e 1º ano F. A faixa etária do grupo-classe variava entre 14 e 16 anos de idade. A maioria dos alunos fazia parte de uma classe econômica menos abastada, alguns em estado de vulnerabilidade social, fazendo sempre com que a professora pensasse na questão financeira ao passar um projeto como nota. Uma aluna do 1º ano F era portadora de deficiência e de doença renal, era importante sabermos disso, pois ela tinha passe livre para sair da sala.

Na sala existiam muitas conversas paralelas que faziam com que a professora constantemente chamasse a atenção dos alunos. O uso do celular em sala era persistente. Uma aluna em específico falava alto com o intuito de chamar atenção, desrespeitando a presença da professora em sala de aula.

Já a turma do 1º ano A era uma turma intitulada como “a turma do caos” entre os professores do colégio. Conversavam muito, eram agitados e desrespeitosos ao ponto da professora ficar desestimulada a dar aula.

Encerrado o segundo semestre de 2018, solicitei transferência para outra instituição: o IFPE, campus Olinda. Meu intuito era ganhar experiência na área de Artes Visuais em um nível técnico. Consegui fazer a transferência e dei início em mais uma jornada no programa.

Ao contrário do Ginásio Pernambucano, eu tinha uma visão prévia do IFPE. Minha primeira experiência com a instituição foi através de um amigo que estudava no local. Fiz algumas visitas, conheci alunos e professores. Nas conversas com meu amigo e com seus colegas de classe, ouvia pontos positivos e pontos negativos sobre o espaço. Dos negativos, o pior era a distância: a instituição se localizava em uma rua deserta com relatos de assaltos frequentes. Além disso, era localizado em Olinda, e se encontrava mais perto da sua cidade vizinha Paulista do que da cidade capital Recife, tornando difícil o acesso.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No EREM Ginásio Pernambucano, acompanhei vários tipos de avaliação, mas o que mais me interessou e chamou atenção foi o **Festival de Artes**. Nele, os alunos cuidavam da decoração, das comidas típicas e da apresentação. Foi o maior e mais diversificado festival de Artes que já presenciei. Os alunos fizeram um *storyboard* que remetesse às artes indígenas, fazendo uso de simetria, estampas e geometrias. Depois, pintaram em uma faixa de TNT, onde seria dividida em seis partes. Essa faixa foi posta da janela do primeiro andar até a janela do térreo. Na parte da dança, utilizando o tema “danças afro”, ficaram responsáveis por escolher quatro músicas e criar suas coreografias. Já na parte gastronômica, os alunos ficaram encarregados de trazer comidas típicas das cinco regiões do Brasil. Como tenho experiência com dança, ajudei o 1º ano F dando algumas dicas de expressão e coreografia.

Chegado o dia do festival, eu e outros pibidianos participamos como jurados. As comidas estavam muito gostosas, diversas e bem apresentadas, com explicação da origem e dos ingredientes usados. Na dança as atuações se destacavam. Os alunos usaram de muita criatividade para elaborar seus repertórios. As apresentações se iniciaram pelo turno da manhã e se estendeu pela tarde até o início da noite. Foi um dia

muito cansativo, mas também muito divertido. Foi incrível ver o trabalho dos alunos com um resultado tão satisfatório.

Quando fiz transferência para a outra escola campo, já sabia que iria sofrer no quesito distância, pois da minha residência levaria 2h, no mínimo, para chegar ao local, além de andar uma boa distância a pé da parada de ônibus até o instituto. Contudo, comecei o semestre cheia de empolgação por ter a possibilidade de ter a experiência do PIBID num nível de ensino técnico.

Ao começar a frequentar o instituto, me senti um pouco deslocada, pois os outros pibidianos ali presentes, em sua maioria, já haviam iniciado o programa no local no semestre passado. Contudo, fui muito bem recebida. Aventurei-me pelo local para conhecer melhor o espaço e fui me adaptando ao novo. A estrutura não era das melhores, o que atualmente mudou, pois a instituição mudou de local. Em compensação existiam carteiras e cadeiras mais adequadas para o ensino de Artes em comparação ao Ginásio Pernambucano.

O professor supervisor, Ângelo Mayer, me recebeu bem na escola, me apresentando para os alunos. Foi uma surpresa tê-lo como supervisor, pois já o conhecia de trabalhos que fiz pro Risco Experimental (um grupo de independente de desenho) como modelo vivo. Coincidentemente também, acompanhei a disciplina de modelo vivo com os alunos do segundo período. O professor sempre foi muito atencioso com todos os pibidianos e nos incentivava a fazer todos os exercícios junto com os alunos, para adquirir mais experiência na área.

Fiquei encarregada de acompanhar disciplinas do primeiro ou segundo período do IFPE. A faixa etária dos alunos variava entre 18 e 24 anos de idade, mas existiam alunos bem mais velhos com 35 anos, por exemplo. Como se tratava de um curso técnico, havia uma maior discrepância de idade em relação aos colégios com ensino fundamental e médio. A maioria dos alunos fazia parte de uma classe econômica baixa. Alguns dos alunos assim como eu, também moravam longe, tendo como consequência um grande número de faltas e de atrasos.

Os alunos eram muito dispersos e barulhentos. A sala não era unida, por isso havia muita discussão em sala de aula. O professor tentava manter o controle mas notei que a turma se separava em dois grupos. Os alunos mais jovens tinham problemas com os mais velhos, e o diálogo se fazia difícil. Presenciei uma votação de representante de turma onde a coordenação teve que intervir.

As avaliações da disciplina de modelo vivo se davam por um portfólio que era construído pelos alunos durante o semestre e entregue ao fim deste. A aula consistia em desenhar um modelo para treinar a anatomia humana. O instituto fechava contrato com dois modelos por semestre, que não possuísem vínculo com a instituição. Esses modelos intercalavam entre as aulas, com o intuito dos alunos adquirirem uma experiência mais rica ao desenhar corpos diferentes. Em primeiro, se trabalhava a proporção, em segundo o traçado: Como traçar, a velocidade que se coloca em cada detalhe e sua variação de intensidade. Após, o professor-supervisor trabalhava o traçado anatômico através de manchas, o que facilitava no assunto posterior: Luz e sombra. Fazia-se uso de lanternas para um maior contraste de iluminação, ajudando na percepção dos alunos. Ao final de cada aula os desenhos eram postos no chão para um troca de experiência e observação do trabalho de colegas. Era fascinante como os desenhos variava através do traço específico de cada indivíduo, apesar do modelo ser o mesmo. Antes de largar, todos saíam da sala para passar spray fixador em cada exercício, o que mantinha o desenho mais protegido e conservado pela ação do tempo. Foram exercícios de fácil compreensão, mas que exigiam muita prática para chegar em um resultado satisfatório. Como os alunos cursaram a disciplina no 2º período, já

dispunham de uma experiência prévia em desenho, principalmente se tratando da disciplina desenho de observação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Posso afirmar diante de tudo isso que experimentei, um pouco da dualidade do que é ensinar. O ambiente da sala de aula pode ser maravilhoso para se trabalhar, mas também tem seus contras. Ser visto como o agente possuidor do conhecimento ou o facilitador para se chegar nesse conhecimento não é das tarefas mais fáceis. Notei que ao assumir o papel de professor uma expectativa é criada. Esperam que o professor seja um indivíduo desprovido de erros, chegando por vezes ao nível de cobrança entre alunos e comunidade fora do possivelmente humano. Estando presente como agente neutro e observador pude entender lados em diversas questões. Entender as demandas e situações tanto dos alunos quanto dos professores. Conclui que o ambiente de ensino não é o céu como muitos romantizam, nem o inferno que vários relatam. Isso também pode ser aplicado no ensino-aprendizagem dentro de sala. Levo comigo a consciência de que posso fazer muito pelo futuro de vários jovens, mas se for escolher esse caminho preciso ter a geometria do ensino, meu chamado triângulo “P”: paciência, pé no chão e persistência.

A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO PROFESSOR/ALUNO E A INFLUÊNCIA NA INCLUSÃO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS NO TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA)

Pibidianos

Bruna Gabriela Soares de Vasconcelos,
Juliana Maria Motta de Carvalho,
Lizandra Karla da Silva Rodrigues,
Lucinelma da Costa Moraes, UFPE
Thanyara D'avila Soares dos Passos, UFPE
Centro de Educação/UFPE

Supervisor

Williams César de Freitas, Escola Municipal Rozemar de Macedo Lima

Coordenador de área

Rafaella Asfora Siqueira Campos Lima, UFPE/CE

INTRODUÇÃO

O autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento do qual recebe o nome de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), e dentre as características que são apresentadas estão a dificuldade de se relacionar com pessoas e objetos, dificuldade na comunicação como também um isolamento social. Há um comprometimento no desenvolvimento da linguagem, de brincadeiras do faz de conta, visto que os símbolos da linguagem são construções sociais e apresenta significado na interação com o outro. No entanto, é importante destacar que a inclusão das crianças com TEA em um ambiente escolar rico em estímulos é de fundamental importância para minimizar as dificuldades do transtorno. (LIMA, 2016)

É nesse sentido que este relato teve como objetivo socializar a importância da relação professor regente/aluno com deficiência como fator relevante que influencia de forma significativa a aprendizagem de alunos no espectro autista.

METODOLOGIA

A nossa experiência fomentada pelo PIBID está sendo realizada na Escola Municipal Rozemar. A turma que estamos trabalhando é o grupo IV da Educação Infantil. Neste grupo há três alunos diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), com diferentes comprometimentos do qual iremos identificá-los pelos nomes de Pedro, João e André. Pedro é um autista que precisa de suporte baixo, ele consegue oralizar, interage com os demais alunos e mostra interesse em participar das atividades. João, não oralizava, não interagia com os colegas e não dava função a alguns objetos como, por exemplo, um lápis de pintar ou um carrinho. Contudo João conseguia permanecer em sala de aula, hoje realiza algumas atividades de pintura, mesmo que esteja em processo

de desenvolvimento da coordenação motora fina e se alimenta sozinho na hora do lanche. Em relação a André, ele não consegue permanecer em sala de aula, tem muita dificuldade de interação com os demais, não oraliza e não mostra interesse nas atividades realizadas em sala de aula. André frequentava pouco a escola por isso havia uma dificuldade em sua readaptação. Cada um deles tem seu acompanhante de apoio além da professora regente.

Para coletar nossos dados utilizamos entrevistas semiestruturadas com pais e acompanhantes com o objetivo de coletar informações relevantes sobre a história de vida e escolar dos estudantes. Utilizamos o Diário de campo para fazermos as observações de aspectos como a comunicação social, comportamento, rotina e a forma que se apropriaram do objeto de conhecimento.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante a realização da intervenção, os estudantes tiveram a oportunidade de participar de atividade de forma acessível. A professora regente se mostrou sempre atuante buscando incluir todos os alunos da sala de aula nas atividades. Sempre no início da aula ela faz uma contação de histórias e durante este momento coloca as crianças sentadas no chão e inicia a história mostrando as imagens do livro para as crianças, fazendo-as tocar nelas e questionava-as sobre o que tinha ocorrido nas histórias. Pedro sempre interage nesse momento, pois consegue oralizar e compreender a maioria dos fatos. Com João e André a professora mostra a imagem repete o nome para que compreendam. Um fato que chamou bastante atenção é que no momento de fazer a chamada dos alunos ela chama o nome de todos independente dos alunos com TEA entenderem ou não a ação, isso mostra o quanto ela valoriza a presença deles na sala, até que um dia eles possam compreender.

Dentro do trabalho que fazemos, um ponto muito importante foi observar a professora regente e seu relacionamento com a turma, já que ela está sempre procurando incluir todos nas atividades que propõe como já foi citado acima, sempre buscando novas formas de trabalhar para que todos consigam desenvolver de forma completa. Quando iniciamos o projeto, a mesma foi sempre solícita, sempre nos ajudando e procurando novas maneiras de trabalhar com os alunos com deficiência, observamos o interesse de fazer mais pelos alunos a partir da nossa intervenção, a cada nova conquista era perceptível a felicidade e a vontade de fazer cada vez mais. Esse ponto foi importante para o desenvolvimento do nosso projeto e com isso o desenvolvimento dos alunos.

Todas essas foram feitas de acordo com o planejamento da professora e o acompanhamento e aprovação da coordenadora do PIBID. Com essas produções os alunos com TEA foram capazes de compreender e reconhecer as letras que compõe o seu nome, além de assimilar as vogais, numeral e quantidade, trabalhando também a coordenação motora fina com o uso dos pregadores, identificando as cores e formas geométricas. Todas essas atividades são trabalhadas pela professora regente e pelos acompanhantes de forma contínua e a mesma nos mantém atualizado sobre os avanços dos alunos com base nas atividades, possibilitando para a professora e a escola perceberem o quanto essas atividades estruturadas são relevantes para os alunos com deficiência.

Outros materiais que foram elaborados por nós contribuíram para o desenvolvimento das crianças, pois foi possível perceber que a comunicação alternativa como a agenda que fizemos, a prancha de comunicação, e as rotinas de banheiro, passaram ser

valorizadas no cotidiano da sala de aula e também chegou a família, conseguimos ajudar as mães a conhecer e usar essa forma de comunicação para os seus filhos em casa, através da rotina elaborada do dia a dia em casa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID com eixo em educação inclusiva é relevante, pois proporciona trabalhar a teoria e a prática, percebendo que nem tudo o que está no papel acontece no cotidiano e que a inclusão é construída em todos os momentos. O engajamento do professor e a melhor formação dos acompanhantes são pontos chaves para que os alunos com deficiência consigam desenvolver todo seu potencial.

REFERÊNCIAS

LIMA, R. A. CAVALCANTE, T. C. F. SOUSA, W. P. A. 2016, Reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem para as crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), *In: Práticas pedagógicas em educação inclusiva: compartilhando experiências*. p. 73-91, Recife, Ed. Universitária, UFPE.

A INCLUSÃO DA PESSOA NO ESPECTRO AUTISTA NO CONTEXTO ESCOLAR: LIMITES E POSSIBILIDADES EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO RECIFE

Pibidianos

Dayanne de Jesus dos Santos, UFPE

Laís Barbosa da Rocha, UFPE

Joana Silva Diniz, UFPE

Supervisor

Severino Rafael Silva, Escola Municipal Diná de Oliveira

Coordenador de área

Rafaella Asfora Siqueira Campos Lima, UFPE

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é uma perspectiva de educação que visa garantir o acesso de todos os indivíduos ao ensino. Essa perspectiva pressupõe a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas, contemplando, assim, as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas e de gênero.

O presente trabalho busca tratar com ênfase às possibilidades e limites da inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista dentro da Educação Fundamental 1.

Este trabalho justifica-se pela importância da inclusão dos alunos com TEA, da consequência do estímulo (ou a falta dele) advinda do grupo familiar e da escola, e da boa comunicação entre professor-aluno nas classes de aula inclusiva ser alvo de debates, de normas e legislações a nível mundial. Em nível nacional temos as políticas públicas propostas pelo Ministério da Educação (MEC). Dado que a inclusão de crianças dentro do TEA nas escolas regulares fará com que todos os professores repensem sua didática e metodologia dentro da sala de aula, principalmente aqueles que não tiveram a oportunidade de formação docente acerca do tema.

A partir da vivência dentro do cerne escolar foi possível compreender o que circunda essa realidade, quais caminhos seriam possíveis traçar para garantir que uma educação de qualidade seja ofertada, e quais limites impedem o processo de ensino-aprendizagem de fato ser efetivado. Para alcançar tal progresso, lançou-se mão do uso de materiais didáticos adaptados, como por exemplo, uma agenda visual, rotina de banheiro e uma prancha com nome próprio, produzidas na UFPE com o auxílio da professora orientadora, com o intuito de eliminar alguns dos limites impostos pelo ambiente, proporcionando um leque de possibilidades para a criança com TEA.

METODOLOGIA

O presente estudo se configura por ser uma pesquisa de campo de natureza qualitativa, uma vez que busca uma maior compreensão da inclusão educacional da criança com TEA como um todo e não se detém a dados quantitativos. Segundo as autoras Markoni e Lakatos (2003), a pesquisa de cunho qualitativa é uma metodologia de caráter exploratório e interpretativo a partir dos dados coletados durante o estudo.

A escolha do campo de pesquisa deu-se devido à localização da escola e a boa receptividade que houve desde o primeiro contato com a mesma. A Escola Municipal Diná de Oliveira oferta nos turnos da manhã e tarde a Educação Fundamental 1, e a noite a Educação de Jovens e Adultos. Possui 15 salas de aula climatizadas, refeitório, cozinha, pátio principal, quadra de esportes coberta, Sala de Recursos Multifuncional (SRM), biblioteca, banheiros adaptados, sala da direção, sala dos professores e sala de secretaria. O período de observação teve início no ano de 2019 e terá fim em janeiro de 2020.

Utilizou-se de diferentes técnicas de coleta de informações, como entrevistas semiestruturada e conversas informais, a fim de traçar um diagnóstico e obter fidelidade às perspectivas dos diferentes grupos que compõem a comunidade escolar. Foram ouvidos cinco grupos envolvidos na instituição: a equipe gestora, a mãe da aluna com TEA, a estagiária e o professor da sala regular e o professor da SRM.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O modelo de Educação Inclusiva garante, portanto, o acesso, permanência, participação e a aprendizagem, e implica uma mudança de perspectiva educacional, já que não fica restrito apenas aos alunos com deficiência, mas também, os que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Para esse estudo, durante a pesquisa de campo, foi observado uma estudante com TEA de 10 anos, se encontra no 2º ano do ensino fundamental 1, possui um comprometimento na comunicação oral, emitindo apenas balbucios e utilizando de comunicação não verbal para se comunicar. A mesma não participa do atendimento na Sala de Recursos Multifuncional no contraturno escolar. Foi possível perceber na fala da mãe que a mesma possui um conhecimento limitado a respeito desse transtorno, ademais não há uma comunicação efetiva entre os professores da sala regular e a SRM para com essa parentela. Igualmente, a criança não recebe intervenções de profissionais como fonoaudiólogo ou psicólogo para auxiliar no desenvolvimento da mesma.

Existe, portanto, dentro das três esferas principais, escola, família e sociedade, um cenário limitante, que se dá pelo fato de não conhecerem as necessidades da criança com TEA e quais ferramentas usar para a superação das barreiras. Em consequência, a aluna não conseguia passar a aula inteira dentro da sala, o que interferia no processo de ensino-aprendizagem. Todas as atividades propostas necessitam do auxílio de um adulto, dado que a aluna não possui autonomia para realizar tarefas ou mesmo ir ao banheiro sozinha.

Vale salientar que é comum de crianças com TEA apresentar um comportamento de resistência a aprendizagem e ao ambiente escolar, entretanto, é necessário salientar que isso não significa que não aprendam, apenas que respondem de maneira diferente das demais crianças. Desse modo, a intervenção educacional precisa ser reinventada e repensada e uma boa alternativa para torná-la eficaz para crianças com autismo é

trabalhar com foco nas suas áreas de interesse fixo, como afirma Cunha (2009.p.56) “Se realmente quisermos construir com o nosso educando, atraentes situações de aprendizagem, não caberá em nosso trabalho nenhum modelo pedagógico que não parta dele”.

Diante disso os interesses do aluno podem ser um ponto de partida para trabalho do docente. Uma vez que o professor procura mapear aquilo que atrai a atenção do seu aluno é possível que se estabeleça uma aprendizagem mais significativa e duradoura. No caso da aluna com TEA, notou-se que a mesma tem um interesse fixo pela Turma da Mônica, por uma determinada textura de papel e plásticos diversos. Sendo assim planejamos os materiais com a temática voltada para esse desenho infantil, criamos uma rotina de banheiro, uma agenda visual e uma prancha com o nome próprio, além de um momento de sensibilização dos alunos sem deficiência a partir de uma contação de história, o livro remeteu-se sobre a aceitação e inclusão das diferenças das pessoas. Esse momento foi bastante rico, dado que muitas das crianças muitas vezes não entendem a forma de comunicação da aluna com TEA.

Assim, conhecer as características do Transtorno do Espectro Autista e as suas possíveis ações pedagógicas e materiais pertinentes é de suma importância para que o corpo escolar se mobilize na garantia de uma sala de aula que não só acolhe, mas ensina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da intervenção dentro da sala com a aluna que possui TEA, proporcionou avanços tanto na autonomia da mesma, quanto na interação do docente-discente em sala, auxiliando de forma que, ele mesmo pudesse compreender e intervir no desenvolvimento pedagógico da criança, além de também orientar a estagiária que o auxilia nas atividades, para assim potencializar as habilidades da estudante no processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que a mesma se sinta um indivíduo pertencente a escola.

A experiência de elaborar materiais acessíveis que auxiliem a desenvolver as capacidades das pessoas com autismo e sua inclusão no ambiente escolar tem suma importância na formação docente. Assim também se deu a formação teórico-prática visto que, a partir dos estudos bibliográficos sobre crianças com autismo confeccionaram-se materiais didáticos adaptados e desenvolveram-se atividades adaptadas, havendo uma troca de conhecimentos e aprendizados junto com os professores supervisores e a aluna com TEA.

REFERÊNCIAS

- CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão**: Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak, 2009.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo, Atlas, 5.ed, 2003.

A PRODUÇÃO DE DOCUMENTÁRIO COMO PROPOSTA DIDÁTICA NO ENSINO DA GEOGRAFIA: relato de experiência do PIBID na EREM Padre Nércio Rodrigues

Pibidianos

Anita Carolina Barbosa da Silva, UFPE

Nathalia Anne de Oliveira, UFPE

Tamara Trajano da Rocha, UFPE

Thomáz Augusto Sobral Pinho, UFPE

Supervisor

Roberta Marcelino de Albuquerque Souza, EREM Padre Nércio Rodrigues

Coordenador de área

Francisco Kennedy Silva dos Santos, UFPE

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a sociedade vem presenciando uma série de transformações, impulsionadas, sobretudo, pela constante inserção de novas tecnologias nos diferentes espaços das atividades humanas. No contexto educacional, a maneira como a sociedade enxerga a escola vem passando, também, por modificações, tornando-se urgente discutir e alterar procedimentos que determinam os processos ensino e a aprendizagem que predominam até hoje (CORDEIRO, 2007). Diante disso, hoje, a figura do professor é marcada por uma intensa cobrança no que tange à substituição de práticas tradicionais, que caracterizam uma educação mais tecnicistas, por metodologias mais ativas, as quais estejam em consonância com as variáveis do meio técnico-científico-informacional, acompanhando o desenvolvimento do mundo no viés tecnológico.

Tratando-se do ensino público no Brasil, marcado por professores e alunos desmotivados, preza-se pela adoção de procedimentos metodológicos que contemplem os processos de ensino e de aprendizagem, e não voltados apenas ao primeiro, caracterizado por docentes que reproduzem conteúdos sem, necessariamente, obter retorno dos alunos enquanto à compreensão das temáticas propostas. Cobra-se, na atualidade, que os educadores busquem, constantemente, inovar as suas práticas para que os estudantes compreendam de forma mais abrangente o que vem sendo passado e, assim, as aulas se tornem mais interessantes, sendo o uso das novas tecnologias uma alternativa viável.

No contexto do ensino da Geografia, a produção audiovisual surge como uma possibilidade que visa dinamizar o espaço da sala de aula, sendo papel do professor desenvolver meios que estimulem a criticidade dos alunos em relação ao que já foi debatido anteriormente. Ou seja, reforçar os elementos teóricos mediante o uso de produções audiovisuais, a exemplo de filmes ou documentários, é uma forma de instigar, por meio da interação audiovisual-debate, a formação de opiniões do educando (GIANSANTI, 2009, p. 15). A Geografia permite compreender a construção do espaço e suas constantes reconstruções, relacionando-se com as ferramentas audiovisuais a partir

de nexos espaciais, uma vez que os filmes são veiculadores de ideias e saberes geográficos. Moreira (2011, p. 42) destaca que:

O Cinema, para além de suas características específicas de expressão artística, é, sobretudo, uma arte geográfica, uma vez que constrói representações da realidade concreta, recria processos sócio espaciais, e por fim, acaba influenciando em maior ou menor medida, a produção-reprodução do espaço geográfico (MOREIRA, 2011, p. 42).

O estudo apresenta os resultados do projeto de intervenção do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na Escola de Referência em Ensino Médio (EREM) Padre Nércio Rodrigues, no primeiro semestre de 2019. A partir da produção de um documentário com alunos da instituição, buscou-se abordar temas da Geografia e relacioná-los com o contexto da escola e do seu bairro. Os objetivos pautam-se na aproximação do lugar de vivência dos alunos com o lugar onde a escola está inserida e no estímulo da criatividade dos educandos através do processo de construção audiovisual.

METODOLOGIA

Os resultados descritos no presente relato estão baseados no projeto desenvolvido na escola-campo, o qual está inserido no eixo Geografia e Filmes, proposto pelo coordenador do PIBID-Geografia da UFPE. A intervenção foi executada pelos bolsistas, juntamente com a professora supervisora e alunos da escola. A atividade baseou-se na produção de um documentário com o objetivo de acompanhar a trajetória da turma do terceiro ano A na Semana do Meio Ambiente da Escola de Referência em Ensino Médio Padre Nércio Rodrigues, realizada entre os dias 03 e 07 de junho de 2019. A produção em questão, registrou o processo de preparação da turma até os dias da competição, estimulando um olhar geográfico a partir das ações desenvolvidas pelos educandos nesse processo. A estruturação do projeto seguiu, resumidamente, as seguintes etapas:

- I – Reunião preparatória;
- II – Elaboração do projeto de intervenção;
- III - Primeiro contato com a turma;
- IV – Elaboração do roteiro de filmagens
- V – Socialização do projeto na escola-campo;
- VI – Reelaboração do roteiro em conjunto com os alunos da turma do terceiro ano A;
- VII – Filmagens;
- VIII - Organização do material obtido (áudios e imagens); e
- IX – Edição.

As filmagens englobaram as ações que os alunos desenvolveram dias antes da gincana, registrando todo o preparativo da turma, seja no que tange à coleta de materiais ou na confecção de produtos e organização da sala, além de captar momentos da Semana do Meio Ambiente. Participou, também, do roteiro de filmagens, professores que realizam oficinas durante o evento, o gestor e alunos que se voluntariaram a participar.

Buscou-se contemplar as seguintes competências:

- 1- Amadurecer e desenvolver nos discentes um sentimento de pertencimento com o bairro onde a escola está inserida a partir do contato com o espaço de vivência;

- 2- Viabilizar que os estudantes se envolvam de forma mais efetiva nas atividades pedagógicas da Semana do Meio Ambiente mediante a compreensão dos objetivos propostos;
- 3- Permitir que os discentes se sintam pertencentes ao espaço, tomando a consciência que são agentes que atuam diretamente no meio, construindo-o e modificando-o; e
- 4- Utilizar a ferramenta audiovisual como uma alternativa metodológica que beneficie os processos de ensino e de aprendizagem.

Os assuntos abordados no documentário foram determinados a partir da consideração de estarem de acordo com algumas das temáticas estabelecidas pelo evento da escola, sendo listados abaixo:

- Educação Ambiental
- Degradação ambiental
- Poluição (descarte errôneo de materiais no meio ambiente)
- Desenvolvimento sustentável
- Reciclagem

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O presente relato de experiência é resultado do projeto de intervenção do PIBID-Geografia da UFPE 2019.1, o qual foi aplicado na Escola de Referência em Ensino Médio Padre Nércio Rodrigues, instituição da Rede Estadual de Pernambuco que está situada no bairro de Linha do Tiro, Zona Norte do Recife. O documentário produzido foi realizado juntamente com alunos da turma do terceiro ano A, o qual registrou alguns momentos de preparação da turma para a Semana do Meio Ambiente e outros momentos do evento, dando espaço de fala para profissionais da escola-campo, a exemplo da professora de Geografia, organizadora da gincana e supervisora do PIBID, e do gestor.

Tratando-se da relação da Geografia escolar com uso de ferramentas audiovisuais, verifica-se a partir de Giansanti (2009) e Duarte (2009), que as suas utilizações na sala de aula é algo que ainda precisa ser bem elaborado, não limitando-se apenas a “tapar buracos” das aulas ou ilustrar os conteúdos abordados. Esses auxílios configuram-se como meios participativos na construção do saber. Duarte (2009, p. 71) pontua que “ver filmes é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas”, ou seja, trabalhar com o audiovisual em sala de aula é uma forma de ligar o espaço escolar a cultura, ao cotidiano, uma vez que “o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte” (NAPOLITANO, 2008, p. 11).

No projeto relatado, a ferramenta audiovisual utilizada foi o documentário. No entanto, o seu uso não se limitou a exibições, mas sim a construção. Como proposta de filmagens, buscou-se exibir as ações desenvolvidas na Semana do Meio Ambiente, relacionando-as com saberes da Geografia. A exemplo disso podemos citar os temas da degradação do meio ambiente, da poluição e da reciclagem, reproduzidos a partir de imagens que retrataram práticas realizadas pelos alunos da escola, através da coleta de materiais descartados de forma errônea no meio e da sua reutilização. Ou seja, o documentário surge como uma função educativa, objetivando não apenas reproduzir momentos do evento, mas também, por meio das falas, aprofundar-se em temas da Geografia que foram reproduzidos nas ações práticas dos educandos.

Buscou-se estimular nos educandos a criatividade mediante a elaboração do roteiro e das filmagens. No processo, o aluno foi protagonista, participando diretamente das ações estabelecidas e disseminando os conteúdos a partir dos conhecimentos

adquiridos durante o seu desenvolvimento educacional, seja através da educação escolar ou das suas vivências externas. É importante destacar que, no que tange aos conteúdos abordados pelos educandos no documentário, considerou-se os conhecimentos e variados pontos de vistas deles. Sendo assim, não houve a imposição de textos a serem decorados, mas sim textos de apoio para reforçar os saberes acerca dos temas.

Como proposto a partir dos objetivos da Semana do Meio Ambiente, a produção audiovisual possui uma melhor relação com a Geografia quando o processo relaciona conteúdos trabalhados em sala de aula com a realidade do lugar onde a escola está inserida. Assim, os discentes têm a possibilidade de explorar o seu espaço, compreendê-lo e contestar as problemáticas. Considerando a intervenção na EREM Padre Nércio Rodrigues, o documentário esteve pautado em assuntos debatidos em sala de aula que trazem a realidade ambiental do bairro, sobretudo entorno do rio que passa pelos fundos da escola, encontrando-se bastante degradado na atualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a proposta de produção do documentário é um recurso metodológico viável para a dinamização das aulas de Geografia. Estimular a criatividade dos alunos a partir da elaboração audiovisual e da exploração do seu espaço de vivência, possibilita uma melhor eficiência na relação ensino-aprendizagem, uma vez que os educandos estarão sendo convidados a participarem ativamente das ações.

Instigar a participação dos alunos na produção do recurso audiovisual, possibilita um interesse contínuo pela ação, visto que eles serão protagonistas. Além disso, o trabalho em equipe permite fomentar o sentimento de colaboração entre eles, podendo, a depender da forma como essas relações vão ocorrer, deixar a convivência mais harmoniosa.

Em relação ao projeto desenvolvido, observa-se uma grande oportunidade de vivência com a realidade da sala de aula pelos pibidianos enquanto futuros professores. Os imprevistos ocorridos durante todo o processo serviram como aprendizagem para estimular o repensar das práticas e uma constante autoavaliação das ações executadas, na intenção de tentar identificar se elas contribuem com os processos de ensino e aprendizagem ou se são causadoras de uma ‘apatia’ nesses dois processos.

REFERÊNCIAS

CORDEIRO, Jaime. **Didática**. - São Paulo. Ed. Contexto, 2007.

DUARTE, Rosália. **Cinema e educação**. Belo Horizonte. Autêntica, 2009.

GIASANTI, Roberto. **Atividades para a aula de Geografia: Ensino fundamental, 6º ao 9ºano**. 1. ed. São Paulo: Nova Espiral, 2009.

MOREIRA, Tiago de Almeida. **Geografia e cinema no Brasil: estado da arte**. Revista: Tempo - Técnica - Território, V.2, N.1 (2011), 77:95.

NAPOLITANO, Marcos. **Como Usar o cinema em sala de aula**. São Paulo. Contexto. 2009.

ACÇÃO PREVENTIVA EDUCACIONAL

Pibidiano

Lucas Laelson da Silva UFPE

Coordenador de área

Francisco Assis Souza, CB

SAÚDE NA ESCOLA

INTRODUÇÃO

A adolescência consiste em um momento especial na vida do indivíduo. Nessa etapa, o jovem raramente aceita orientações, ficando vulnerável ao uso de drogas. Segundo a definição da Organização Mundial da Saúde (OMS), droga é qualquer substância não produzida pelo organismo que tem a propriedade de atuar sobre um ou mais de seus sistemas, produzindo alterações em seu funcionamento, além disso é a oitava causa de internação hospitalar. Ademais, podem ser caracterizadas como lícitas e ilícitas que são proibidas por lei. Com isso, o uso dessas substâncias pode provocar diversos conflitos sociais na vida do indivíduo como a baixa empregabilidade, pouco acesso ao lazer e serviços de saúde. Dessa maneira, a conscientização e a abordagem do uso das drogas nos processos educativos, leva os jovens adolescentes a ter um conhecimento mais aprofundado sobre os diversos malefícios da sua saúde, prevenindo os diversos problemas causados no âmbito escolar, profissional e Familiar.

METODOLOGIA

Este estudo tem como base um estudo longitudinal nacional do adolescente e estabelecer o vínculo; investigar sobre a saúde física e mental; sobre o comportamento e o relacionamento social e familiar; o ajustamento escolar ou profissional; sobre seu lazer; e, finalmente, sobre o uso de drogas e os problemas a ele associados, estabelecendo uma história sobre o uso de drogas na vida desses jovens.

A escola é também responsável pela melhorar o prognóstico, pois a população não busca ajuda por conta própria, principalmente quando estão em dificuldades relacionadas ao uso de drogas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após esse diagnóstico dos jovens adolescentes, por meio da investigação das diversas áreas de sua vida, realiza-se palestras de reflexão, e diálogo com os familiares. O jovem esteve ciente de toda investigação. Como se define a gravidade do uso de drogas e suas consequências, desenvolvendo um plano de intervenção subsequente, com metas e

critérios de sucesso esperados encaminhar o jovem para um serviço com tratamento especializado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto proporciona priorizar políticas públicas e o nível de escolaridade do adolescente envolvendo em atividades como medida preventivas nas escolas, gerando projetos de importância com conexão escola-família, desempenhando o papel acadêmico e ajustados à realidade brasileira, permitindo que a ligação com escola seja um fator de conscientização mais forte para esses jovens que precisam de apoio.

REFERÊNCIAS

1. Buss PM. Promoção da Saúde e qualidade de vida., *CienSaudeColet*2000; 5(1):163-177.
2. Cardoso V, Reis AP, Iervolino SA. Escolas promotoras de saúde. *Revista Brasileira de Crescimento em Desenvolvimento* 2008; 18(2):107-115.
3. Brasil. Portaria Interministerial nº 749, de 13 de maio de 2005. Constitui a Câmara Intersetorial para a elaboração de diretrizes com a finalidade de subsidiar a Política Nacional de Educação em Saúde na Escola. *Diário Oficial da União* 2005; 18 maio.
4. Descritores em Ciências da Saúde. [acessado em 2013 jan 12]. Disponível em: <http://decs.bvs.br/cgi-bin/wxis1660.exe/decsserver/>.
5. Figueiredo TAM, Machado VLT, Abreu MMS. A saúde na escola: um breve resgate histórico. *CienSaudeColet*2010; 15(2):397-402.

ALIMENTOS: TEXTURA, CHEIRO E SABOR

Residentes

Maria Luíza Nascimento Carneiro, CE
Zenilza Maria Ferreira de Lima, CE
Fernanda Priscila Menezes, CE
Natian Carolina Barbosa da Silva, CE
Vânia Lúcia Silva Barreto, CE

Preceptor

Lana Régia Neves Bento, Escola Municipal Padre Antônio Henrique

Docente Orientador

Wilma Pastor de Andrade Sousa, CE

INTRODUÇÃO

Este relato nasce de uma experiência vivenciada em uma sala de aula regular bilíngue, da turma Bilíngue I, na Escola Municipal Padre Antônio Henrique. A sala em que realizamos a Residência Pedagógica possui sete estudantes matriculados, porém só cinco frequentam.

Abordamos neste relato de experiência uma intervenção realizada por meio de uma aula intitulada “Alimentos: textura, cheiro e sabor”, tendo como objetivo geral o letramento para estudantes surdos do Ensino Fundamental nas séries iniciais, e como objetivos específicos: a) ampliar o vocabulário das crianças em língua de sinais e em língua portuguesa; b) estimular o interesse pela escrita e leitura em língua portuguesa; c) desenvolver a criatividade e a leitura de mundo em potencial das crianças. Esses objetivos são importantes, pois as pessoas surdas durante muito tempo foram consideradas incapazes de interagir e de aprender qualquer tipo de escrita ou leitura.

A Língua Brasileira de Sinais - Libras é um canal de comunicação gestual visual e permite a interação do surdo com o mundo. Salientando que, o discente surdo é como qualquer outro estudante sem deficiência, com dúvidas, medos, limitações, mas que, ao ser trabalhado adequadamente, esses fantasmas desaparecem dando espaço ao desenvolvimento intelectual e, assim como afirma Santoro (1996), a surdez não limitará a inteligência, a capacidade emocional ou o desenvolvimento e maturação normais, mesmo que afete algumas experiências de vida. Diante disso, criamos o plano de aula já mencionado anteriormente, buscando aguçar outros sentidos dos educandos, como o olfato, tato e o paladar.

De acordo com Lopes (2007, p. 86), “um currículo surdo exige que nós pensemos na nossa capacidade de olhar para os Surdos colocando-os em outras tramas, que não aquelas atreladas às pedagogias corretivas”. O currículo é suscetível a adequações, apesar de ser definitivo em relação à sua estruturação, com intuito de trabalhar não só a Libras, como também, a língua portuguesa escrita, sabendo que, para o Surdo é

essencial possuir o domínio da Libras, pois esta facilita a apropriação da língua portuguesa escrita.

METODOLOGIA

Essa experiência aconteceu no dia 01 de agosto de 2019, com a participação de cinco residentes: Maria Luíza, Zenilza Lima, Vânia Barreto, Fernanda Andrade e Natian Carolina. O lócus dessa experiência foi na Escola Municipal Padre Antônio Henrique, na cidade de Recife-PE. A escola atende as modalidades do Ensino Fundamental, Ensino Médio e a EJA, nos três horários e possui uma boa estrutura física. Tem oito salas de aula, sendo três de alunos surdos, as outras 5 salas são inclusivas, atendem crianças sem e com deficiências.

A aula começou quando todos os estudantes chegaram às 13h40min, nesse dia não faltou ninguém. Num primeiro momento, realizamos uma roda de conversa. Após o momento de apresentação, falamos o tema da aula de forma visual, por meio de um cartaz com fotos reais de crianças usando os 5 sentidos do corpo humano, relacionando-os aos alimentos, destacando e interagindo com os estudantes a respeito da importância dos sentidos. No momento destacamos o sentido da visão que, no caso deles, substitui a audição. Enquanto isso, as outras residentes tiravam fotos e filmavam, sempre nos dando um suporte, como por exemplo, lembrando-nos sinais na Libras.

Em um segundo momento, apresentamos uma caixa surpresa com frutas dentro, para que eles tocassem e cheirassem. Chamamos a residente Zenilza e vendamos seus olhos. Para dar um exemplo do que os estudantes teriam de fazer, ela tirou uma fruta da caixa e, sem tirar a venda dos olhos, fez o sinal da fruta em Libras, depois tirou a venda, fez a palavra usando o alfabeto manual e em seguida, escreveu o nome da fruta no quadro. Em seguida, fizemos isso com cada criança. Foi uma alegria só, todos participaram, até um estudante que resiste a tudo, no começo não quis. Respeitamos a sua vontade, mas depois ele se rendeu e participou de tudo. Nesse dia, um ex-aluno veio visitar a sala e participou também. Eles amaram a surpresa, a caixa era bem colorida, com fotos dos órgãos dos sentidos e os nomes das frutas escritas com o alfabeto manual.

Em outro momento, fizemos um piquenique na sala de aula com frutas, bolo, salgados, geleia caseira, pipoca, confeito, todos contribuíram. Foi uma farra, íamos fazer no pátio, mas o dia estava chuvoso e a escola não possui quadra de esportes, durante o lanche, houve muitas conversas e curiosidades, viram o kiwi, perguntaram o nome, comeram bastante. Por não terem o costume da socialização do lanche, uma das crianças chorou ao ver seu pote de salgados circulando entre os coleguinhas, explicamos que todos nós fizemos isso, e ela apesar das suas limitações, resultadas de uma paralisia cerebral, entendeu e aceitou.

Depois do lanche, dividimos a turma em dois grupos e distribuimos dois quebra-cabeças com figuras de vários tipos de alimentos, carne, leite, frango, frutas, suco, pão, verduras, bolos. Colamos um modelo no quadro e eles montaram o jogo, depois escreveram no quadro os nomes dos alimentos que estavam no quebra-cabeça. No último momento, fizeram uma tarefa de recortar e colar, com os órgãos dos sentidos e os alimentos. Por fim, eles levaram uma tarefa de caça-palavras para casa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em relação aos resultados obtidos com esta atividade, foram além do esperado. Pois, as crianças interagiram de maneira espontânea e curiosa, principalmente no que diz respeito ao sentido do tato, em que foi aguçado a curiosidade deles através de uma caixa surpresa. Demonstraram ter conhecimento dos nomes de algumas frutas e as que não sabiam, ensinamos no momento, conforme a Imagem 1.

Imagem 1. Crianças Surdas descobrindo nomes das frutas.



Nesse momento de socialização foi muito divertido, pois podemos juntar as crianças com alguns de seus responsáveis. Onde proporcionamos um momento do saber compartilhar de forma afetiva, conforme a Imagem 2.

Imagem 2. Socialização entre alunos, responsáveis e residentes.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o término da aula, os alunos chegam a um resultado que havia sido proposto como objetivo final da aplicação da experiência prática. Foi muito gratificante perceber como as crianças interagiram e entenderam a aula, participando com alegria e aprendendo novas palavras e sinais antes desconhecidos para elas. O mais satisfatório é o fato de que aprendemos muito com elas, trata-se de uma experiência ímpar, uma troca maravilhosa, pois aquelas crianças trazem consigo toda uma carga riquíssima de seu contexto histórico. É emocionante ver como eles são criativos, e, a partir das aulas que regemos, eles também nos mostraram o quanto sabem e o quanto nos podem ensinar. É surpreendente quando um deles nos corrige.

As dificuldades foram com os materiais em Libras que ainda são escassos na internet e muitas tarefas tivemos que adequar para eles. O Datashow da escola é único para todas as salas, o que dificultou o trabalho. Além disso, o espaço da sala de aula é muito estreito para um piquenique. Nesse dia do piquenique estava chovendo não pudemos ir para o pátio e a escola não possui uma quadra de esportes coberta para esse tipo de atividade e outras.

A educação de pessoas surdas é um desafio, entretanto essa tarefa não é apenas de responsabilidade dos docentes, mas da sociedade como um todo, a saber: família, escola e governo. Durante essa experiência percebemos o quanto é importante trabalhar aguçando a curiosidade das crianças em explorar novos espaços e novos instrumentos. Porque é assim que elas se envolvem, gostam e aprendem melhor.

REFERÊNCIAS

LOPES, M. C. (Im) **possibilidade de pensar a inclusão**. In: 30ª Reunião anual da ANPED, Caxambú/ MG, 2007.

SANTORO, B. M. R. **Contando histórias, programando o ensino: a literatura na pré-escola com alunos surdos**. Campinas: PUCCAMP, 1996.

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E INCLUSÃO: O PROTAGONISMO DO APRENDENTE COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL COM O AUXÍLIO DA LITERATURA INFANTIL – RELATO DE EXPERIÊNCIA

Residentes

Jackeline Paula dos Santos, CE
Lhetícy Mendes dos Santos, CE
Shirley Thayza Soares de Souza, CE

Preceptora

Rejane Barbosa, Escola Padre Donino

Docente orientador

Tícia Ferro, CE

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como intenção relatar experiências e práticas vivenciadas durante o período de regências do Programa de Residência Pedagógica da CAPES, no subprojeto Inclusão de estudantes com Deficiência Intelectual na sala de aula regular dos anos iniciais do ensino fundamental: fomentando aprendizagens.

No período de observações que antecederam às regências, foi constatado que os estudantes com necessidades educacionais específicas não tinham participação em sala e, conseqüentemente, não socializavam os conteúdos de aprendizagem entre seus pares.

Por este motivo, propusemos aulas, com o objetivo de participação direta desses alunos, trazendo situações de aprendizagem que os fizessem participar ativamente do processo de construção do novo saber.

Para isso, utilizamos a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (MOREIRA, 2017) como base das nossas intervenções, buscando sempre a valorização dos conhecimentos prévios já existentes na estrutura cognitiva dos sujeitos para que o novo conhecimento seja assimilado.

METODOLOGIA

Foi utilizada a pesquisa descritiva com a finalidade de analisar 02 relatos de experiências de regência vivenciadas no subprojeto intitulado: Inclusão de estudantes com Deficiência Intelectual na sala de aula regular dos anos iniciais do ensino fundamental: fomentando aprendizagens, do Programa de Residência Pedagógica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Para esta análise foi utilizado como fonte de pesquisa norteadora dos estudos, as ideias contidas na Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) de Ausubel.

Partindo dos conceitos apresentados por este autor, foram planejados os planos de aula, dos quais recortamos 02 aulas distintas e não sequenciais, onde a Literatura Infantil (Contação de História) foi utilizada como ferramenta pedagógica para estimular a aprendizagem de significados nos aprendentes.

O estudo terá caráter essencialmente qualitativo com ênfase na observação de 02 regências em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental I, da Rede Estadual de Pernambuco, enfatizando o protagonismo de 02 alunos com Deficiência Intelectual (DI).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A primeira aula analisada tinha como objetivo favorecer a seguinte habilidade da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) EF03HI09: Mapear os lugares públicos no lugar em que vive (ruas, praças, escolas, hospitais, etc.) e identificar suas funções de convivência.

Para isso, no primeiro momento, foi realizada a contação da história do livro “O bairro do Marcelo”, da autora Ruth Rocha. A escolha desta obra ocorreu devido à sua proximidade com a temática abordada, uma vez que o personagem principal da história, o Marcelo, visita vários locais de convivência de seu bairro.

Durante nossas observações, foi constatado que o estudante W, diagnosticado com Deficiência Intelectual (DI), sempre se sentava no fundo da sala e que não participava de apresentações quando estas ocorriam. Solicitamos, então, que este aprendiz interpretasse o personagem Marcelo da história a ser contada. Foi incubido ao estudante o papel de apresentar à turma alguns objetos que sinalizavam o ambiente onde o personagem principal estava visitando.

No processo de condução da história e à medida que o Marcelo chegava em um novo local em seu bairro, o aprendiz W mostrava um objeto (retirado da caixa de histórias) possível de ser encontrado no respectivo espaço (ex.: pão, para simbolizar uma padaria; flores, para simbolizar uma floricultura; livros, para simbolizar uma livraria; etc.); os outros aprendizes tinham a função de tentar descobrir qual era o lugar de convivência representado.

Através da contação de história, pretendíamos favorecer um local de visibilidade e importância para W, estimulando-o a ser um agente construtor da história, incitando, também, seus conhecimentos prévios (conceito subsunção), assim como preconiza Ausubel sobre como ocorre o processo de assimilação do novo conhecimento (MOREIRA, 2017).

Logo após a contação da história, questionamos os estudantes se no bairro onde residem há os mesmos lugares que foram vistos durante a apresentação. Todos verbalizaram que sim e citaram diversos exemplos. Assim, pudemos relacionar os conhecimentos já existentes na estrutura cognitiva dos aprendizes com os novos conhecimentos que pretendíamos trazer (mapeamento dos lugares de convivência próximos de suas residências).

Segundo Tavares (2004), Ausubel percebe a aprendizagem de significados como a mais relevante para os seres humanos, pois o conhecimento aciona as suas potencialidades através da relação sujeito-ambiente.

Foi anexado no quadro branco por uma das residentes, um cartaz com um mapa dos lugares que ficavam próximos a sua residência e que costumava frequentar. Através de legendas de sua autoria simbolizou: áreas arborizadas, comércio, igrejas, residências, rio, entre outros. Sugerimos, então, que cada aprendiz representasse (em uma folha de A3 com disponibilidade de canetas coloridas) os locais que frequentavam e/ou

conheciam nas imediações de suas casas criando, também, suas próprias legendas para interpretação. Esta atividade foi realizada com muito entusiasmo e compartilhada no final com grupo classe.

Partindo dessa experiência, fomentamos uma aprendizagem inicial sobre mapeamento e lugares de convivência, recorrendo aos conhecimentos prévios dos alunos, resignificando os conhecimentos já existentes com o novo conhecimento produzido.

Assim como defendido por Ausubel (2003), a aprendizagem não deve ser mecânica ou memorística, pois essa absorção literal e não substantiva do novo material/conteúdo é volátil, possuindo um baixo grau de retenção.

A segunda aula analisada tinha como objetivo favorecer a habilidade da BNCC EF03CI07: Identificar características da Terra como, por exemplo, a presença de água e sua importância. Novamente utilizamos o recurso da Literatura Infantil (contação de história) por acreditarmos que esse artefato cultural presente em diferentes contextos sociais encontra na escola um espaço privilegiado para sua utilização e que pode auxiliar nas normativas de discussão de questões sociais como defende Klein (2010).

Utilizamos o livro João da Água, da autora Patrícia Engelsecco, para despertar posteriores discussões em uma roda de diálogo sobre os diversos usos deste recurso e como eram as relações que os estudantes visualizavam com este recurso no seu cotidiano.

Convidamos o aprendente K (com DI e constantemente isolado) para participar da interpretação da história do João da água mediada pela residente que contava a história. Após a apresentação, o estudante foi muito aplaudido pela turma. Através da história os alunos conseguiram realizar várias inferências sobre práticas do seu dia-a-dia e conseguimos sistematizar em várias atividades conhecimentos que geraram grande enriquecimento na forma de olhar o ambiente que os rodeia e suas relações pessoais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que essa experiência, além de ser construtiva, foi uma aprendizagem a partir das falas, das expressões, dos olhares, das reações produzidas, e não apenas do conteúdo da literatura utilizada. Consideramos que essa atividade contribuiu para uma maior compreensão da temática, assim como para o fortalecimento do vínculo entre as residentes pedagógicas e os estudantes participantes.

Acreditamos que este trabalho possa contribuir para as reflexões e as discussões no processo de ensino-aprendizagem, como também na formação de educadores, pois caracterizou-se como um processo de análise e interpretação do material educativo e do contexto sociocultural da turma.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e Retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva, Lisboa, Editora Plátano, 2003.

KLEIN, M. Literatura Infantil e produção de sentidos sobre as diferenças: práticas discursivas nas histórias infantis e nos espaços escolares. **Revista Pró- Posições**, Campinas, v.21, n.1 (61), 2010.

MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizage significativo como um referente para la organización de la enseñanza. **Archivos de Ciencias de la Educación**, vol. 11, nro. 12, e29, 2017.

TAVARES, R. Aprendizagem Significativa. **Revista Conceitos**. Julho de 2003/Junho de 2004, São Paulo.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM EVENTOS CIENTÍFICOS: FEIRA DE CIÊNCIAS DO COLÉGIO MILITAR DO RECIFE

Pibidianos

Ruan Marinho Cunha de Barros, CCEN – UFPE

Danilo Erick, CCEN – UFPE

Supervisor

Alberes Lopes de Lima, Colégio Militar do Recife

Coordenador de área

Alexandre Ricalde Rodrigues, CCEN - UFPE

INTRODUÇÃO

As Feiras de Ciências já não são mais novidade dentro dos colégios de ensino fundamental e médio do Brasil, levando em conta que estas já fazem parte do contexto educacional desde a década de 1960. A relevância dessas Feiras está no fato de que as mesmas permitem que os estudantes exponham entre si e sua comunidade suas pesquisas, descobertas e produções científicas, sendo desse modo um substancial incentivo a geração de futuros quadros para a Ciência nacional desde a escola básica.

Na presente experiência, analisamos a Feira de Ciências do Colégio Militar do Recife, desenvolvida ao longo do primeiro semestre letivo de 2019 e que, teve como ponto forte sua apresentação ao público em 2 de agosto de 2019. Dentre nossas atividades ligadas ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), analisamos alguns projetos desenvolvidos por estudantes do 2º. ano do ensino médio, com o objetivo de julgar qualitativamente todos estes grupos. Essa prática foi útil para o desenvolvimento de licenciandos que devem saber avaliar a aprendizagem dos discentes, além da diagnose de se era possível o uso do projeto dos estudantes para alguma ação externa ao colégio.

A importância do estudo aqui descrito é avaliar situações de aprendizagem ligadas a pesquisas proveniente do interesse estudantil em trazer temas de cunho tecnológico para dentro da escola, abrangendo não só as informações de quem assiste a cada apresentação, mas também à dos jovens que buscaram explicações sensatas de como o seu projeto teria utilidade perante os problemas enfrentados pela sociedade, especialmente no que se refere ao meio ambiente do nosso país.

A ciência nas escolas dos dias atuais não deve mais limitar-se as maneiras tradicionais de ensino, considerando-se as diversas metodologias estimulantes à prática de pesquisas científicas e de interações sociais com os discentes. A prática da Feira de Ciências nos fez apreciar o empenho dos alunos para construir ou conhecer inovações pouco informadas para a população.

Existem alguns pontos já bem selecionados expostos por Hartmann e Zimmermann (2009) sobre o que os alunos tendem a desenvolver com essa prática: além de sua vida pessoal, também a capacidade de pesquisa e busca de informações para um projeto

científico, o aumento da capacidade criadora dos estudantes a partir de sua própria autonomia, a vontade de mudar algo dentro da sociedade e da economia, a responsabilidade de coleta e análise de dados científicos que ajuda a entender criticamente o que está sendo feito, a politização dos alunos graças a interdisciplinaridade e nova visão de mundo e, também, a melhor aptidão comunicativa por conta da necessidade de interação que os alunos precisam ter para a formação do projeto.

METODOLOGIA

O trabalho foi discutido entre os alunos e o professor supervisor do Pibid, através de uma reunião presencial, onde foi discutida a motivação para a Feira de Ciências do colégio, além da sistematização de como o trabalho iria funcionar.

Foram divididas para cada um dos integrantes do Pibid fichas contendo o nome da equipe que deveria ser analisada, com recomendações para se analisar, além da apresentação de cada grupo, alternativas para avaliação qualitativa do grupo num contexto geral. A análise da apresentação previa também comentar e fazer sugestões ao grupo, e por fim havia o julgamento sobre a relevância do projeto produzido pelo grupo, afim de externá-lo para além da escola, para a sociedade.

Cumprir destacar que, como os melhores trabalhos seriam classificados para algumas mostras competitivas, seria necessário um critério mais rigoroso nessa escolha. Assim, na análise das apresentações, também seria levado em conta o diário de bordo e a avaliação que o professor orientador de cada grupo realizou ao longo da pesquisa realizada.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Todos os projetos apresentados pelos estudantes tinham seus temas voltados para as questões tecnológicas e econômicas, com o intuito de inovar a forma de serem feitas coisas comuns a partir de métodos mais sustentáveis e de baixo custo. Os trabalhos do 2º. ano do ensino médio, em todas as suas segmentações, trataram de temas relacionados a bioeconomia e a biotecnologia, focando num modo de reutilização de matérias orgânicas ou produtos não biodegradáveis, para a produção de aparelhos e móveis com utilidade para o dia a dia de uma pessoa comum.

Houve, também, exemplos de trabalhos com objetivos de ajudar o próprio Colégio Militar do Recife a economizar recursos financeiros. Um destes exemplos tratava-se de um investimento para a utilização de energia térmica através de painéis solares que poderiam ser instalados em toda a escola, com a intenção de gastar menos com a energia que é utilizada de dia. Os alunos fizeram os cálculos das diferenças entre os gastos atuais e os que teriam com as placas solares, e chegaram a conclusão de que seria muito mais eficiente a sua proposta.

Todos os trabalhos apresentados à equipe do Pibid tiveram os estilos chamados de “trabalhos informativos” ou “trabalhos de montagem”, que são tipos de produções definidas por Mancuso (2000, citado por Hartmann e Zimmermann, 2009), pois as apresentações só possuíam caráter descritivo-explicativo de ideias já existentes dentro do meio científico e acadêmico, e caráter construtivo para servir de amostra para a apresentação, além de facilitar a visualização e tornar mais reais as áreas de pesquisa exploradas.

A Feira de Ciências deixou claro o desenvolvimento pessoal dos alunos quanto a sua autoestima e sua autonomia em criar e se interessar por temas científicos, esta autonomia tem necessidade de ser passada aos alunos.

A capacidade de avaliação da equipe de futuros professores, do Pibid, com relação aos objetivos foi ampliada a um novo grau de maturidade, levando em conta que o evento não foi restrito à sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No final do evento foi possível a percepção de crescimento na formação de jovens licenciandos, pois diante das apresentações foi possível um olhar mais reflexivo para todos os aspectos avaliados nos alunos, tais como os de entrosamento com a equipe, familiaridade com os temas tratados e interesse no que havia sido feito, além do o empenho dos alunos exposto a partir da análise dos diários de bordo e da avaliação feita pelos professores orientadores.

Assim, o fortalecimento dos futuros professores de Física na área de avaliação da aprendizagem dos discentes através de eventos diferentes daqueles ligados a provas formais foi evidente no trabalho desenvolvido.

Na experiência que descrevemos todos os projetos foram avaliados perante sua relevância diante do mercado e do meio ambiente, e no aspecto geral eram propostas bem inovadoras, tornando singular o trabalho de todos, além do desenvolvimento da autonomia, no campo da pesquisa, que cada aluno do Colégio Militar obteve com esta atividade.

Afinal, conforme Dornfeld e Maltoni (2011, p. 43), “mais do que promover a aprendizagem dos conteúdos o objetivo do ensino de ciências é possibilitar uma mudança de posição do aluno em relação ao conhecimento científico”. Logo, a Feira de Ciências estimula nos alunos essa mudança.

REFERÊNCIAS

DORNFELD, Carolina Buso; MALTONI, Kátia Luciene. A Feira de Ciências como auxílio para a formação inicial de professores de ciências e biologia. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 5, n. 2, p. 42-58, 2011.

HARTMANN, Ângela Maria; ZIMMERMANN, Erika. Feira de Ciências: a interdisciplinaridade e a contextualização em produções de estudantes de ensino médio. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC), VII, 2009, Florianópolis. **Anais do VII ENPEC**; Florianópolis: ABRAPEC, 2009.

CINEMATIZANDO EL LATINOAMERICANO QUE SOY – RELATO DE EXPERIÊNCIA

Pibidianos

Amanda Cristina da Silva, CAC

Gabrielli Afonso da Silva, CAC

Nayara Maria da Silva, CAC

Supervisora

Marília Cibelli Vicente de Oliveira Santos, EREM Confederação do Equador

Coordenadoras de área

Cristina Corral Esteve, CAC– UFPE

Fabiele Stockmans De Nardi, CAC –UFPE

INTRODUÇÃO

O subprojeto “Cinematizando el latinoamericano que soy” faz parte do projeto “¡Latinoamericano Soy!”, tema pensado para compor o PIBID de língua espanhola. O objetivo principal da proposta é analisar e refletir sobre as proximidades culturais e sociais entre os países hispano-americanos e o Brasil, e fazer com que os discentes se identifiquem e se reconheçam como latino-americanos.

Sabendo que vivemos em um país cercado por nações falantes de língua espanhola, e reconhecendo a importância desse idioma na América Latina, nosso projeto foi pensado a partir da noção de interculturalidade crítica (WALSH, 2010), visando promover aos discentes uma reflexão sobre o que é a identidade - identidade brasileira e identidades latino-americanas -, e dialogar sobre as diferenças e semelhanças culturais latino-americanas, buscando os problemas existentes nestes países e na comunidade em que foi realizado o projeto (EREM Confederação do Equador-Paudalho). Entende-se por interculturalidade crítica aquela que visa alcançar e mudar os fundamentos das sociedades por meio de um diálogo intercultural além da superficialidade e simples tolerância, buscando uma aproximação entre ambas as partes, onde uma possa de alguma maneira se reconhecer na outra e não se sentirem superiores. Considerando essas questões, a questão central do projeto foi, então, “O que é ser latino?”, questão que consideramos fundamental em virtude da observação de que a latinidade parece, para muitos de nós, algo alheio à nossa própria identidade, faltando-nos uma consciência de pertencimento à cultura latino-americana. Isso aponta uma necessidade de reconhecimento das nossas semelhanças culturais e nessa questão a língua exerce grande influência para a extensão desse imaginário.

Para abordar os perfis que são designados para a população latina e a problematizar o reconhecimento da identidade latino-americana, foi utilizado o cinema como mediador intercultural. Além disso, em nosso projeto buscamos disseminar a cultura hispano falante e criar um espaço onde os alunos se sentissem confortáveis para praticar o espanhol e não ver a língua não como simplesmente um código linguístico, compreendendo-a a partir do contexto sociocultural de que é parte.

METODOLOGIA

Antes do projeto ser elaborado e executado, todo processo de preparação e formação do PIBID foi de suma importância, pois a cada encontro junto com as orientadoras e supervisores foi nos dado suportes - seja pelos textos lidos, orientações, oficinas e trabalhos em equipes - para elaboração de nosso projeto, que foi pensado com base no tema central do PIBID de língua espanhola: *Interculturalidade Crítica e ensino de língua espanhola*.

O trabalho geral “¡Latinoamericano Soy!” está pensado para abordar a latinidade em três aspectos artísticos: literatura, música e cinema. Este projeto macro é composto de três subprojetos: no primeiro, se utilizará a música latino-americana como fonte de reflexão para a desconstrução de estereótipos latinos; no segundo, que tem por título cordel e as *payadas*, busca dialogar com a cultura latino-americana a partir de sua inscrição na literatura; e no terceiro, sobre o qual trataremos neste trabalho, intitulado “Cinematizando el latinoamericano que soy”, utilizou-se do cinema como mediador intercultural.

Para provocar a reflexão sobre a latinidade a fim de desconstruir estereótipos e preconceitos existentes na formação social, incentivando a valorização da cultura latina e buscando o reconhecimento do “sou latino-americano” por parte dos alunos, a metodologia usada foi a utilização do cinema como mediador intercultural (CALLADO; TERUEL, [200-?]) e o filme escolhido foi “Maria cheia de graça”, filme colombiano de 2004, sob a direção de Joshua Marston. A abordagem do filme se fez a partir da perspectiva intercultural crítica (WASH, 2010). O público alvo foram os estudantes do 1º ano do ensino médio da Escola de Referência Confederação do Equador, no município de Paudalho/PE.

O primeiro encontro foi pensado para contextualizar historicamente e geograficamente a América Latina, tendo em vista a perspectiva intercultural crítica (WALSH, 2010), foi proposta uma aproximação cultural através de fotos expostas que tinha por objetivo mostrar a heterogeneidade da cultura latino-americana. Além disso, a análise das imagens deveria levar, também, ao reconhecimento das similaridades e diferenças presentes nessas fotografias entre o Brasil e os demais países da América Latina, gerando assim uma discussão sobre o que nelas poderíamos pensar como sendo “brasileiro” e o que não identificávamos como “nosso”. Esse trabalho com a imagem nos permitiu que dialogássemos sobre o que é identidade, o que eles consideravam “do Brasil” e o que era do outro. Essa atividade foi proposta também para gerar um reconhecimento das nossas semelhanças culturais. Nesta oficina, levamos um mapa Mundi para que os alunos pudessem identificar a localização do continente latino-americano e outro mapa, elaborado pelos pibidianos, onde os alunos deveriam fixar as bandeiras dos países de língua espanhola.

Passando ao estágio de reflexão sobre o latino-americano, levamos uma caixa com um espelho onde havia uma pergunta “¿Conoces este latinoamericano?” Cada aluno, individualmente, foi convidado a olhar a caixa e responder à questão. Ao tentar reconhecer “este latino-americano” confrontando com sua própria imagem atividade pensada para que pudessem reconhecer-se como latino-americanos.

No segundo encontro foi perguntado aos alunos o que eles conheciam sobre a Colômbia com finalidade de saber que visão tinham do país e como ela foi construída (através de notícias de jornais, mídia, internet, etc.). A partir dessa sondagem inicial, Apresentamos um breve resumo do filme para que compreendessem o roteiro apresentado, ou seja, apresentamos a sinopse e em seguida, assistimos ao filme.

No terceiro encontro discutimos sobre o filme. Perguntamos aos alunos sobre a compreensão que tiveram do filme, se o que foi mostrado reforçou ou modificou os conhecimentos que já tinham sobre a Colômbia e se há alguma semelhança entre o que foi apresentado no filme sobre a realidade colombiana com a realidade da sociedade em que eles vivem. Também discutimos sobre o uso de drogas (pois está presente no contexto do filme) e como elas afetam a vida das pessoas. Como atividade, os alunos propuseram outros finais para o filme, levando em consideração o que teria acontecido se a personagem principal não estivesse escolhido o caminho das drogas, então pedimos para que eles os apresentassem.

Depois desse momento, foram apresentadas várias informações sobre este país: sua cultura, população, etc. O objetivo foi mostrar que há muito mais sobre a Colômbia que precisamos saber para além dos problemas enfrentados pelo país relativos ao tráfico de drogas, como um movimento que os levasse a romper com os estereótipos sobre o país e seus habitantes. Ao analisar esses materiais, os alunos concordaram que muitas delas se pareciam com a cultura brasileira, principalmente nordestina, compreendendo e saindo da superficialidade colocada pelos estereótipos. Por fim, orientamos os alunos para que eles reproduzissem uma cena do filme que lhes chamou a atenção, adaptando-a a partir de sua própria realidade

No quarto encontro, os alunos apresentaram as produções e discutimos sobre as escolhas das cenas e do roteiro escolhido por eles para a produção de seus filmes: atividade de culminância da oficina

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados obtidos com a realização da oficina nos mostraram a produtividade de um trabalho orientado pelo viés da interculturalidade crítica. Isso se deve, especialmente, pelo reconhecimento do eu latino-americano. Percebemos que a abordagem teve êxito através das discussões realizadas após o filme, em que eles já se reconheciam como parte da América latina. Essa compreensão foi o que possibilitou, segundo nossa compreensão, a produção dos vídeos (atividade de culminância da oficina) em que deveriam, a partir do que lhes foi apresentado no filme, reproduzir uma cena adaptando-a à realidade da comunidade em que vivem.

Foi percebido que houve grande interesse dos alunos com a temática do filme, assim como do projeto, pois conseguiram associar as realidades encontradas em seu bairro, sua cidade, seu país, ao vivido em outros espaços.

Considerando o que o trabalho nos trouxe, enquanto pibidianas, podemos dizer que ele nos possibilitou uma experiência para além da teoria. Como professoras em formação, esse exercício abriu nossos olhos para enxergarmos o aluno em sua totalidade, ou seja, o aluno mais o contexto social em que vive trazendo assim a sua complexa maneira de ser e o modo como isso se reflete na sala de aula.

As leituras realizadas durante o período de formação contribuíram para a ampliação da nossa visão da sala de aula, assim como do espanhol e da interculturalidade, favorecendo a construção de uma visão acerca do ensino de línguas além de um simples código linguístico mas em seu contexto sociocultural, e como está estruturado em outros países como o Peru (WALSH, 2005). A noção de interculturalidade Crítica como o convívio de culturas que busca entender e questionar sobre suas práticas levando em conta as diferenças e similaridades culturais aprimorou nossa visão crítica em relação as práticas pessoais e profissionais contribuindo para uma melhor compreensão do mundo, aprofundando em questões superficiais como os estereótipos.

As reuniões promoveram discussões construtivas. Nossa supervisora contribuiu com sua bagagem teórica e prática, pois sempre foi muito participativa; nossas coordenadoras também levantaram questões importantes, aguçando nossa criticidade. A presença da nossa supervisora também contribuiu para a elaboração do projeto, pois tendo em vista sua experiência com os alunos, já conhecia as preferências de materiais a serem trabalhados, o que nos ajudou a compreendê-los, levando em conta suas necessidades e habilidades que possuíam, nos conduzindo a reconhecer as particularidades dos alunos e possibilitando um despertar ao conhecimento da afetividade na sala de aula. O trabalho em grupo foi fundamental para a composição do projeto macro, desenvolvendo assim nossa capacidade de trabalho em equipe e produzindo em sentimento de pertencimento ao projeto geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que as oficinas contribuíram para a aproximação dos estudantes ao conceito de América Latina, favorecendo a construção de sua identificação com o que chamamos de identidade latino-americana, além de terem levado ao reconhecimento das semelhanças e diferenças entre Brasil e Colômbia, favorecendo a ruptura com estereótipos atribuídos a brasileiros e colombianos, a partir de uma reflexão sobre a complexidade dos sujeitos e suas identidades. Para nós, o Pibid como um todo nos trouxe uma visão mais crítica e plural do mundo, indicando a necessidade de buscarmos sempre ir além do superficial, ampliando nossa visão de mundo. Tendo em vista a situação do país onde o espanhol não se encontra mais na grade curricular, vemos aqui a importância da língua espanhola para a formação do sujeito crítico, conhecedor de seu lugar no mundo e autônomo (FREIRE, 2013), sujeito capaz de olhar para esse mundo para repensá-lo e transformá-lo mediante o conhecimento.

Esse projeto, além de ampliar nossa percepção da importância do ensino do espanhol nas escolas, proporcionou a nós, como professoras em formação, a experiência de atuar na sala e de reconhecer os desafios da docência, buscando através desse contato, novas formas de mediação do saber e de metodologias que atendam a necessidade de aprendizagem dos alunos. Também é importante destacar que através dessa experiência, podemos pensar em outros trabalhos futuros que possuam esse caráter crítico, formador do ser pensante e reflexivo, que vise o diálogo entre o conhecimento acadêmico e a realidade do aluno.

REFERÊNCIAS

- CALLADO, María Ángeles Garcia y TERUEL, Roberto Ortí. 'El cine como mediador intercultural en el aula de ele. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/24/24_321.pdf
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa.*- 2a ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2013.
- WALSH, C. (2010). *Interculturalidad crítica y educación intercultural.* Disponível em: <http://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>
- WALSH, Catherine. *La interculturalidad en la Educación.* Ministerio de Educación, Lima, 2005.

COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA NO CONTEXTO ESCOLAR – A ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL NA PROMOÇÃO DA AUTONOMIA DAS CRIANÇAS COM TEA

Pibidianas

Magda Alves da Silva Santos, CE

Erivânia Moura, CE

Gleyci Mary de Souza Silva, CE

Dayana Mesquita, CE

Supervisor

Williams César de Freitas, Escola Municipal Rozemar de Macedo Lima

Coordenador de área

Rafaella Asfora Siqueira Campos Lima, CE

INTRODUÇÃO

O presente trabalho em forma de relato de experiência objetiva trazer as contribuições que o uso da Comunicação Alternativa (CA) pode proporcionar às crianças com o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), no âmbito do contexto escolar.

Os alunos com deficiência historicamente vivenciaram experiências escolares excludentes e segregadoras. Não se havia um espaço pensado e projetado para eles. Na verdade, eles tinham que se adaptar a estes espaços, o que muitas vezes era impossível.

Só após a Declaração de Salamanca (1994) começou a ser debatida a universalização da educação, no Brasil. E é inegável que a partir deste momento temos um movimento de ampliação das legislações vigentes garantindo direitos e deveres para promoção da inclusão e muito tem se discutido a respeito desta questão. Precisamos pensar que a inclusão educacional escolar, no Brasil é uma ação política, cultural, social e pedagógica na garantia do direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando ativamente da vida escolar.

Com a LBI as escolas passaram a receber obrigatoriamente alunos com deficiência e entre elas estão às crianças com TEA (Transtorno do Espectro do Autismo), denominação para o transtorno do neurodesenvolvimento, presente desde a infância, com déficits nas dimensões sociocomunicativa e comportamental, cuja classificação foi definida no DSM-V (Associação Psiquiátrica Americana (APA), 2013). O autismo é caracterizado pelo isolamento da criança e comprometimento de suas habilidades comunicativas e interacionais sendo a escola um espaço primordial no favorecimento das experiências sociais destes sujeitos, na sua relação com os pares e permitindo novas aprendizagens e comportamentos. Por isso, se faz necessário refletir como as práticas educativas darão conta de atender a demanda emergente. Temos como caminho a acessibilidade. Para isto busca-se assegurar que barreiras sejam rompidas na perspectiva de tornar o acesso a educação garantido. Como afirma SASSAKI, a acessibilidade é uma qualidade, uma facilidade que desejamos ver e ter em todos os contextos e aspectos da atividade humana. Se a acessibilidade for (ou tiver sido) projetada sob os princípios do desenho universal, ela beneficia todas as pessoas, tenham ou não qualquer deficiência.

Desta maneira, o uso das tecnologias tem sido forte aliado na direção de se reconsiderar as práticas pedagógicas escolares, a fim de que as necessidades dos alunos sejam supridas. Nosso foco aqui será a Tecnologia Assistiva. A Tecnologia Assistiva consiste na composição de todos os recursos e serviços que auxilia na ampliação das habilidades funcionais de pessoas com deficiência, proporcionando vida independente e inclusão (BERSCH, 2017). Dentre suas categorias, utilizamos das contribuições da Comunicação Alternativa, por entendermos ser a que melhor pode promover autonomia nas relações escolares, principalmente das crianças cuja fala ou escrita funcional é comprometida.

METODOLOGIA

Esta pesquisa exploratória adotou uma abordagem qualitativa, por entender ser a que melhor explica o fenômeno social em questão. Dessa forma, optamos pelo método estudo de caso, no qual foram realizados os seguintes procedimentos metodológicos: revisão bibliográfica, observação, análise documental e entrevistas semiestruturadas. Para esta pesquisa optamos por uma abordagem qualitativa por entender ser a que mais se adequa aos objetivos que estamos nos propondo, uma vez que utilizamos da observação direta da realidade para compreender como os estudantes com TEA têm se comunicado e interagido com os pares. Confrontamos as realidades, opiniões e fatos relacionados aos sujeitos envolvidos neste processo, dando visibilidade a estes. O enfoque é de caráter interpretativo, fundamentado em experiências e situações.

De início nos apropriamos do campo teórico para conhecer as produções científicas atuais sobre a Educação Inclusiva, o TEA e a Comunicação Alternativa como uma das categorias de Tecnologia Assistiva. Fizemos um estudo de caso na escola da rede pública de ensino do Recife, Escola Municipal Rozemar de Macedo referência no atendimento a estudantes com deficiência. Os dados coletados a partir de entrevistas semiestruturadas possibilitaram uma maior flexibilidade na condução do processo de obtenção das informações, opiniões e impressões dos educadores, que atuam na escola e da família. Observamos uma sala da Educação Infantil, no grupo 5, na qual se encontra estudando três crianças com diagnóstico de TEA. Desta maneira, fizemos a análise dos dados por meio da análise de conteúdo, visto que possibilitou a compreensão da intencionalidade que está intrínseca nos sujeitos envolvidos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na dinâmica da Escola em que realizamos a pesquisa, observamos três crianças dentro do espectro do Autismo, na Educação Infantil. Dentre elas, duas demonstram maior comprometimento na fala funcional e na interação com os colegas e professores. Depois de acompanhá-los por algumas semanas percebemos que a falta de rotina e materiais adaptados para a execução das atividades diárias deixavam estas crianças a parte das demais. Diante da situação e inspirados nos princípios do método TEACCH, passamos a desenvolver materiais que proporcionassem interação e autonomia com o meio. Este modelo criado nos Estados Unidos no qual consiste num programa de tratamento e educação para as pessoas de todas as idades com autismo e problemas relacionados à comunicação, não se trata apenas de um método, mas da compreensão do autismo e a partir dela viabilizar maneiras de auxiliar o conhecimento do mundo. (FONSECA e CIOLA, 2016). Seus princípios baseiam-se na organização, rotina, tarefas estruturadas,

comunicação alternativa, controle de comportamento, tudo com o objetivo de garantir maior autonomia inclusive na fase adulta.

Analisamos que as crianças responderam positivamente as agendas visuais, instrumento facilitador do dia a dia da pessoa com TEA devido ao reforço visual que promove, uma vez que as pessoas dentro do espectro desenvolvem limitações nas relações com o tempo, a organização e a atenção. As agendas são organizadas de acordo com o planejamento da professora, pelo acompanhante da criança. Produzimos materiais estruturados de iniciação a práticas de alfabetização e letramento. Pensamos em estrutura porque as pessoas com autismo assimilam melhor informações visuais do que verbais. Adaptamos textos trabalhados em sala de aula, por meio de pranchas de comunicação alternativa, bem como algumas atividades planejadas pela professora. Conseguimos identificar melhoras nos comportamentos das crianças. Percebemos as crianças sentando com mais frequência para a execução das tarefas, apesar da breve concentração. Conseguimos identificar que uma delas já está lendo e participando das rodas de conversa, com a acompanhante, esse fato se deve ao uso do tablet e atividades com recursos visuais (imagens) para leitura e escrita de palavras, o que antes não acontecia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da nossa experiência vivenciada em sala de aula, concluímos que o trabalho no programa tem sido bastante produtivo. Avançamos quando comparado ao início do projeto, mas sabemos que o trabalho não para por aqui. A utilização da Comunicação Alternativa tem indicado resultados favoráveis na ampliação das habilidades comunicativas. Os materiais produzidos contribuíram para possibilitar momentos de comunicação e interação dos sujeitos. Mas é preciso maior investimento em capacitação e formação continuada para os educadores, uma vez que para sucesso do trabalho ter conhecimento sobre as especificidades do TEA e acesso as ferramentas de atuação são imprescindíveis.

O professor em formação deve estar ciente dos desafios enfrentados quando falamos da perspectiva de educação inclusiva e compreender que os caminhos de atuação auxiliam a romper os obstáculos inerentes à problemática. O professor deve estar munido de conhecimento, criatividade e empatia. Visto que as barreiras atitudinais se configuram como uma das problemáticas mais latentes no âmbito da inclusão. O trabalho deve ser contínuo, em consonância com o currículo e observando as habilidades da criança com TEA.

REFERÊNCIAS

LIMA, Rafaella. **Práticas pedagógicas em educação inclusiva: compartilhando experiências** Recife: Editora Universitária da UFPE, 2016.

BERSCH, Rita. **Introdução a Tecnologia Assistiva**. Tecnologia e Educação. Porto Alegre, RS, 2017.

BRASIL. Lei nº 13.146, De 6 De Julho De 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Presidência da República. Casa Civil. Brasília, DF.

FONSECA, Maria Elisa Granchi; CIOLA, Juliana De Cássia Baptistella. **Vejo e Aprendo - Fundamentos do Programa Teacch** Book Toy, 2ª Ed. 2016

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão Acessibilidade no lazer, trabalho e educação.**
Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009,p. 10-16.

ENTRE OBSERVAÇÕES E ESTRATÉGIAS: RELATOS DE EXPERIÊNCIA SOBRE APLICAÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS VOLTADAS PARA ALUNOS COM DI EM SALA REGULAR.

Residentes

Hylka Walleska Barbosa de Lima Caldas, CE
Lucineide Batista de Sousa, CE
Maria Laura Chaves dos Reis, CE

Preceptora

Patrícia Macena da Silva, Escola Padre Donino
Docente orientadora
Tícia Cassiany Ferro Cavalcante, CE

INTRODUÇÃO

O presente relatório tem por objetivo apresentar com detalhes o acompanhamento realizado, assim como, as atividades desenvolvidas na residência. Pretende-se dar a conhecer na forma de resumo os conhecimentos aprendidos através dos marcos teóricos que foram debatidos e socializados no decorrer das reuniões semanais de estudo ocorridas na Universidade Federal de Pernambuco, tendo como foco o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental.

As reuniões de estudos envolvendo experiências, marcos teóricos e discussões ocorridas na UFPE - Universidade Federal de Pernambuco foram esclarecedores e norteadores para a realização de práticas inclusivas em sala de aula.

Neste semestre, foram trabalhadas 10 produções teóricas para a realização de fichamento e discussão, que auxiliaram bastante para uma compreensão mais ampla da deficiência em foco, do processo de adaptação dos estudantes a sala regular, de estratégias de aprendizagem e comunicação alternativa.

METODOLOGIA

O nosso campo de estudo foi à Escola Estadual Padre Donino, localizada na Praça de Casa Forte, nº 442 em Recife- PE. Fizemos as primeiras visitas com caráter observatório, onde buscamos conhecer a escola no geral tanto nas estruturas física quanto nos recursos pedagógicos, assim como nos integramos com os alunos da sala na qual aplicamos o Projeto intitulado **“Inclusão de estudantes com deficiência intelectual na sala de aula regular dos anos iniciais do ensino fundamental: fomentando aprendizagens”**.

A temática do nosso projeto aborda a educação inclusiva, o que se fez necessário o conhecimento inicial por meio de observações à dinâmica da turma do 4º ano B. Nesta sala priorizamos observar o aluno com deficiência, pois dessa observação demandaria um planejamento em parceria com a professora regente. Buscamos com as atividades planejadas não apenas contemplar o aluno alvo do projeto objetivando suprir sua necessidade intelectual, mas elaborar atividades e meios eficazes de aprendizagem que favoreça a todos sem exceção.

Além da observação em sala, foi necessária a coleta de dados sobre materiais disponíveis na escola, as condições de sua estrutura física, Projeto Político Pedagógico e Sala de Recursos Multifuncionais.

Tendo estas informações, foi dado início ao levantamento de dados do estudante na secretaria da escola e busca por gostos pessoais da turma e criança em foco (como músicas, desenhos infantis), para a aplicação de avaliação diagnóstica e a elaboração de uma aula para a turma.

Foi dada ênfase a atividade mais lúdica e dinâmica como trabalha com argila, cotação de história, leitura deleite, sempre buscando o envolvimento de todos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

1. A escola

A Escola Estadual Padre Donino tem como seu público-alvo, alunos que vem de classe média baixa. A escola foi fundada em 1952 pela diretora e proprietária Iracema da Costa Lima Cavalcanti (D. Ceminha) que era uma referência ao ensino de qualidade na época. Mesmo em caráter particular, algumas professoras eram cedidas na época pela rede estadual. Logo a escola passou a receber alunos em caráter particular e da rede pública, e em 2003 após a morte de D. Ceminha, a escola se tornou pública, pois foi alugada por seus herdeiros ao Estado. Atualmente, atende a 276 estudantes.

A Estadual Padre Donino possui uma rampa que dá acesso a entrada e uma rampa não concluída que daria acesso aos locais de recreação. Uma cozinha com difícil acesso, um corredor médio que dá acesso as salas, duas salas de administração, um laboratório pequeno, uma SRM, uma sala de atendimento pela psicóloga, 4 salas de aula, uma quadra, uma biblioteca, um refeitório, um almoxarifado, 2 banheiros e 4 bebedouros. A sala de atendimento Educacional Especializado foi fundada em 2002 por um jovem com deficiência que era aluno da Instituição. De acordo com relatos da diretoria, o mesmo comprou diversos materiais para a organização da sala.

Os atendimentos podem ser individual ou coletivo. Dependendo da complexidade da deficiência do aluno, são realizados duas vezes na semana com duração de uma hora em contra turno sem o acompanhante. Isto está de acordo com a norma do **Documento Orientador para a Implantação de Sala de Recurso Multifuncionais (2010)**. Portanto, todos os estudantes público alvo da educação especial devem ser matriculados nas classes comuns, em uma das etapas, níveis ou modalidade da educação básica, sendo o atendimento educacional especializado – AEE ofertado no turno oposto ao do ensino regular. (p.6)

2. A criança acompanhada

O aluno tem preferência por atividades de recorte e colagem, (apesar de não ter uma boa coordenação nas mãos), pintura e confecção de “Amoeba”. Quando o aluno visualiza uma atividade que tenha proximidade com os seus gostos, procura fazê-la mesmo que consuma uma tarde inteira.

Ao todo, a criança é calma, carismática e silenciosa, que demonstra bastante afeto as pessoas que gosta e se afasta daquelas que não tem preferência. Conquistá-lo para um

diálogo e realização de atividades foi uma tarefa bastante difícil, pois muitos de seus colegas e equipe pedagógica acabam falando por ele, o que gerou um certo comodismo da parte do estudante.

3. As atividades

Com base nas informações levantadas e observações realizadas em sala, foram elaboradas duas atividades em dias distintos, envolvendo conteúdos de língua portuguesa e matemática.

A primeira atividade de matemática envolvia conteúdos de assimilação de objetos a formatos geométricos, antecessor e sucessor, tempo e problemas matemáticos com valores. Neste exercício, o aluno precisou de apoio em todos os momentos, para lembrar o que estava fazendo e de um reforço interpretativo de cada questão. Ele atende a comandos básicos para recorte e colagem e escrita das respostas. Como foi a primeira atividade que estava sendo realizada entre residentes e aluno, o mesmo se demonstrou bastante tímido, mas em um tempo de 20 minutos, começou a retirar a mão do rosto, a falar e olhar para as residentes.

O incentivo das residentes a realização do desafio presente nas atividades era respeitoso e estimulador para que a criança acreditasse em si, o que nos leva a reflexão ao que Carvalho (2013) diz que “é preciso privilegiar o desenvolvimento da pessoa e não os processos patológicos que constituem na base secundária.” (p. 217).

A atividade de língua portuguesa foi realizada junto a apoio do estudante. As questões envolviam monossílabas e dissílabas. A criança apresentou bastante dificuldade na escrita, pois esperava que a apoio informasse as respostas. Percebemos que a criança muda de comportamento quando está próximo desta profissional. Com isso, refletimos sobre a necessidade de elaboração de outra atividade, onde poderíamos ver a autonomia da criança. Para Pletsch (2011), é preciso deter o foco educacional em atividade que possibilitem á criança desenvolver a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) , e não ficar “presa” as dificuldade relacionadas à “deficiência”. (p. 254)

A terceira atividade trazia conteúdos de História, pois estava alinhada junto às atividades escolares, envolvendo o período natalino. Neste encontro, foi feita a leitura de um poema criado pelas residentes sobre o natal, uma breve discussão sobre interpretação do que foi lido, reconhecendo o começo, meio e fim da história e por fim, a produção de uma escultura em argila que pudesse representar a história.

Foi interessante perceber a maneira com que os alunos estavam ansiosos para realizar a atividade, a esperar a vez e de colaborar com os demais colegas para que todos pudessem finalizar. Infelizmente, a criança acompanhada não esteve presente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das observações realizadas neste semestre, podemos concluir que a escola em seu aspecto físico ainda sofre de lacunas para a realização de compensações satisfatórias a alunos com D.I. Entretanto, a equipe escolar se debruça a elaborar projetos e atividades que façam com que estes alunos se sintam acolhidos, seja por meio da professora trazendo recompensas, seja por meio da atividade elaborada, entre outros. Infelizmente, o aluno Izaac não compareceu nas últimas semanas nos momento de

atividade, o que faz refletir o nosso planejamento enquanto residentes para a elaboração destas práticas próxima de fim de ano.

As observações iniciais e os momentos de reunião se tornaram esclarecedores para que houvesse o momento teórico x práxis no campo inserido. A equipe pedagógica é bastante receptiva em relação a nossa presença no cotidiano da escola e quanto as nossas solicitações de materiais, documentos e momentos para atividade.

Não identificamos, em nenhum momento, entre alunos e alunos NEE, situações geradoras de preconceito e discriminação por sua deficiência. Quanto à sala de aula, diante das entrevistas realizadas e momentos de diálogos, vê-se a necessidade de diálogo entre AEE e docente para a elaboração de estratégias e a serem desenvolvidas com os alunos com NEE, pois é por meio de instrumentos específicos que é possível fazer com que o aluno (a) possa ter um progresso significativo em sua cognição e desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, M. F. O aluno com deficiência intelectual na escola: ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano. In: S. M. F. MELETTI; M. C. M. KASSAR (Orgs.). **Escolarização de alunos com deficiências**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

PLETSCH, M. D. A escolarização do aluno com deficiência intelectual... apesar do diagnóstico. In: S. M. F. MELETTI; M. C. M. KASSAR (Orgs.). **Escolarização de alunos com deficiências**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Nota Técnica nº11 de 2010. Dispõe sobre Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas em escolas regulares. Disponível em: www.mec.gov.br/seesp. Acesso em: 26 de setembro de 2019.

EXPERIMENTAÇÃO COMO PROBLEMATIZAÇÃO NO ENSINO DE QUÍMICA: A LÂMPADA LAVA E O MARSHMALLOW QUE MURCHA

Pibidianos

Elizabeth Cristina Martins da Silva, CCEN
Ewerton Henrique Carlos Bezerra, CCEN
Luís Fernando Andrade da Silva, CCEN
Maria Aline França da Silva, CCEN
Marina Marcuschi, CCEN
Matheus Filgueiras de Almeida, CCEN
Thiago Tavares de Souza, CCEN
Viviane Lima da Silva, CCEN

Supervisora

Nemileide Costa Matias, EREM Martins Júnior.

Coordenador de área

Ricardo Oliveira Silva, CCEN

INTRODUÇÃO

No âmbito do Ensino de Ciências, o experimento é muitas vezes usado como uma simples comprovação da teoria que está sendo discutida em sala. Porém, é possível também utilizar o experimento como forma de estimular a curiosidade dos estudantes para a descoberta do conteúdo, por meio da problematização. É importante, contudo, que a problematização esteja muito bem definida e pautada dentro da teoria sendo ensinada, para que os estudantes percebam que é a “compreensão teórica que dá propósito e forma aos experimentos” (HODSON, 1988 p.4). Hodson (1988, p. 5) também argumenta que “na prática, todas as teorias têm que conviver com resultados anômalos”, ou seja, um único resultado em um experimento não irá comprovar ou desaprovar uma teoria, mas irá levar o aluno a refletir sobre suas concepções e buscar na teoria formas mais adequadas de explicar os fenômenos observados.

Com as práticas aplicadas pelo PIBID Química na Escola Estadual Martins Junior, buscamos trazer os experimentos como forma de problematizar o conteúdo teórico, estimulando os alunos a criar hipóteses, levantar dados e testar suas ideias prévias. Mas, também buscamos aplicar a prática não como uma forma de “fechar” o entendimento teórico, mas sim como um ponto de início para imbuir nos estudantes a curiosidade e pela teoria.

O objetivo principal é inserir os novos conhecimentos na estrutura cognitiva dos estudantes, considerando os conhecimentos pré-existentes e, a partir da discussão, em sala, os conceitos serem construídos.

METODOLOGIA

Foram realizados vários experimentos, selecionamos dois para apresentar: (1) Lâmpada Lava; que aborda conceitos como química verde, consciência ambiental, densidade e separação de misturas; e (2) Seringa e *Marshmallow*; que trabalha o conceito de lei dos gases e a proporcionalidade das variáveis temperaturas, pressão e volume.

No experimento 1, foram utilizados os seguintes materiais e substâncias: 1 proveta de 10 mL, óleo de cozinha, 1 copo de água, 1 corante e 1 comprimido de efervescente. Inicialmente, com a ajuda dos alunos, foi colocado algumas gotas do corante no copo contendo água e depois colocado em uma proveta contendo o óleo criando uma solução de 2 fases (óleo e água). Em seguida, esperava-se certo tempo até as bolhas que são formadas saírem da mistura e, depois coloca-se o comprimido de efervescente que, por ser constituído por um tipo de ácido e por bicarbonato de sódio, quando em contato com a água, o ácido reage com o bicarbonato de sódio e gera o gás carbônico, que, ao sair da solução; por ter densidade menor que as outras substâncias na mistura, as bolhas arrastam um pouco de óleo e de água, fazendo com que a água boie até a superfície da proveta e, após isso, o gás sai da mistura, e a água volta para o fundo pois é mais densa que o óleo.

No experimento 2, foram utilizados os seguintes matérias e substâncias: 3 seringas; sendo uma delas com marshmallow dentro, água quente, água fria, garrafa de vidro e moeda. Inicialmente a turma foi dividida em 3 grupos em que cada um deles têm que realizar um tipo de experimento diferente que os outros e, assim, os alunos devem discutir entre outros grupos e criarem hipóteses sobre o que se altera (ou não) no experimento em relação as variações de temperatura, pressão e volume, que eles possam perceberem. O grupo 1 ficou com uma seringa que foi mergulhada em água quente e depois em água fria. O grupo 2 ficou com a seringa com marshmallow em que eles ficavam pressionando o êmbolo para dentro e para fora da seringa. E o grupo 3, foi utilizado uma garrafa de vidro com uma moeda na boca da garrafa em que ele é colocado em um banho de gelo, (de modo que a garrafa fique submersa apenas na parte base da garrafa), e depois é tirado e colocado um pouco de água na boca. Depois coloca-se a moeda na boca da garrafa, um aluno esquenta sua mão e coloca-o na garrafa promovendo a movimentação da moeda por conta da variação de pressão e temperatura no interior da garrafa.

Antes da aplicação de cada experimento, foi solicitado aos alunos que refletissem sobre o ensaio que seria realizado e que criassem hipóteses do que iria ocorrer. Uma vez aplicados os ensaios, se os resultados conflitassem com o esperado pelos alunos, solicitávamos para que eles buscassem novas explicações para os resultados, a priori inesperados. Caso fosse oportuno, novos experimentos eram realizados ou sugeridos para testar as hipóteses.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Prática de densidade

Na prática de densidade com comprimidos efervescentes, era esperado que os alunos conseguissem prever que o óleo ficaria acima da água, pois é um fenômeno presente no dia a dia deles. Contudo, alguns alunos, principalmente aqueles do primeiro e do segundo ano, tinham dificuldade em atribuir esse fenômeno à densidade e atribuíam o resultado à ideia de que a água é mais pesada que o óleo. Em algumas turmas que observaram essa dificuldade, optamos por adicionar uma etapa ao experimento, na qual solicitamos para os alunos que pesassem uma massa de óleo (100 g), transferissem para a proveta e medissem o volume (aprox. 115 mL). Em seguida, que pesassem a água (50 g), transferissem para a mesma proveta, observassem o que ocorreria, e medissem o volume da água (50 mL). Diante dessa etapa extra, os alunos que achavam que a água descia por ser mais pesada foram levados a buscar novas explicações. Foi sugerido que eles calculassem a razão entre a massa pesada e o volume medido e foi lembrado a eles que esta razão era a densidade. Eles calcularam a densidade da água e do óleo com os dados obtidos em sala e perceberam que o óleo ficava em cima, pois sua densidade era menor.

Alguns alunos questionaram: se a massa fosse diferente, a densidade iria variar? Fizemos alguns testes rápidos, pesando diferentes massas de água e medindo seus volumes e eles chegaram à conclusão que a densidade se mantém constante, independentemente da massa.

Em seguida, foi solicitado dos alunos que colocassem uma pastilha efervescente na proveta contendo a água (com corante) e o óleo. A pastilha, ao se dissolver na água libera bicarbonato, ácido cítrico e gás carbônico, que sobe até a fase com óleo, na forma de bolhas, dando um efeito bonito. Muitos alunos ficaram empolgados com o efeito de cores e luzes, tirando fotos e fazendo vídeos do experimento. Uma vez terminada a reação, foi pedido para que eles olhassem a composição química dos comprimidos para ver se eles conseguiam prever o que estava acontecendo e qual seria o gás sendo formado. Os alunos tiveram um pouco de dificuldade de identificar no rótulo quais seriam os componentes da pastilha que estavam reagindo, pois eram muitos compostos diferentes. Foi apresentado, então, a reação entre o bicarbonato e o ácido cítrico. Ao verem a reação, alguns alunos (no terceiro ano) mudaram suas respostas afirmando ser o gás carbônico.

No momento de usar o funil de separação, para separar o óleo e a água, também foram discutidas questões ambientais, como o descarte apropriado de óleo, bem como o que se pode fazer com esse óleo, como forma de reaproveitamento.

De uma forma geral, na maioria das turmas, o experimento não apresentou intercorrências ou erros, porém em uma turma, tivemos um resultado inusitado. Resolvemos mostrar que o corante era mais denso que o óleo e que era solúvel apenas em água, então colocamos o corante depois de colocarmos o óleo e a água já na proveta. Como o corante estava demorando um pouco para descer, por conta da viscosidade do óleo, alguns grupos resolveram agitar levemente com um bastão de vidro a mistura e outros resolveram sacudir a mistura. No primeiro caso, o corante dissolveu bem na água e ficou com o mesmo aspecto das outras turmas. Porém, no segundo caso, o corante ficou suspenso no óleo e toda a mistura, inclusive o óleo, ficou colorida. Esse “erro” causou muita intriga entre todos, inclusive entre nós que estávamos aplicando a prática, já que o corante é solúvel apenas em água e ele não deveria se dissolver também no óleo. Diante do resultado, criamos duas hipóteses junto com a turma: Ou o corante era anfipático e havia dissolvido no óleo, ou ele estava suspenso no óleo, mas não dissolvido. Resolvemos guardar a mistura numa garrafa e aguardar alguns dias para ver se haveria separação do corante e do óleo. Depois de alguns dias, todo o corante passou para a fase com água e o óleo recobrou sua cor. O resultado foi discutido pela professora, junto com a turma.

Prática de lei dos gases

No processo de preparação da prática, foi informado aos alunos apenas que a temática seria lei dos gases. Foram preparadas três “estações”, na qual cada aluno foi levado a identificar quais variáveis (temperatura, volume ou pressão) se mantinham constantes e quais estavam variando. Após a realização dos experimentos foi pedido que eles vissem a relação entre as variáveis, se eram diretamente ou inversamente proporcionais e como isso se relacionava com as equações de leis dos gases.

Este conjunto de experimentos busca apresentar de forma macroscópica os fenômenos microscópicos que, por serem abstratos, são difíceis de serem compreendidos pela maioria dos estudantes do Ensino Médio (Herron, 1975). O experimento com o *marshmallow* na seringa foi o que mais intrigou os alunos. Quando o êmbolo é empurrado para dentro da seringa vedada contendo um *marshmallow* (aumentando a pressão dentro da seringa) o *marshmallow* diminui de tamanho (diminuindo volume de bolhas de gás no *marshmallow*). Quando o êmbolo é puxado, a pressão é diminuída na seringa, o que permite que as bolhas de gás no *marshmallows* se expandam, aumentando em volume, e o *marshmallow* aumenta em tamanho.

A prática foi aplicada a alunos do terceiro ano, que já estavam com o entendimento teórico mais consolidado a respeito das leis dos gases. Eles não tiveram muita dificuldade em relacionar as mudanças de tamanho do marshmallow com volume e pressão e de constatar que a relação era inversamente proporcional. Porém, no experimento com temperatura e volumes variantes, houve alguns entraves. No processo de expansão (quando a seringa era mergulhada na água morna) o êmbolo movia sozinho, mostrando um nítido aumento de volume. Porém, no processo de compressão (quando a seringa era mergulhada na água gelada), o êmbolo permanecia imóvel, sendo preciso que ele fosse empurrado, pois a borracha que veda a seringa segurava ele no lugar e a diminuição de pressão não era suficiente para “puxar” o êmbolo sozinha. Isso causou um pouco de confusão nos alunos. Eles também não conseguiam entender por que a pressão não estava variando, já que o êmbolo de movia. Eles afirmavam que era o aumento da pressão que estava levando o êmbolo a mover.

REFERÊNCIAS

- HERRON, J. D. Piaget for chemists. Explaining what "good" students cannot understand. **J. Chem. Educ.** V. 52, n 3 p. 146-150, 1975.
- HODSON, D. Experimentos na Ciência e no Ensino de Ciências. **Educational Philosophy and Theory**, v. 20, p. 53-66, 1988.

EXPERIMENTAÇÃO COMO PROBLEMATIZAÇÃO NO ENSINO DE QUÍMICA: INDICADORES ÁCIDO-BASE A PARTIR DE FONTES NATURAIS

Pibidianos

Wellen Karen Marcelino Serafim, CCEN

Ewerton dos Santos Clemente, CCEN

Suennia Carine da Silva Sena, CCEN

Bruno Henrique de Santana, CCEN

Thamara Lyandra Menezes do Nascimento, CCEN

Karla Beatriz Galdino dos Santos, CCEN

Reinaldo de Souza Freitas, CCEN

Vinícius Antonio da Silva, CCEN

Supervisora

Ernestina Pereira do Nascimento, EREM Diário de Pernambuco

Coordenador de área

Ricardo Oliveira Silva, CCEN

INTRODUÇÃO

A Química é uma área do conhecimento que tem íntima vinculação com atividades experimentais e, portanto, é comum a utilização de atividades experimentais para ensinar Química. No entanto, a forma como a atividade experimental é empregada revela a concepção de ensino e de Ciência que temos, bem como impacta os resultados alcançados pela estratégia de ensino. Nesse sentido, nós entendemos que o trabalho em sala de aula deve ser pensado em, pelo menos, três momentos distintos, mas interrelacionados: A) Problematização; B) Desenvolvimento; e C) Avaliação e Consolidação.

Normalmente, as atividades experimentais são utilizadas no ambiente de aprendizagem na etapa de consolidação do conhecimento, com o objetivo de demonstrar conceitos e propriedades anteriormente trabalhados. Assim, os experimentos são demonstrativos e os estudantes são agentes passivos do processo. Aqui, nós utilizamos a atividade experimental na etapa de problematização, com as ações sendo realizadas pelos estudantes, usando material alternativo para estudar conceitos de ácido e base, a partir de situações cotidianas.

O objetivo principal é inserir os novos conhecimentos na estrutura cognitiva dos estudantes, considerando os conhecimentos pré-existentes e, a partir da discussão, em sala, os conceitos seriam construídos.

METODOLOGIA

O trabalho foi desenvolvido na Escola de Referência em Ensino Médio Diário de Pernambuco localizada na cidade de Recife no bairro Engenho do meio, Rua Costa Sepúlveda, foi aplicado nas turmas de 1º Ano A, B, C e D e 2º Anos A, B e C. O trabalho iniciou com uma sondagem de conhecimentos que os estudantes tinham sobre ácidos e bases. Isso foi feito através de provocação oral a partir dos pibidianos à turma. Inicialmente, perguntamos:

1) “Quais substâncias ácidas e básicas vocês conhecem?”

Após um conjunto de respostas, seguiu-se uma segunda pergunta:

2) “O que pode ser utilizado para indicar visualmente se uma solução é ácida ou básica?”

Ao final da segunda rodada de perguntas, os estudantes foram provocados a identificarem substâncias que mudam de cor se o meio é ácido ou básico e, em outro momento, testarem substâncias que eles não sabem se são ácidas ou básicas, usando essas substâncias.

Os pibidianos induziram os estudantes a utilizarem beterrabas e folhas de ixórias, planta que tinha no jardim da escola. Eles produziram um extrato alcoólico das duas plantas, dos dois materiais, isoladamente, usando 25,0 mL de etanol anidro. Uma porção de beterraba foi ralada para isso, enquanto algumas folhas de ixórias foram maceradas num béquer.

Foram testadas as seguintes soluções conhecidas e sugeridas pelos estudantes: água sanitária, vinagre, refrigerante de limão, água e solução de bicarbonato. Algumas gotas dos extratos eram colocadas em recipientes que continham a substância a ser testada. Por fim, os ensaios também foram realizados usando um indicador comercial, a fenolftaleína. Durante toda a atividade, os pibidianos estimulavam os estudantes com perguntas sobre o que estavam observando e como explicavam as mudanças.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na primeira etapa, várias respostas foram dadas quando foram questionados sobre o que é ácido e base, bem como diferenciá-los. Independentemente da turma, respostas parecidas foram dadas, tais como:

“Tudo que tem um gosto cítrico é ácido”

“As frutas que provocam salivação são ácidas”

“As frutas básicas amarram a boca”

“Produtos para limpeza são básicos”

Ficou evidente uma vinculação direta entre acidez e basicidade com propriedades organolépticas. Daí, a surpresa quando os pibidianos sugeriram a existência de substâncias que poderiam ser utilizadas para diferenciar um grupo do outro. Na sequência, os estudantes coletaram as folhas de ixória e prepararam o extrato etanólico. Fizeram o mesmo com a beterraba que foram fornecidas pelos pibidianos. Então, eles passaram a relatar as semelhanças e diferenças na coloração, em função da substância testada.

A Figura 1 apresenta momentos da atividade realizada.

A)



B)



Figura 1. Em A), os estudantes estão realizando os ensaios e debatendo com os colegas; em B), eles estão reunidos após a atividade experimental.

Ao final das atividades, alguns alunos mostraram-se surpresos com o fato de alimentos que eles consomem, como a beterraba, mudarem de cor se o meio é ácido ou básico. O mesmo para uma planta tão comum na região. Além disso, eles construíram o conceito de que outros sentidos podem ser utilizados para identificar se uma substância pode ser classificada como ácido ou base.

No entanto, até este momento, não tinha ainda sido apresentado os conceitos de ácidos e bases. Mas, já tinha sido despertado o interesse pelo tema, que é função da problematização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade experimental proposta mostrou-se eficiente em despertar o olhar dos estudantes para o tema ácido-base, bem como agregou importância ao tema, uma vez que eles perceberam que as substâncias que eles têm contato, no dia-a-dia, podem ser classificadas numa dessas categorias. Isso abriu espaço para as aulas seguintes, quando foram trabalhados os diferentes conceitos de ácido e base.

No que diz respeito à formação de professores, foi importante vivenciar a utilização de atividades experimentais para introduzir conceitos, sobretudo se essas atividades têm o estudante como protagonista do processo.

Outros ensaios foram realizados na escola, ao longo de 2018, sempre utilizando a mesma estratégia.

REFERÊNCIAS

- HERRON, J. D. Piaget for chemists. Explaining what "good" students cannot understand. **J. Chem. Educ.** V. 52, n 3 p. 146-150, 1975.
- HODSON, D. Experimentos na Ciência e no Ensino de Ciências. **Educational Philosophy and Theory**, v. 20, p. 53-66, 1988.

FAMÍLIA E ESCOLA: PARCERIA NA INCLUSÃO EDUCACIONAL DAS CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA)

Pibidianos

Dayana Mesquita, CE

Erivânia Moura, CE

Gleyci Mary de Souza Silva, CE

Magda Alves da Silva Santos, CE

Supervisor

Williams César de Freitas, Escola Municipal Rozemar de Macedo Lima

Coordenador de área

Rafaella Asfora Siqueira Campos Lima, CE

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento das habilidades comunicativas das crianças autistas é muito diferente das crianças neurotípicas. O prejuízo linguístico no autismo envolve problemas na comunicação verbal e na não verbal, na linguagem simbólica e pragmática, falhas em etapas que precedem a fala, como o balbucio, a imitação, o uso significativo de objetos e o jogo simbólico, assim como na compreensão da fala. Além da ausência da compreensão de gestos e de mímicas. Esse prejuízo linguístico pode levar a um "prejuízo social", ou seja, dificuldades no uso espontâneo de sistemas verbais e não verbais de comunicação tornam o intercâmbio social difícil. Assim, por vivermos em uma sociedade na qual a linguagem oral é hegemônica, torna-se imprescindível encontrar formas de eliminar barreiras à inclusão social das pessoas no espectro autista e a promoção de sua qualidade de vida.

Estudos apontam para a importância da inclusão das crianças com TEA no ensino regular para estimular a sua autonomia e independência e esse processo será fruto de uma parceria colaborativa entre profissionais da educação, da saúde e família.

Assim, para que a criança com TEA aprenda e se desenvolva é fundamental a parceria da família e da escola. Nessa direção, esse relato teve como ^{objetivo} refletir sobre a importância da participação da família no processo de inclusão educacional de crianças com TEA. Essa proposta surgiu a partir da percepção da necessidade de um trabalho de intervenção e orientação junto às famílias para a inclusão das crianças.

METODOLOGIA

O conteúdo planejado para ser desenvolvido nos encontros formativos foi dividido em três momentos. O primeiro momento foi para a escuta das famílias, suas angústias, desejos, dificuldades de interação com seus filhos em casa, e na relação da família com a escola. Após esse momento, a proposta foi de preparar material que pudesse orientar a relação das crianças com suas famílias e melhorar a comunicação e conseqüentemente o seu comportamento e aprendizagem no âmbito escolar. No terceiro momento levamos os materiais produzidos como chaveiro de comunicação alternativa, pranchas de comunicação e rotina visual para uso em casa (exemplos: vestir, ir para a escola, tomar banho) e orientamos o uso desse material. A proposta ainda está em andamento e o próximo passo é acompanhar o uso pelas famílias e os avanços das crianças.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados da intervenção com as famílias mostraram dados interessantes. Houve relatos de avanços, frutos do trabalho do PIBID, do desenvolvimento e autonomia de seus filhos no contexto escolar e na família. Os pais solicitaram a continuidade do trabalho no ano seguinte, pois se criou um canal de comunicação fluido entre família e escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O autismo leva o contexto familiar a viver rupturas pela dimensão do transtorno global do desenvolvimento, transformando a estabilidade emocional no qual se vive. Assim, é notória a necessidade de um suporte a essas famílias para que a inclusão social e educacional de seus filhos aconteça e que tenham qualidade de vida. A partir da experiência do PIBID percebemos a lacuna da relação família e escola e propomos uma intervenção familiar. O relato dos pais nos fez perceber o quanto é necessário o apoio e orientação constante a essas famílias para que juntos, família e escola, possam respeitar os princípios da dignidade da pessoa humana e garantir seus direitos fundamentais, como é o caso da educação.

FORMAÇÃO DE HABILIDADES NO ENSINO DE CIÊNCIAS SEGUNDO A TEORIA DE GALPERIN: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID/PEDAGOGIA/UFPE/RECIFE/ÁREA ENSINO DE CIÊNCIAS

Pibidianos

Beatriz Lima Cavalcanti de Albuquerque
Bianca Roberta de Souza
Bruno Barreto Cordeiro Silva
Jefferson André de Moraes Figueiredo
Jaíris Micaele da Silva Farias
Marília Dias Serpa Medeiros da Silva
Thomas Vinicius dos Santos Lima

Supervisor

Sheila Santana de Araujo, Escola Municipal Professora Almerinda Umbelino de Barros

Coordenador de área

Petronildo Bezerra, DMTE- CE-UFPE

INTRODUÇÃO

O PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência)/Pedagogia/UFPE/Recife/Ensino de Ciências tem por objetivo principal a formação inicial dos professores, baseando-se na Teoria da Formação Planejada por Etapas das Ações Mentais e dos Conceitos de P. Ya. Galperin. Quanto a isto, desde Agosto de 2018 até o presente momento, passando inicialmente por um período de formação, em que, foi estudado a base teórica que nos auxiliaria nas regências, planejamentos de aula e atividades aplicadas com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental I da Rede Pública Municipal de Ensino no município de Recife.

A teoria da Formação de Ações Mentais por Etapas do psicólogo P. Ya. Galperin aplicada como método facilitador de aprendizagem se mostra bastante interessante, por trabalhar com etapas que vão, gradativamente, aumentando o grau de complexidade e generalização. Por meio do detalhamento dos conceitos em suas características essenciais, fazendo com que a criança aprenda mais rápido determinado conteúdo, criando autonomia na resolução de tarefas e que forme as habilidades. A teoria é dividida por etapas: motivacional (presente em todo o processo na assimilação do conceito), material (externalização dos conceitos a serem ensinados e apreendidos através de materiais didáticos, mídias imagéticas como slideshow, documentários, reportagens, desenhos animados, etc.), verbal (trabalhando a verbalização dos conceitos pelos alunos) e mental (o aluno internaliza o conceito e forma o seu próprio conceito em maior ou menor grau de consciência) orientadas, nas etapas iniciais, por uma Base de

Orientação com as características essenciais do conteúdo abordado auxiliando na resolução das atividades, para assim criar a habilidade e um grau elevado de generalização, de modo que, na etapa mental, o aluno consiga resolver situações problema sem auxílio da base de orientação, promovendo uma aprendizagem e um ensino para o desenvolvimento da autonomia dos alunos.

Segundo NUNEZ e CARVALHO (2011) para uma habilidade ser formada é requerida uma conscientização dos modos de fazer, quando orientado pelo professor o aluno passa a ter consciência da habilidade como forma de atividade, e, na base desse modelo, resolve diferentes tarefas com sucesso.

Portanto, o presente relato de experiência da pesquisa realizada tem como objetivo verificar a viabilidade do uso da Teoria de Galperin como facilitadora do processo de ensino-aprendizagem de Ciências no 1º ano do Ensino Fundamental com base na resolução de tarefas em todas etapas da Teoria. Deste modo, diferentemente das propostas convencionais, busca-se contribuir para o desenvolvimento do educador como também do aluno mutuamente.

METODOLOGIA

Nossa formação teve início em 2018.2, na Universidade Federal de Pernambuco com encontros semanais, onde pudemos aprender através de leituras e atividades a Teoria da Formação Planejada por Etapas das Ações Mentais e dos Conceitos de P. Ya. Galperin e como a pôr em prática. A partir dessa formação, em 2019.1, pudemos realizar as visitas e a ministração de aulas na Escola Municipal Professora Almerinda Umbelino de Barros localizada no Vasco da Gama em Recife, onde experimentamos e pudemos compreender na prática como a teoria e sua execução funcionavam, onde nos primeiros dois meses utilizamos o método de observação, com anotações sobre o campo de pesquisa. Nesses últimos seis meses a turma ministrada foi a do primeiro ano do Ensino fundamental.

As intervenções pedagógicas foram realizadas semanalmente com planejamentos prévios para ministração das aulas, em que foram enfatizadas as características essenciais (de acordo com a Teoria de Galperin) dos conceitos científicos: artrópodes, insetos, aves, anfíbios, entre outros. Foram elaboradas Bases Orientadoras da Ação (B.O.A.) de acordo com as atividades com etapas para assimilação dos conceitos: etapa material, verbal e mental.

Na etapa material utilizamos recursos de mídias, com filmes e imagens em slides. As atividades eram realizadas através de desenhos, pinturas, colagens de imagens, esculturas, entre outros, permitindo ao aluno o manuseio das características essenciais do conceito. Na etapa verbal foram realizados rodas de conversas guiadas por perguntas voltadas às características do conceito estudado, esses grupos eram formados por no máximo seis alunos e com um pibidiano/facilitador; além das rodas de conversa, essa etapa era vivenciada através de perguntas disponíveis em fichas de exercícios onde cada aluno realizou individualmente, mas sempre com a ajuda da Base de orientação e do professor. A última etapa, a interna (ou mental), era realizada através de exercícios que contextualizava diversas situações do cotidiano do aluno, esses exercícios também eram dispostos nas fichas de exercícios que eram realizados individualmente sem ajuda da Base de orientação, porém pela dificuldade de alfabetização que eles ainda possuíam não eram aplicados todos com eficiência.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Observamos inicialmente que a turma era bastante heterogênea e alguns alunos, principalmente os que têm necessidades especiais, não tinham assiduidade nas aulas então, não vamos considerar esta parcela faltosa em nossos resultados, pois não pudemos entregar a estes todas as atividades propostas, além disso, algumas aulas eram sequenciadas, então eles não possuíam conteúdos necessários para realizar as tarefas.

Dos alunos avaliados, com base nos exercícios escritos, atividades em grupos e oralização, 65% assimilaram os conceitos ensinados e obtiveram um grau de consciência, domínio e generalização de tais conceitos, em grau satisfatório. Os alunos desenvolveram a habilidade de identificar, como também relacionar entre si as características essenciais do objeto de estudo, como por exemplo, os seres vivos: artrópodes, insetos, aves etc. Os resultados foram obtidos por meios das atividades realizadas nas três etapas (material, verbal e mental), bem como foi também utilizado o recurso do Portfólio para acompanhamento do desenvolvimento dos alunos. Estes resultados do recorte em questão significam, de acordo com a Teoria de P. Ya. Galperin que, os conceitos foram assimilados com alto grau de consciência visto que não só identificam as características dos conceitos ensinados mas também conseguem relacioná-los, revelando o grau de generalização através das atividades realizadas. Compreendemos também que, por não serem alfabetizados a etapa material e verbal de Galperin foram as que mais contribuíram na relação dialética de ensino/aprendizagem, pois através destas os alunos chegaram a externalizar as características essenciais dos conceitos assimilados, sem necessariamente recorrerem a escrita.

Com bases nestes dados, consideramos mais que satisfatório os resultados obtidos durante os encontros em sala de aula pois, demonstram que a Teoria de Galperin é viável em alto grau de eficácia como facilitadora do ensino/aprendizagem de Ciências no 1º ano do Ensino Fundamental, pois auxilia na assimilação dos conceitos por parte dos alunos, bem como na construção de habilidades, permitindo os mesmos trabalharem com tais conteúdos em diversas situações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos com o presente relato, que a Teoria da Formação Planejada das Ações Mentais e dos Conceitos de P. Ya. Galperin é viável e eficaz pois ajuda a desenvolver melhor o ensino/aprendizagem de Ciências no 1º ano do Ensino Fundamental, bem como é relevante salientar que 65% dos alunos assimilaram os conceitos científicos ensinados em alto grau de consciência. Isto significa, para a Escola Professora Almerinda Umbelino de Barros do Vasco da Gama em Recife, mais uma ferramenta pedagógica, não só para o Ensino de Ciências, como muito provavelmente para outras áreas do conhecimento, o que pode fazer com que a qualidade no ensino na região venha a melhorar, o que seria proveitoso para todos os envolvidos e principalmente para garantir uma melhoria de futuro as crianças que nela estudam.

Para nós professores e aprendizes do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPE, é mais que um objetivo alcançado, pois nossa formação de forma epistemológica e prática está mais rica, pelos aprendizados de cunho profissional tanto quanto pelo

nosso desenvolvimento pessoal como seres humanos, humanizados e humanizadores. Esperamos ansiosamente por mais projetos como este no futuro, para melhor desenvolvermos estes resultados, que serão úteis em novas intervenções, bem como podem favorecer a outros que queiram trabalhar com propostas semelhantes na área de ensino.

Nos resta agradecer ao orientador do projeto, Professor Petronildo, a Professora Sheila e a todos Pibidianos envolvidos durante todo o projeto neste último ano.

REFERÊNCIAS

PÉREZ, G. A. I. Ensino para a compreensão. In: GIMENO, J. S.; PÉREZ, G. A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed. 2007. p.67-97.

NUÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. **A Formação de habilidades no contexto escolar**: contribuições da Teoria de P. Ya. Galperin. Anped, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em:

<<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT04/GT04-799%20int.pdf>> Acesso: 16 set. 2019.

NUÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. **A teoria da Formação Planejada das Ações Mentais e dos Conceitos de P. Ya. Galperin**: Pesquisas E Experiências Para Um Ensino Inovador. 1º Edição. Campinas: Mercado das Letras, 2018.

GEOMETRIZANDO A ARTE

Pibidianos

Tássio Anselmo da Silva Melo, CAC

Túlio Filipe Seabra da Silva, CAC

Thayná da Costa Ribeiro, CAC

Ygor Gomes Pereira Alves, CAC

Supervisor

Flávia Roberta Alves Costa, Escola Municipal Divino Espírito Santo

Coordenador de área

Thyana Farias Galvão, CAC

INTRODUÇÃO

Fazer parte do Subprojeto Arte do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) na UFPE nos leva diariamente a geometrizarmos a arte. Mas, o que vem a ser geometrizar? A **geometrização**, quando aplicada na fase de construção do processo criativo, resulta no significativo aumento da quantidade e da qualidade de formas geradas para alternativas em projetos de produtos de consumo (artefatos em geral) ou produtos de serviço (símbolos e logotipos). Como fazer isso na educação básica? A observação da prática pedagógica do ensino da Arte na educação básica durante o ano nos levou a produção de projetos didáticos que conseguem estabelecer a ponte entre a licenciatura em Expressão Gráfica e a Arte.

Nosso intuito inicial foi à ampliação dos horizontes dessas disciplinas que vem sendo “deixadas de lado”, aparecendo como meros figurantes nos currículos das escolas de educação básica. Pensamos, posteriormente, na possibilidade de interdisciplinaridade e, por que não, a geração de novas pesquisas e soluções didáticas para a educação básica brasileira num contexto onde seja possível mostrar o uso da geometria gráfica em todos os âmbitos da nossa vida, e, inclusive, no ensino da arte?

METODOLOGIA

No segundo semestre de 2018, ingressamos no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o qual objetiva a ampliação de oportunidades de aperfeiçoamento da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam a aproximação com o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar a relação entre teoria e prática nas vivências com a experiência profissional docente.

O PIBID é fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e contribui em parceria, com instituições de Ensino Superior, para a melhoria da educação de forma geral já que envolve: coordenadores (docentes do Ensino Superior), professores supervisores (docentes da Educação Básica), graduandos-bolsistas e alunos da Educação Básica.

Começamos nosso PIBID, no subprojeto Artes, vínculos a Escola Municipal Divino Espírito Santo, nossa primeira atividade consistiu na observação criteriosa, realizada pelos bolsistas, no ambiente da escola participante do projeto, no que diz respeito ao próprio espaço físico da escola, número de alunos, material didático disponível e as várias metodologias utilizadas de acordo com cada conteúdo a ser ensinado pela supervisora Flávia Costa, a partir daí poderemos desenvolver nossas atividades pedagógicas que denominamos de intervenções, usando nossos conhecimentos adquiridos no curso de Licenciatura em Expressão Gráfica a fim de inserir a geometria gráfica no contexto da arte, criando assim uma interdisciplinaridade entre essas áreas, além de nos aproximar da experiência prática da docência.

Antes do planejamento e desenvolvimento das atividades em sala de aula foram necessárias algumas leituras teóricas prévias acerca da aquisição do conhecimento, tempo em que surgem distintas interrogações, mas a que se constitui a centralidade desse trabalho é sobre: como a criança aprende geometria gráfica a partir do ensino da arte. À medida que vamos descrevendo as atividades desenvolvidas, as experiências e os novos saberes adquiridos esses vão sendo articulados à teoria, fazendo assim uma reflexão sobre a ação e pela ação. Desse modo, foram feitas leituras e estudos que tratam principalmente da geometria gráfica bidimensional e tridimensional. A princípio, para entender esse fenômeno da geometria baseamo-nos em estudos já adquiridos em disciplinas do nosso curso de licenciatura em Expressão Gráfica como a disciplina de Geometria Gráfica Bidimensional que apresenta o arcabouço teórico da geometria gráfica e suas funcionalidades na sociedade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os 8 (oito) bolsistas selecionados para a Escola Municipal Divino Espírito Santo foram divididos em quatro duplas, cada uma sob a supervisão da Professora Flavia Costa. Ressaltamos que, desde o início, o projeto foi bem recebido na escola, tanto pela professora, coordenadora e diretora, quanto pelos alunos. Acreditamos que esta recepção foi peça-chave para o bom desenvolvimento do subprojeto.

A princípio, nosso trabalho consistiu na observação das atividades desenvolvidas pela supervisora na escola e pela proposição de outras atividades a partir das discussões do grupo. O subprojeto previa proposição de oficinas e intervenções para além da sala de aula, enquanto bolsista deveríamos entender em quais pontos poderíamos intervir para que o contato do aluno com arte e geometria não parecesse distante a sua realidade, tendo em vista que o aluno precisa se situar no universo escolar.

Entendemos que a sala de aula e suas discussões devem estar atreladas às realidades vivenciadas pelos alunos e suas inquietações humanas, afinal a escola, como qualquer outra instituição social, reflete as condições gerais da vida da comunidade em que está inserida. Esta percepção nos mostrava o desafio de encarar a sala de aula como um verdadeiro laboratório, em que, enquanto compartilhamos dos desafios do professor/supervisor que deveria passar todo o conteúdo programado pela escola, tendo que levar em consideração que os alunos da sala assimilariam o assunto ao mesmo tempo, em meio a um calendário curto e preenchido, tentávamos incluir práticas de ensino diferenciadas, tendo em vista “quebrar o gelo” presente muitas vezes em sala de aula.

Os alunos demonstraram estar à vontade com a proposta, assim, dentre as distintas ideias propostas por duas duplas para a sala de aula da Escola Municipal Divino Espírito Santo, elencamos duas para reflexão e análise deste relato:

1. Stencil Arte: Sua origem, uso e prática

Objetivo: Fazer a ponte entre a arte urbana e a geometria, ligando assim o Stencil que é uma ramo do grafitti aos conceitos básicos de geometria gráfica bidimensional e o uso dos polígonos na elaboração dos moldes.

Descrição: A intervenção foi elaborada para as turmas dos 9º anos 'A' e 'B' seguindo o calendário pedagógico dos anos letivos, onde primeiro foi apresentado a eles uma aula teórica sobre a história da arte e suas implicações que culminaram até a arte urbana, chegando aos uso do Stencil nas variações de tempo na história. Após a parte teórica a intervenção se deu no âmbito prático com a explicação de como construir um molde de Stencil utilizando os instrumentos de desenho como esquadros, réguas e grafite. Assim bem como fazendo uso dos conceitos de geometria gráfica para realização dos desenhos, obedecendo as regras de margens, proporção e semelhanças. E na produção desenhos no Stencil e a aplicação do mesmo com os alunos com uso dos sprays de grafiteagem.

2. A Arte em união com a Geometria

Objetivo: Fazer com que os discentes consigam criar novas obras inspiradas em artistas que usam a geometria em suas produções, fazendo com que aprofundem seu conhecimento sobre formas geométricas e novos estilos artísticos.

Descrição: A ideia do projeto surgiu após a observação de uma das aulas de artes do 9º ano, sobre instalações, onde os discentes teriam que construir uma instalação que formasse alguma figura geométrica. Nesse momento percebemos que os alunos tinham um conhecimento muito sucinto sobre a geometria, relacionando-a apenas as formas básicas como triângulo, círculo e quadrado. A partir dessas observações decidimos nosso projeto, onde começamos com a definição do tema dos desenhos juntamente com os discentes, e então começamos a trabalhar com as obras dos mesmos. A ideia principal foi fazer com que o tema escolhido fosse trabalhado através de artistas que fazem uso da geometria, como Wassily Kandinsky, Pablo Picasso e Tarsila do Amaral. Fazendo com que os alunos ficassem estimulados e junto a isto conhecessem novos artistas, novos movimentos artísticos e novas formas geométricas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de formação de professores passa pela vivência da verdadeira *práxis* educativa. Neste sentido, a formação que contribui para a participação de vivência que envolve a pesquisa, possibilita que o formando desenvolva um sentimento de pertença no ambiente em que se desenvolve essa *práxis*. Esse sentimento colabora para o processo de motivação contribuindo em sua autoformação e na formação do outro.

Sabemos que os saberes docentes tem origem em diversas fontes. Tardif (2002) esclarece que os saberes docentes podem ser construídos tanto na formação acadêmica, no processo formativo, nas práticas e na relação com seus pares, no fazer do cotidiano. No sentido de conviver com outros profissionais, a prática pedagógica pressupõe relacionar-se com esse ambiente onde os saberes se encontram e se refazem diariamente.

A *práxis* educativa, desse modo, propõe que sejam desenvolvidas atividades que tenham como foco a transformação. Dessa forma, é de grande importância que educadores

reflitam sobre sua prática e, nesse processo, encontrem o fazer melhor, a sua *práxis* que visa dar significado às atividades e, *ressignificando*, também proporcione sua transformação enquanto pessoa.

A proposta do PIBID em envolver os conhecimentos e a experiência e prática dos professores da rede pública e licenciandos em Expressão Gráfica é bastante significativa na formação do futuro docente, porque permite ao estudante nesta fase unir os conhecimentos adquiridos no curso de graduação à prática docente no ambiente em que ela acontece. Além disso, possibilita o desenvolvimento do senso crítico, bem como a liberdade de fazer uso de novas abordagens e métodos no ensino da Geometria Gráfica. Concomitantemente, contribui em nossa formação continuada, revelando-nos posicionamentos diferenciados, melhorando e transformando a prática docente.

Um dos pontos que fortalecem essa formação é o contato direto com sala de aula. Esse contato é proporcionado por dois instrumentos presentes na academia, o primeiro é o estágio supervisionado estando presente no Projeto Pedagógico do Curso, o segundo é o PIBID.

O PIBID proporciona a troca de experiências entre o universo acadêmico e escolar. Como já mencionamos, sua contribuição abarca a todos os que são diretamente envolvidos: a) para o professor coordenador de área, o exercício de hipóteses e a troca de experiências; b) para o professor supervisor, a ampliação de suas práticas em sala de aula, a (re)aproximação com o universo acadêmico e até mesmo um incentivo para que deem continuidade a sua formação; c) para os bolsistas, a oportunidade de ter uma formação profissional em escola pública no andamento de sua formação acadêmica, a estreita relação entre a teoria e a realidade da educação básica a partir da observação e intervenção no trabalho realizado pelo professor supervisor e d) para os alunos do ensino básico, a assistência dos bolsistas, a contribuição na aprendizagem.

O contato com a sala de aula proporciona aos discentes a oportunidade de avaliar e rever as práticas de ensino, auxiliando na formação dos futuros professores. Reunir a teoria estudada durante o curso de licenciatura à prática de observação permite aos discentes manter contato com o ambiente de trabalho mesmo antes do término de sua formação. Sendo assim, com esta aproximação entre a teoria e a prática, o licenciando pode avaliar se realmente se identifica com a profissão escolhida.

REFERÊNCIAS

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

IMPACTOS DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE CONCEITOS SEGUNDO A TEORIA DE GALPERIN NO ENSINO DE CIÊNCIAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Pibidianos

Dayene Santos Mota, CE/UFPE

Kizzy Lages Batista da Silva, CE/UFPE

Maria Beatriz da Silva de Brito, CE/UFPE

Natália Silva do Nascimento, CE/UFPE

Thayna Igledy Soares de Oliveira, CE/UFPE

Supervisora

Joanita Maria dos Santos Silva,

Escola Municipal Professora Almerinda Umbelino de Barros

Coordenador de área

Professor Dr. Petronildo Bezerra da Silva, DMTE/CE/UFPE

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa faz parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/Pedagogia/ UFPE/ Recife/ Área do Ensino de Ciências, na qual o foco se dá no aprendizado do ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. O programa também tem como prioridade levar o ensino de qualidade às instituições públicas através da articulação entre escolas e universidades. A junção entre a teoria e a prática visa o incentivo a formação de professores em nível superior e objetiva ultrapassar as dificuldades existentes do aluno por intermédio de novas experiências, saberes e vivências, tornando assim os conteúdos mais atrativos. Desta forma, é um projeto que qualifica o profissional em formação, possibilitando ao docente compreender, vislumbrar e ampliar novas perspectivas de metodologias de ensino. Na opinião de CANAN (2018), “o PIBID tem atuado na valorização dos futuros docentes, ao propiciar que eles trabalhem, na prática o que lhes é transmitido nos bancos acadêmicos, trazendo a experiência necessária para que eles decidam se querem ou não serem professores”.

METODOLOGIA

Quanto ao procedimento, este estudo, trata-se de uma pesquisa-ação de caráter qualitativo. Na primeira etapa do projeto foram realizadas observações na turma do 3º ano A do Ensino Fundamental I na Escola Municipal Professora Almerinda Umbelino de Barros, localizada no bairro do Vasco da Gama, Recife – PE. O objetivo dessa observação inicial foi conhecer as características do perfil da turma, que é constituída por 22 alunos, com idade média de 8 anos.

No primeiro semestre do projeto realizamos pesquisa documental sobre a Teoria de Formação de Conceitos de Galperin. Consistiu em encontros para estudo e formação, ministrados pelo orientador do deste projeto. Realizamos também planejamentos de aula segundo a teoria citada. As etapas de formação de habilidades propostas por Galperin, consistem em: etapa motivacional, etapa de estabelecimento do esquema da Base

Orientadora da Ação (B.O.A.), etapa material ou materializada, etapa verbal e etapa mental.

No segundo semestre do projeto, iniciamos as regências. Inicialmente, abordamos os Estados Físicos da Matéria, para embasamento das transformações que ocorrem no Ciclo Hidrológico. Em seguida, abordamos individualmente cada etapa do Ciclo Hidrológico: precipitação, condensação, evaporação, infiltração e escoamento superficial. A escolha do tema se deu por sugestão da professora regente da turma, como componente curricular do Eixo de Vida, Ambiente e Diversidade.

As aulas se fundamentaram no que projeta o processo de formação de conceitos segundo a teoria de P. Ya. Galperin (1902-1988). Para Galperin (apud 2001, p. 85):

Aprendizagem é toda atividade cujo resultado é a formação de novos conhecimentos, habilidades hábitos naquele que a executa, ou a aquisição de novas qualidades nos conhecimentos, habilidades hábitos que já possuem. O vínculo interno que existe entre a atividade e os novos conhecimentos e habilidades residem no fato de que, durante o processo da atividade, as ações com os objetos e fenômenos formam as representações e conceitos desses objetos e fenômenos.

Os conteúdos abordados incluíram: os conceitos, suas características essenciais, suas diversas formas de manifestação na natureza e a interferência dessas mudanças no cotidiano dos alunos. Com isso, visávamos a construção das seguintes habilidades:

- Identificar e diferenciar os estados físicos da matéria (sólido, líquido e gasoso);
- Identificar e diferenciar as transformações de estado físico e como ocorrem;
- Perceber que as transformações podem ocorrer com qualquer matéria;
- Identificar e diferenciar as etapas do ciclo hidrológico;
- Identificar as características de cada etapa do ciclo hidrológico.

| | |
|------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Grau de generalização | Significa a relação entre as possibilidades objetivas dos alunos aplicarem o conhecimento e as possibilidades subjetivas para tal aplicação. Podendo ser: G.G = 1. O grau de generalização é adequado. G.G < 1. A generalização é insuficiente, existem situações nas quais o aluno não sabe utilizar o conceito G.G > 1. O aluno utiliza o conceito em situações (atividades) nas quais não é possível, estão fora dos limites de aplicação |
| Grau de detalhamento | Refere-se ao nível de detalhamento da ação em seus componentes estruturais, ou seja, os procedimentos estruturais passo a passo. |
| Grau de consciência | Significa que o aluno não só cumpriu corretamente a ação como também pode fundamentar a ação de forma verbal. |
| Grau de Independência | Significa que o aluno consegue executar a atividade de maneira independente, ou seja, sem ajuda. |
| Grau de retenção da atividade (solidez) | Significa que o aluno consegue executar uma atividade mesmo depois de um tempo da sua formação. |
| Grau de Domínio | Capacidade do aluno utilizar o conhecimento aprendido em outros ambientes de forma naturalizada e espontânea, automatizada. |

Quadro 1: Graus de Assimilação segundo Galperin

A turma foi organizada em grupos de 5 ou 6 alunos. A etapa motivacional, etapa de estabelecimento do esquema da Base Orientadora da Ação (B.O.A.) e etapa material ou materializada foram aplicadas com toda a turma. As etapas verbal e mental foram aplicadas nos pequenos grupos, para melhor acompanhamento e avaliação do desenvolvimento do grupo.

Para avaliarmos o grupo, seguimos os parâmetros de avaliação segundo Galperin, usando os Graus de Assimilação, conforme mostra o Quadro 1.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Considerando o método de avaliação proposto por Galperin, destacamos a qualidade das ações formadas pelos alunos segundo os graus de assimilação mostrados do Quadro 1. Como fonte para fundamentar os nossos resultados, analisamos as respostas das atividades feitas pelos alunos, na qual o tema tratava sobre Os Estados Físicos da Matéria, um dos conceitos abordados na realização do projeto. Nessa atividade, buscamos, além de formar a habilidade dos alunos acerca do conceito aplicado, nos interessamos em também formar ações independentes nos alunos, como por exemplo, o aluno perceber que o conceito se dá passo a passo, verbalizar sobre ele e ser capaz de identificá-lo em outros contextos. Os alunos realizaram a atividade seguindo as etapas de formação da habilidade, como exige a teoria aplicada e percebemos que a maioria dos alunos alcançaram melhor desempenho nos graus de detalhamento, consciência e independência como mostra o Gráfico 1:

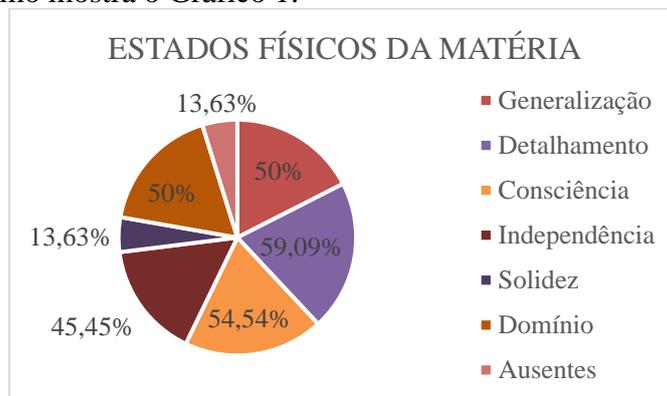


Gráfico 1: Resultados do conteúdo Estados Físicos da Matéria

Ou seja, após a nossa intervenção, os alunos se tornaram capazes de detalhar o conceito passo a passo, verbalizar sobre o conceito e ainda conseguiram executar a atividade de maneira independente, ou seja, sem ajuda.

Observando principalmente o grau de independência dos alunos, percebemos que os alunos assimilaram corretamente o conceito e se tornaram capazes de realizar ações de forma independente, um dos objetivos tanto da atividade proposta, como também da teoria que usamos, e isso foi possível graças à intervenção feita pelo projeto, que causou o impacto positivo e formou tais habilidades dos alunos acerca do conceito.

Entende-se, após a nossa intervenção, os alunos se tornaram capazes de detalhar o conceito passo a passo, verbalizar sobre o conceito e ainda conseguiram executar a atividade de maneira independente, ou seja, sem ajuda.

Observando principalmente o grau de independência dos alunos, percebemos que os alunos assimilaram corretamente o conceito e se tornaram capazes de realizar ações de

forma independente, um dos objetivos tanto da atividade proposta, como também da teoria que usamos, e isso foi possível graças à intervenção feita pelo projeto, que causou o impacto positivo e formou tais habilidades dos alunos acerca do conceito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de reflexões teórico-práticas percebemos e identificamos melhor a concepção da teoria de Formação de Conceitos proposta por Galperin. Com a análise dos resultados pudemos perceber que a intervenção, usando a teoria citada, contribuiu para a formação de habilidades dos alunos sobre conceitos aplicados. Em nossa análise, os resultados deste projeto tiveram relevância significativa, nos ajudando a perceber melhor os impactos que a teoria de Galperin conseguiu alcançar no ensino de ciências no Ensino Fundamental I da escola campo. Os resultados serviram também para a nossa formação docente, pois, a partir dessa experiência pudemos ver na prática uma metodologia de ensino interessante e que pode contribuir de maneira positiva para a nossa prática docente futura.

REFERÊNCIAS

CANAN, S. R. PIBID: promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. V. 4, n. 6, p. 4-43, 20 de junho de 2018.

NÚÑEZ, IsauroBeltrán. **Vygotsky, Leontiev, Galperin: formação de conceitos e princípios didáticos**. Capítulo 3: O Processo de Formação de Conceitos segundo a teoria de P.Y.A. Galperin. Brasília: Liber Livro, 2009, páginas 91 – 127.

INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLA

Residentes

Anne Karolyne da Silva Alves, CE

Maria Eduarda Lopes da Silva, CE

Thais Queiroz da Conceição, CE

Renata Freitas, CE

Preceptora

Ângela Alves de Lima, Escola Municipal Diná de Oliveira

Docente orientadora

Tícia Cassiany Ferro Cavalcante, CE

INTRODUÇÃO

Este relato aborda as principais atividades realizadas na Residência Pedagógica, com ênfase na área da inclusão de pessoas com deficiência física e intelectual. O projeto busca compreender as relações existentes entre os alunos com deficiência intelectual e o ambiente escolar, e de como o trabalho com os mesmos é desenvolvido - se há adaptação de materiais para a inclusão nas aulas ou se os alunos são apenas inseridos nas instituições - sem o acompanhamento necessário.

Sabemos que a Educação Inclusiva é um direito assegurado na Constituição Federal para todos os alunos, estes devem ser mantidos em salas regulares com atendimento educacional especializado evitando assim a segregação e a discriminação. Considerando que a pessoa com deficiência intelectual possui condições estruturais e funcionais que comprometem a adaptação ao ambiente e a ampla aquisição de informações. (SANTOS, 2012), fomos ao campo da residência. No primeiro semestre, fizemos observações para entender a dinâmica do aluno X na escola/sala de aula. Nessa perspectiva, nosso grupo de residentes teve contato com a estrutura física, com a gestão, com os documentos e regimentos da escola e, além disso, com a metodologia da professora preceptora e o ADI que acompanha o aluno X. Durante as visitas, conseguimos observar um pouco da localização e situação desta instituição. Ela se situa numa região de alta periculosidade, além disso, a escola é situada numa comunidade carente e de baixa renda, como também de grande aglomeração de pessoas. Por isso, a escola é de grande porte. Na sua estrutura física, a escola tem suas bases fundamentadas no desenho universal, com rampas de acesso às salas e banheiros adaptados. Além disso, observamos o Projeto Político Pedagógico, que não faz nenhuma referência às pessoas com deficiência ou sobre alguma preocupação com as condições de acessibilidade da escola. Entretanto, as políticas e práticas efetivas se preocupam com a inclusão de pessoas com deficiência.

Durante o segundo semestre, começamos a atuar e intervir por meio de regências, que nos permitiram contato direto com a aprendizagem do aluno em questão. Ao longo do nosso projeto, desenvolvemos as habilidades do aluno X que é autista e tem síndrome de Down com um alto nível de dificuldade na comunicação, por isso, trabalhamos com a comunicação alternativa (CAA), por meio de pranchas de comunicação e cartões expositivos. Segundo Cavalcante (2011), as crianças com síndrome de Down que

necessitam de um meio de expressão para se comunicarem utilizam de uma palavra, decorrendo uma maior dificuldade nesse processo de interação. Entretanto, Cavalcante ressalta que esse processo não inviabiliza aprendizagem significativa do sujeito

Parte-se, aqui, do pressuposto de que as crianças com síndrome de Down possuem peculiaridades comunicativas caracterizadas por utilização, demasiada, de gestos e construções verticais. Neste sentido, os impedimentos comunicativos dessas crianças não inviabilizam o desenvolvimento da comunicação (produção de sentidos).

Nesse sentido, observamos como o aluno X foi capaz de se comunicar e expressar suas vontades, por meio de uma prancha com sua rotina (anexo 1), na qual as principais atividades do seu dia na escola foram demarcadas. Com cartões que possuíam os rostos da professora/preceptora e do ADI, o aluno identificou quem eles seriam e conseguiu transmitir o que pensou. Assim, deu-se o trabalho da residência pedagógica que discutiremos durante o relato.

METODOLOGIA

O presente estudo foi realizado num campo de estágio e tem carácter semi-estruturado, pois observamos e fomos adaptando nosso planejamento conforme as demandas que nos foram apresentadas. Caracterizando-se, assim, a partir das análises dos dados coletados em campo, como uma pesquisa qualitativa, documental e bibliográfica. Além disso, pode-se perceber que as fontes são de origens primárias e secundárias, pois partiu de uma análise dos documentos e também, da análise do que nos foi dito em entrevista.

A pesquisa aconteceu em uma escola municipal da cidade do Recife, e teve como participantes os profissionais da escola, a professora supervisora, o ADI e as 5 residentes. No primeiro semestre foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com a gestora, a professora da sala de recursos multifuncionais e o ADI como também análise dos documentos da escola e observações na sala de aula, que contribuíram para o levantamento da rotina da escola, da sala e do aluno com deficiência. O segundo e terceiro semestre foi o momento da intervenção dando-se início as regências, onde foi possível criar e adaptar planos de aula para que o aluno X participasse juntamente com toda turma, e também aplicar o uso da comunicação alternativa, já que uma de suas maiores dificuldades é a comunicação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para melhor compreender a concepção desta pesquisa destacamos os principais pontos que fundamentaram a mesma. A primeira análise a ser feita aborda as características do campo de estudo e a situação do aluno X que é o foco da pesquisa. O segundo ponto traz algumas imagens e descreve um pouco das atividades realizadas em sala pelas residentes. O terceiro e último ponto aborda reflexões feitas pelas residentes embasando-se nos resultados das atividades realizadas.

O primeiro momento de visitas à escola, tiveram como objetivo, levantar os dados necessários para que fosse possível saber onde e como intervir contribuindo assim para o desenvolvimento do aluno que seria acompanhado. Ao analisarmos os documentos da escola, e as observações feitas e compará-los com o que foi dito durante as entrevistas percebe-se que a inclusão na sala de aula de fato acontece, o aluno está presente na sala regular, porém sabemos que isso não é suficiente e que o professor sozinho não consegue atender as necessidades deste aluno, motivo este que faz com que o mesmo seja acompanhado por um ADI. Durante as observações foi visto que o atendimento especializado na sala de recursos não é algo frequente na escola e na maioria das vezes essa sala encontra-se fechada o que acarreta na professora da sala regular um sobrecarregamento e falta de preocupação da mesma em adaptar as atividades que são realizadas em sala as necessidades de seu aluno que fica sobre os cuidados do estagiário que diz se sentir despreparado para trabalhar com o aluno com deficiência.

No segundo momento deram-se início às primeiras intervenções com a tentativa de atender às necessidades do aluno X que é portador de Síndrome de Down, Autismo e apresenta dificuldades na comunicação. Nesse segundo semestre, foram desenvolvidas atividades que contribuíssem para o desenvolvimento motor do aluno X, as atividades trabalhadas em sala de aula foram voltadas para pinturas com cores vivas como também com contação de histórias e teatro, com boa aceitação por parte do aluno (anexo 2) Porém percebemos que a maior dificuldade do aluno em acompanhamento é a comunicação, então foram feitos novos planejamentos e chegamos a conclusão que seria preciso introduzir uma nova forma de intervenção a prancha de comunicação, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de sua comunicação com a sala, a professora e seu ADI.

No terceiro momento continuamos trabalhando com a comunicação alternativa. Com o uso da prancha de comunicação, optamos por explorar inicialmente a rotina do aluno X (anexo 1) contribuindo para que ele possa se comunicar e interagir com seus colegas. Concluimos que durante este tempo que estamos acompanhando o aluno X, o mesmo tem apresentado evoluções dentre elas uma maior interação com as pessoas presentes no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, percebe-se que, o que se apresenta das partes observadas, concluímos a residência como uma experiência enriquecedora, pois possibilitou um maior contato com a inclusão de crianças com deficiência em sala de aula e de poder exercer isso em prática. Além disso, entender a importância da CAA foi necessário para o melhor desenvolvimento das potencialidades do aluno X. Todo o período de residência pedagógica nos levou a entender na prática tudo o que antes vivenciamos na teoria e com essa prática algumas coisas se ressaltaram de positivo e negativo. O ponto positivo a se observar foi o desenvolvimento do aluno X, embora aparentemente possa parecer pequeno, foi algo considerável, no início da residência o aluno não ficava em sala de aula pois ficar apenas sentado na carteira não fazia nenhum sentido para ele, já depois de trabalharmos algumas formas de comunicação alternativa e de tentar adaptar ao máximo as aulas para que também atendessem as necessidades deste aluno, ele se sentiu pertencente desse processo de escolarização e estar sentado ou fazendo qualquer outra atividade junto aos colegas tornou-se algo fácil. O ponto negativo dentro deste processo é o fato de não conseguirmos dar conta de toda a turma pois alguns estudantes são difíceis de lidar e isso acaba atrapalhando o cronograma e planejamento feito anteriormente. No mais é possível concluir que esta experiência nos deixou grande

aprendizado não só pessoal mas principalmente profissional, diante de tantas problemáticas existentes em uma escola, poder parar para estudar a inclusão e como ela vem acontecendo na sala de aula foi de grande relevância.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTE, Tícia Cassiany Ferro. Discurso argumentativo e produção de sentidos em indivíduos com síndrome de Down. *Rev. bras. educ. espec*, v. 17, n. 3, p. 427-440, 2011.

DOS SANTOS, Daísy Cléia Oliveira. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. **Educação e Pesquisa**, v.38, n.4, p. 935-948, 2012.

ANEXO 1



Fonte: as autoras

ANEXO 2



Fonte: as autoras

INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: INTRODUZINDO A COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA/SUPLEMENTAR NO CONTEXTO ESCOLAR

Residentes

Amanda Travassos Castelo Branco, CE/UFPE

José Paulo Gomes Teixeira, CE/UFPE

Wivianne Nery, CE/UFPE

Preceptora

Ângela Alves de Lima, Escola Municipal Diná de Oliveira

Docente orientadora

Tícia Ferro, CE/UFPE

INTRODUÇÃO

Conforme Luckasson e cols. (2006), a deficiência intelectual (DI) define-se por “limitações significativas, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, como também nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas.” (p. 209). Uma sociedade que se pauta na diversidade, dentre elas as pessoas com deficiência, caminha na direção da eliminação de barreiras e promoção da acessibilidade e inclusão. Uma vez que as pessoas com DI podem apresentar comprometimentos referentes à comunicação por apresentar impedimentos na comunicação não oralizada e oralizada evidenciada pelo déficit no uso da comunicação usual com seus pares; o uso do recurso de comunicação alternativa será um recurso que facilitará o seu processo de ensino e aprendizagem. No contexto educacional, o uso da Comunicação Alternativa /Suplementar (CAS) vai apoiar a comunicação, oferecendo subsídios para suplementar, complementar ou construir um processo de comunicação (BEZ, 2016). O desafio da escolarização de pessoas com deficiência (PcD) está centrado nas formas de garantir a permanência e a aprendizagem dessas pessoas na escola regular e, conseqüente, a inclusão (RECIFE, 2015). Para isto, faz-se necessário conhecer o aluno e seu contexto, o que ocorre a partir do estabelecimento de uma comunicação.

O presente estudo buscou, inicialmente, a partir de entrevistas semi-estruturadas e observações não participante em sala de aula de uma escola pública do município de Recife, conhecer o processo de inclusão escolar de um aluno com Deficiência Intelectual (Síndrome de Down). A partir dos dados coletados e analisados a partir da técnica da análise de conteúdo categorial (BARDIN, 2006),

METODOLOGIA

Tendo como objeto de estudo o processo de inclusão escolar de estudantes com Deficiência Intelectual (DI), o presente estudo constitui-se como de cunho qualitativo, que conforme Godoy (1995), busca compreender o fenômeno a partir da perspectiva de diferentes sujeitos que o vivenciam, considerando as diferentes visões. Para Minayo (2001), esta tipo de pesquisa

[...] se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p.21-22)

Nosso campo de pesquisa foi uma escola da rede municipal de ensino do Recife, localizada em um subúrbio. A estrutura física da escola procura promover acessibilidade contando com piso tátil, rampas, banheiros acessíveis e sala de AEE. No primeiro momento conhecemos o espaço escolar e seu entorno, a fim de compreendermos o contexto no qual o aluno está inserido. A escola está localizada no bairro da Iputinga, Recife-PE. Esta localidade é pouco arborizada, nem todas as ruas são asfaltadas e com iluminação e limpeza urbana pública. Referente às organizações próximas a escola foram identificados estabelecimentos comerciais como: Bares, lanchonetes, mercadinhos, o Departamento Estadual de Trânsito (DETRAN), dentre outros. Embora muitos moradores da vizinhança sejam pais/mães/responsáveis das/pelas crianças, os demais moradores não estabelecem relações com a escola.

No segundo momento realizamos observações não-participante na sala de aula regular. O registro das observações se deu por meio da anotação escrita nos cadernos de campo e como complemento utilizaremos a fotografia, cuja importância se dá por ser tanto um instrumento para coleta e análise de dados, como para exposição da análise destes dados (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Posteriormente realizamos entrevistas com a professora da sala de aula e com o auxiliar pedagógico do aluno com Síndrome de Down, buscando apreender as interações entre estes profissionais com o estudante e entre si. Ulteriormente foram realizadas orientações ao acompanhante pedagógico do aluno com DI quanto ao uso da comunicação alternativa, por meio de agendas visuais, rotina de sala de aula e começamos a confeccionar a prancha de comunicação e introduzir a CA no contexto escolar do estudante.

A análise dos dados foi realizada a partir da técnica da análise de conteúdo categorial que é um conjunto de instrumentos metodológicos que se aperfeiçoa constantemente e que se aplicam a discursos diversificados (BARDIN, 2006). Durante a exploração do material, foram feitos recortes dos dados de acordo com as categorias: Formação docente; Planejamento e Acessibilidade. Por fim, a interpretação, realizada para captar os conteúdos contidos no material coletado, feita a partir de uma análise comparativa do referencial teórico. Como a introdução da CAS ainda está em andamento, os dados analisados são referentes as observações, entrevistas e primeiros momentos do processo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A turma que observamos foi do 2º ano do ensino fundamental, com 18 alunos e alunas, dentre estes/estas há um aluno diagnosticado com deficiência intelectual (DI), Síndrome de Down, um aluno com deficiência física e um aluno com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). A professora é formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), possui pós-graduação em Docência do Ensino Superior pela Fundação Joaquim Nabuco e iniciou em setembro do ano corrente uma pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva. Atua há 6 anos como professora da Rede Pública de Recife e está há dois anos na escola referida. O auxiliar pedagógico

do estudante é formado em Pedagogia e trabalha na rede municipal há aproximadamente três anos. Acompanha o aluno em questão desde o ano passado.

No que tange a formação, a professora e o auxiliar informaram que pagaram uma disciplina durante a graduação que abordava a inclusão escolar de pessoas com deficiência, porém que eram breves discussões. Até o momento, não tiveram formação pela rede a respeito do processo de inclusão, mas afirmam que o contato com a professora da sala de AEE é fundamental para realizar o trabalho com as crianças com deficiência na turma. Concomitantemente, ambos os profissionais informaram que não dialogam muito com a professora especialista da SEM que faz o atendimento do aluno no contra turno, devido aos horários incompatíveis. A informação é uma das principais armas no combate ao preconceito, pois possibilitam que os indivíduos (re) pensem suas práticas, muitas vezes, excludentes, e se posicionem de forma a potencializarem a diversidade presente nas salas de aula. Conforme Holanda (2003 *Apud* SMEHA e FERREIRA, 2008, pág. 43), para que o processo de inclusão ocorra de forma significativa dentro do espaço escolar é de extrema importância que haja investimento na formação docente e na formação continuada.

A professora afirma que o planejamento é feito pensando nas necessidades específicas dos alunos, mas que nem sempre é possível fazer as adaptações para atender o aluno com DI devido as demandas da escola, bem como os projetos realizados pela prefeitura, que impossibilitam, em questão de tempo hábil, a produção de um planejamento com adaptações necessárias. Em geral, o aluno fica, muitas vezes, sob a responsabilidade dos acompanhantes de alunos com deficiência – quando não há acompanhante pedagógico o aluno volta para casa, uma vez que essa responsabilidade da inclusão educacional fica a cargo do acompanhante ou do professor especialista das salas de recursos multifuncionais, e não da escola como um todo. Neste ponto encontra-se outro contraste na inclusão escolar de PcD, uma vez que a Política de Ensino da Rede Municipal do Recife enfatiza a necessidade da “promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, serviços e equipamentos, formas de comunicação e informação e nas demais atividades realizadas no contexto escolar” (Política de Ensino da Rede Municipal do Recife, 2014, pág. 200).

Conforme a professora e o auxiliar, a comunicação estabelecida com o aluno com deficiência é difícil sendo realizada através de olhares e gestos sem sistematização. Apesar de identificar desejos e vontades da criança, não tinham conhecimento do termo Comunicação Alternativa/Suplementar. Conforme Freixo (2013), ao longo da infância o processo de aprendizagem ocorre essencialmente na interação entre a criança e os que rodeiam, logo a criança com limitações na comunicação acaba por ser excluída “desse processo de ensino natural que ocorre em qualquer ambiente social e que tanta importância tem para o desenvolvimento de qualquer indivíduo” (p.30). Assim sendo, demos início ao processo de introdução da CAS com o estudante com DI.

A princípio apresentamos a professora da sala de aula e ao auxiliar conceito, sistemas, propostas e objetivos da CAS. Tentamos entrevistar a família do estudante para coletar informações que auxiliariam no processo, como rotina, preferências e gostos, mas sentimos uma dificuldade imensa na relação com a família. A professora da sala regular e o auxiliar informaram que o contato com os responsáveis pelo aluno é bastante escasso. A partir das experiências com o estudante em sala de aula, iniciamos a confecção da rotina visual, prancha de comunicação e começamos a trabalhar a

comunicação pela troca de fichas pelo objeto de desejo do aluno. E outra dificuldade surge o processo foi o quantitativo de faltas do estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que foi possível evidenciar durante o período do estudo a pouquíssima visibilidade das discussões sobre deficiências, acessibilidade e inclusão nos cursos de formações docentes (iniciais e continuadas) ultimam por exaurir as práticas docentes dentro do espaço escolar, levando a uma manutenção de práticas excludentes/integrativas. De um modo bastante preocupante, no estudo bibliográfico que realizamos inicialmente encontramos realidades, em nível nacional, não tão diferentes da realidade apreendida, e estas propendem a se conservarem enquanto ignorarmos a importância da temática nas grades obrigatórias dos cursos de licenciaturas, bem como formações continuadas mais contextualizadas com as realidades do chão da escola. Ao tomarmos consciência da realidade poderemos procurar meios para a transformação coletiva e individual. A inclusão precisa ser um objetivo de cada um e só será concretizada eficientemente quando cada um de nós reconhecermos as barreiras que nutrimos. A informação é a única arma que nos torna aptos a derrubarmos estas barreiras e quebrarmos com esta cultura excludente que se perpetuam em nosso sistema educacional e social.

REFERÊNCIAS

- BEZ, M. R. **Transtorno do Espectro autista: possibilidades de apoio à inclusão através da comunicação alternativa**. Fortaleza, UFCE, 2016.
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Graig, E. M., Reeve, A., Schalock, R. L., Snell, M. E., Spitalnik, D. M., Spreat, S., & Tassé, M. J. (2006). **Retardo Mental: definição, classificação e sistemas de apoio**. (10ª. ed.) (M. F. Lopes, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: 2006. Ed. 70. Tradução: L. de A. Rego e A. Pinheiro.
- FREIXO, Ana Rita Grácio. **A importância da comunicação aumentativa/alternativa em alunos com paralisia cerebral no 1º ciclo do ensino básico**. 2013. Tese de Doutorado. Disponível em < <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/4575> > Acesso em: 22/09/2018.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- RECIFE. Secretaria de Educação. **Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: subsídios para atualização da organização curricular**. / Élia de Fátima Lopes Maçaira (Org.), Katia Marcelina de Souza (Org.), Marcia Maria Del Guerra (Org.). 2ª ed. Recife: Secretaria de Educação, 2014. (v. 1).
- SMEHA, Luciane Najar; FERREIRA, Lolete de Vlieger. Prazer e sofrimento docente nos processos de inclusão escolar. **Revista Educação Especial**. Universidade Federal de Santa Maria, Brasil: 2008. vol. 21. Nº. 31. pág. 37-48.

O TRABALHO SENSORIAL COM PESSOAS NO TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA)

Pibidianos

Hariel Regina dias de Lima, CE

Maria Eduarda Rodrigues Fernandes de Araújo, CE

Maria Veiga Damaso de Lima, CE

Supervisor

Severino Rafael da Silva, Escola Municipal Diná de Oliveira

Coordenador de área

Rafaella Asfora Siqueira Campos Lima, CE

INTRODUÇÃO

Quando falamos de inclusão escolar, automaticamente visamos incluir a todos os alunos no sistema de ensino, sem discriminação de cor, raça, classe social e condições físicas e psicológicas. Recusar-se a ensinar crianças com deficiência é crime. De acordo com a LBI 13.146/2015 (Lei Brasileira da Inclusão) todas as instituições devem disponibilizar professores do ensino regular capacitados a atenderem a necessidade de cada aluno, sendo direito do aluno o uso de materiais adaptados, além de oferecer acesso facilitado a alunos com mobilidade comprometida, através de rampas, elevadores, dentre outros. Sendo assim, é função da educação inclusiva tornar a escola um ambiente favorável ao ensino de todos, independentes de suas particularidades. Com isso, o presente relato tem como objetivo socializar a experiência da Escola Municipal Diná de Oliveira, de Recife, onde nos deparamos com uma aluna autista de 9 anos, no início do projeto, posteriormente completando 10 anos de idade. Esta não permanecia por tempo significativo na sala de aula, não realizava as atividades e possuía grande dificuldade em estabelecer uma relação com as pessoas e o ambiente escolar. Ela também não era acompanhada pelo AEE por não poder comparecer no contra turno, tornando mais difícil o acompanhamento do docente e de sua Auxiliar de Desenvolvimento Escolar. De acordo com a demanda imediata, foram pensadas estratégias para modificar de forma qualitativa o comportamento da aluna. De início foi observado que a aluna apresentava interesse por quadrinhos da turma da Mônica. Entretanto, posteriormente observou-se que o interesse era baseado na textura do papel, pois ela gostava de rasgá-los. Pessoas com o transtorno sensorial sentem uma dificuldade na “interpretação” dos seus sentidos, como luz, sons, cheiros e gostos. Esse transtorno é comum em crianças com TEA, sendo diferente em cada uma delas. Algumas sendo hipersensíveis, ou seja, seus sentidos têm uma resposta exagerada aos estímulos do meio, podendo ter também uma baixa resposta sensorial, sendo assim cada criança no transtorno irá apresentar condições de maneiras e intensidade diferentes. A partir disso, começamos a trabalhar

aspectos sensoriais com a aluna, para assim descobrir qual, ou quais, textura(s), aguçava o interesse dela.

METODOLOGIA

A pesquisa realizada é uma pesquisa de campo, sendo ela aplicada, que visa produzir um conhecimento que possa ser efetivamente aplicado na vida real, ajudando a alterar uma situação, fenômeno ou sistema. É considerada também qualitativa, visto que é caracterizada por atribuir interpretações de natureza subjetiva. As técnicas e métodos estatísticos são dispensados nesse modelo, pois o investigador se foca em características mais complexas e não quantificáveis, como o comportamento, as expressões, os sentimentos, etc.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir do interesse da aluna em rasgar papel, foram acrescentados mais materiais que despertasse a curiosidade da aluna, ampliando assim a experiência com a função do tato e estímulos visuais para ela. Dessa forma foram apresentadas as texturas como: pintura a dedo com tinta guache, pintura com pincel, hidrocores com bexigas, hidrocores em papéis, etc A aluna também apresentou bastante sensibilidade a odores, principalmente os fortes, tais como perfumes e hidratantes. Ressaltando que o PIBID ainda está em andamento, nosso foco agora será desenvolver atividades relacionadas aos sentidos do tato e olfato para maior aproveitamento do interesse da aluna. Ademais, nos últimos meses é notória a melhora do comportamento da estudante, a sua comunicação social apresentou avanços, a aluna tem apresentado momentos de maior atenção compartilhada com as pessoas e objetos ao seu redor, tem apresentado mais autonomia para as atividades de vida diária, como a alimentação, bem como tem ampliado o tempo de permanência nas aulas, além do reconhecimento e afetividade nas relações com o professor e a Auxiliar de desenvolvimento escolar . Levando em conta que o PIBID está em desenvolvimento, ainda está em consideração utilizar outros tipos de materiais e recursos, visando trabalhar os sentidos, a partir de situações com a estudante que possam despertar interesse, estimulando de forma significativa os sentidos dela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda existem diversas necessidades no processo contínuo de adaptação do ensino às necessidades específicas dos alunos autistas, que requerem atenção à diversidade do sistema educacional brasileiro, para que só assim a lei Brasileira da Inclusão possa ser contemplada de acordo com sua criação. A tentativa do PIBID de tornar heterogêneo o currículo escolar para a estudante visa acima de tudo ser capaz de proporcionar educação de qualidade bem como abranger o campo de pesquisa sobre TEA no cenário educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em 23 mar. 2016.

O USO DE JOGOS E BRINCADEIRAS NO ENSINO- APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL - APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E INCLUSÃO: O PROTAGONISMO DO APRENDENTE COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL COM O AUXÍLIO DA LITERATURA INFANTIL – RELATO DE EXPERIÊNCIA

Residentes

Adriana Tereza de Alencar Araripe Wanderley, CE-UFPE

Amanda Rafaelle Tavares da Silva, CE-UFPE

Cecília Dirce de Paula Oliveira, CE-UFPE

Mirela Lopes de Castro, CE-UFPE

Preceptora

Patrícia Macena da Silva - Escola Estadual Padre Donino

Docente orientador

Tícia Cassiany Ferro Cavalcante, CE-UFPE

INTRODUÇÃO

O relato de experiência tem por título o uso de jogos e brincadeiras no ensino-aprendizagem de crianças com DI¹, com aplicação durante o Programa Residência Pedagógica, intitulado por Inclusão de estudantes com deficiência intelectual na sala de aula regular dos anos iniciais do ensino fundamental: Fomentando aprendizagens. A realidade da escola em que houve a aplicação prática é bastante desafiadora, fazendo-se necessária a busca por estratégias lúdicas para contribuir com o ensino-aprendizagem. A professora polivalente acompanha a turma durante todo o ano letivo, favorecendo a parceria para que as estratégias sejam construídas a partir de suas sequências didáticas. Trabalhar sob a perspectiva do Desenho Universal² foi o que tornou possível essa pesquisa e a relação com todos os alunos em sala de aula.

METODOLOGIA

O presente trabalho foi realizado com as crianças da turma do 4º ano de uma escola estadual da cidade do Recife, em Pernambuco. Para trabalhar os conteúdos curriculares de forma inclusiva e didática, foram utilizados jogos e brincadeiras, procurando, investir em atividades que promovam a socialização e auxiliem na resolução de conflitos. Foi

¹ Deficiência Intelectual: “Deficiência mental, leia-se intelectual: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: 1. comunicação; 2. cuidado pessoal; 3. habilidades sociais; 4. utilização dos recursos da comunidade; 5. saúde e segurança; 6. habilidades acadêmicas; 7. lazer; e 8. trabalho” Cabe ressaltar que a deficiência intelectual refere-se ao aspecto cognitivo e não se confunde com o transtorno ou doença mental. Outra observação importante é o fato de haver graus de deficiência intelectual definidos pelas limitações no aprendizado e outras habilidades adaptativas”. (Izabel Maior, 2015)

² O conceito de Desenho Universal se desenvolveu entre os profissionais da área de arquitetura na Universidade da Carolina do Norte - EUA, com o objetivo de definir um projeto de produtos e ambientes para ser usado por todos, na sua máxima extensão possível, sem necessidade de adaptação ou projeto especializado para pessoas com deficiência. (Carletto e Cambiaghi, p. 10. 2016)

necessária a rotação por estações, onde os estudantes puderam vivenciar todas as propostas de maneira interativa e diversificada para atender as demandas existentes. Dessa forma, estivemos direcionando as atividades com a finalidade de observar em pequenos grupos suas inclinações, bem como promover um melhor aproveitamento dos momentos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante a aplicação de nossas sequências didáticas, alinhadas às propostas da professora de sala, estivemos optando por atividades lúdicas que pudessem atingir todo o grupo, para isso, estivemos atentas dentro dos pequenos grupos em atender às demandas dos estudantes. A observação inicial nos oportunizou estabelecer uma diagnose do contexto da realidade, potencialidades e, sobretudo, compreender os comprometimentos do aluno com DI para melhor escolha de estratégias. A ausência de um profissional na sala de acompanhamento do aluno com deficiência foi um fator intrigante e resultante sobre o papel social e legal da inclusão, o que fez o trabalho ficar mais desafiador.

O processo de escolha da metodologia aplicada para trabalhar se deu por meio da observação do ambiente, a turma apresentava poucas habilidades sociais/interpessoais, empatia e sobretudo nas áreas curriculares. Procuramos realizar atividades em experiências pessoalmente significativas, tanto para o aluno com DI quanto para todo o grupo, de modo que dividir a sala em dois ou mais subgrupos tornou a inserção do aluno com DI em um progresso maior no conjunto geral dos estímulos externos e internos no processo de aprendizagem, seguindo concepções da teoria vygotskyana, onde a comunidade e a relação de desenvolvimento é de fundamental importância. Apontamento primário de desafio foi quando encontramos o mesmo com dificuldades em se expressar diante do grupo, colocando suas opiniões e dúvidas. Para isso, estivemos oportunizando as falas de maneira ordenada dentro dos subgrupos, para que pudessem compreender que ouvir é tão importante quanto falar, além de intervirmos, utilizando não só estratégias pedagógicas palpáveis, mas também o trabalho para o aceleramento da ação de aprender, sobretudo a autorregulação no momento do descanso em sala com música, onde um leve respirar foi crucial para manter a harmonia.

O aluno com DI da turma esteve participando das vivências com satisfação, uma vez que o foco do estudo foi agregado ao lúdico. Estivemos utilizando jogos para trabalhar matemática e língua portuguesa, trazendo conteúdos interdisciplinares de maneira concreta, assim, contribuindo para sua aproximação do currículo escolar. Essa criança apresenta uma dificuldade maior em língua portuguesa, revelando uma inquietação nesses momentos. Optamos pelo uso de literatura para que ele pudesse estar abraçando esses momentos. Percebemos ainda a imersão do aluno na literatura e nos jogos, mostrando mais entusiasmo e participação, interagindo com os colegas de classe, trocando possibilidades, mostrando sua opinião e sugestões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao levantar a relevância dos jogos e brincadeiras de maneira interdisciplinar tanto aos alunos quanto aos professores e residentes, foram oportunizadas vivências únicas, vivências essas que revelam a importância da flexibilidade de um currículo, além de observar o aluno com deficiência, antes de tudo, como criança, independentemente de seu laudo médico, ele precisa, pode e deve brincar, se relacionar e aprender em suas relações. Pensar novas

estratégias que atraíam os estudantes a partir da ludicidade, possibilitando o caminho à cientificidade nos desloca de um lugar de comodismo para compreender o que o estudante necessita, sobretudo o aluno com DI. A Zona de Desenvolvimento Proximal conceituada por Vygotsky (1896-1934), prevê a importância da observação do professor mediante conhecimentos emergentes dos estudantes. A maneira em que se atua diante desses conhecimentos pode vir a contribuir com a formação desses sujeitos, uma vez que suas inclinações favorecem uma mediação objetivada, atribuindo, assim, a um conhecimento acompanhado de significado.

REFERÊNCIAS

Desenho Universal um Conceito para Todos, 2016, Disponível em <https://www.maragabrilli.com.br/wp-content/uploads/2016/01/universal_web-1.pdf> Acesso em 19 Set. 2019;

História, conceito e tipos de deficiência, 2015, Disponível em <<http://violenciaedeficiencia.sedpcd.sp.gov.br/pdf/textosApoio/Texto1.pdf> > Acesso em 19 Set. 2019;

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1996

OS CONTEÚDOS LUTA E DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA ESCOLA ESTADUAL TIMBI NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Residentes

Jonathas de Albuquerque Costa, CCS-DEF-NEFD

José Claudino dos Santos Junior, CCS-DEF-NEFD

Olivia da Silva Honorio, CCS-DEF-NEFD

João Henrique Cirilo, CCS-DEF-NEFD

Preceptor

Maria Aída Alves de Andrade, Escola Estadual Timbi

Docente orientador

Tereza Luíza de França, CCS-DEF-NEFD

INTRODUÇÃO

A Educação Física ela insere, adapta e incorpora o aluno no saber corporal e movimento, sua função é formar cidadão que segundo Betti (1994), irá produzi-la e transforma-la, qualificando-a para desfrutar o Jogo, o Esporte, a Dança, a Luta, a Ginástica e práticas de aptidão física, em proveito do exercício crítico dos direitos e deveres do cidadão para a benfeitoria da qualidade de vida humana. Dentro desse contexto fica evidenciado que a Luta e a Dança são reconhecidamente um tema da cultura corporal a ser pedagogicamente tratado pela Educação Física, e por sua vez, a capoeira, a esgrima, o Uca Uca, as danças regionais e/ou intercontinentais são manifestações desse tema que foi experiência na escola enquanto conhecimento a ser compartilhado. Essa pesquisa tem como objetivo a socialização dos conteúdos da segunda unidade: Luta e Dança.

METODOLOGIA

A escola estadual Timbi está localizada no município de Camaragibe-PE a mesma atende aos estudantes do ensino fundamental anos finais, não possui quadra poliesportiva, ou seja, significa dizer que as vivências das aulas de Educação Física são realizadas no espaço cujo o mesmo também é voltado para estacionamento dos professores e funcionários da escola. As turmas são de aproximadamente 40 alunos. O presente relato fez uso da metodologia crítico superadora, fazendo referência ao tipo de pesquisa participante, no qual o pesquisador está imerso de maneira sistemática com o pesquisado (SEVERINO, 2000, pág.9). O processo metodológico se deu através de três dimensões; conceitual, atitudinal e procedimental. Na dimensão conceitual foi trabalhado o contexto histórico que envolve as lutas e danças que foram trabalhados na segunda unidade, de acordo com o conteúdo proposto para as turmas do nono ano, desde a sua origem até as suas regras atuais, conhecendo as características das pessoas que participam dessas lutas e danças, na dimensão atitudinal realizamos discussões e debates envolvendo luta versus briga dentro e fora da escola, conduzindo-os à uma reflexão sobre a violência existente e na dança sobre as participações nas danças independente de gênero, já na dimensão procedimental os alunos foram convidados a vivenciar as lutas e danças, de acordo a

realidade da infraestrutura e dos materiais da escola. Onde os alunos chegaram a confeccionar os floretes, para a vivência da esgrima.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Através de toda a vivência que tivemos, percebemos a importância da metodologia trabalhada com os escolares, apresentar o contexto histórico e cultural para que eles pudessem conhecer as temáticas, conseqüentemente no processo atitudinal ligar a história dos conteúdos a debates atuais relacionados ao mesmo e por fim, na dimensão procedimental, leva-los a experiências e/ou até primeiro contato de muitos com a Luta e a Dança, por uma perspectiva totalmente participativa e atual para que a reflexão pedagógica pudesse não só se prender ao passado, e sim, ao que é experimentado pelos escolares hoje em dia na sociedade. Seja na confecção de materiais, na exposição do conteúdo e na vivência das temáticas, seja em diferentes tipos de Dança e Luta, a participação foi máxima e extremamente significativa para o processo de ensino e aprendizagem.

| Conceitual | Atitudinal | Procedimental |
|------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none">• Histórico• Social | <ul style="list-style-type: none">• Reflexão• Debate | <ul style="list-style-type: none">• Contato• Vivência |

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos com a imensa satisfação da contribuição, não só para Escola Estadual Timbi, mas para todos os envolvidos, seja na Educação Física escolar ou áreas afins. Por meio dessas experiências no chão da escola, passamos a importância tal que o conteúdo de Luta e Dança tem dentro da Educação Física, para Educação Física e todos aqueles que perpassam por esse processo educacional, vivenciar o conteúdo supracitado de forma diferente na qual podemos refletir e participar de modo sistemático e coerente, agrega nas nossa vida profissional e social.

REFERÊNCIAS

- BETTI, M. **O que a semiótica inspira ao ensino de educação física**. Discorpo, São Paulo, n3, p. 25-45, 1994.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21ª ed. São Paulo:Cortez, 2000.

PRÁTICAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS COM A TEORIA DE FORMAÇÃO DAS AÇÕES MENTAIS DE GALPERIN

Pibidianos

Emmanuel Nascimento de Carvalho de Brito¹

Maria Eduarda Barbosa da Silva¹

Natanael Soares de Araújo¹

Rafael Matias da Silva¹

Susany Suellen Souza da Fonseca¹

Thiago Homero Maia da Silva¹

Vandilson Batista dos Santos¹

Supervisora

Prof. Alessandra Maria dos Santos²

Coordenador de área

Prof. Petronildo Bezerra da Silva³

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa organizado pela CAPES que tem por objetivo inserir graduandos de licenciaturas que estejam cursando até o 5º período no contexto escolar cedendo bolsas pelas atividades (CAPES, 2019). Neste sentido, apresentamos as experiências relativas ao PIBID do ensino de ciências do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), na Escola Municipal Antônio Farias Filho.

O processo de capacitação realizado no PIBID de ensino de ciências, ancorada na teoria da formação das ações mentais de Galperin, modificou significativamente a forma de articularmos e pensarmos nas práticas metodológicas a ser aplicadas em sala de aula.

METODOLOGIA

Com o intuito de inserir graduandos de Pedagogia no contexto escolar, este PIBID teve por foco o ensino de Ciências do 4º ano do Ensino Fundamental I, utilizando como base para a construção das intervenções pedagógicas na escola a Teoria da Formação das Ações Mentais por Etapas de Galperin.

O campo desse relato de experiência foi a Escola Municipal Antônio de Farias Filho, que possui nota 3,2 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2017 e está

1 Graduandos do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPE e bolsistas CAPES do PIBID em Ciências.

2 Graduada no curso de Licenciatura em Pedagogia e supervisora do PIBID em Ciências.

3 Doutor em Educação pela UFPE, Mestre em Engenharia Civil pela UFPE, Graduado em Licenciatura em Química pela UFRPE e coordenador do PIBID em Ciências.

localizada em uma comunidade vulnerável do bairro de San Martín, na cidade de Recife, Pernambuco. A intervenção pedagógica foi realizada com 24 alunos, com idades entre 8 a 10 anos, com o acompanhamento da professora Alessandra (nome completo).

Adotamos diferentes metodologias adequadas aos objetivos do projeto. No 1º período, que tem por objetivo a capacitação no ensino de ciências, nos realizamos 1ª visita ao colégio com o intuito de relatar as características da escola e estudamos a teoria de formação das ações mentais de Galperin por meio da construção de atividades orientadas pelo coordenador.

Durante este período aprendemos o funcionamento das etapas, sendo elas: motivacional voltada a captar a atenção e motivar o estudante a aprender o conteúdo, material com o intuito de mostrar ao aluno o conceito de forma captável pelos seus sentidos, verbal com a intenção de que o discente comunique seus conhecimentos em processo de formação para as devidas orientações e mental com a finalidade de avaliar como o aluno compreende o conceito sem auxílio de pessoas ou do conceito materializado.

Para tanto, existem grau qualitativos de formação dos conceitos, estes são: detalhamento para o quão correto ele respondeu as questões, generalização para saber o quanto o aluno reconhece o conceito nas diversas situações em que está presente, consciência para avaliar se ele é capaz de justificar seus conhecimentos e independência para avaliar o como o aluno se reconhece e trabalha com o conceito sem a materialização do conceito ou auxílio.

No 2º período, dividindo em duplas aplicamos atividades baseadas nas diferentes etapas das formação das ações mentais e elaboração de diferentes BOAs (Base de Orientação da Ação), orientação contendo todos os conceitos abordados com sua devida descrição e possibilidade de verificação durante a atividade proposta por Galperin (SILVA 2011). Ao todo, realizamos um quantitativo de 8 visitas. As questões aplicadas visavam desenhar, se movimentar e escrever a respeito do conceito usando a BOA ou não de acordo com a etapa.

Usando ainda dos mesmo métodos do período anterior, no 3º período, que está atual e vigente, estamos também explorando a possibilidade de uso de questões individuais ao final da realização das atividades em dupla, com a finalidade de melhor avaliar qualitativamente os graus de formação das ações mentais, principalmente a independência.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No 1º período houve certa dificuldade dos iniciantes à docência com a teoria de galperin, devido a uma grande vivência com teorias de cunho cognitivo. As dificuldades foram contornadas e no 3º período do PIBID notamos maior facilidade em criar atividades, planejar aulas e articular outros aspectos provenientes da teoria da formação das ações mentais.

No 2º período foi possível constatar que os resultados adquiridos através das avaliações escritas, orais, gráficas e motoras foram bastantes satisfatórias no que diz respeito à capacidade de compreensão e internalização dos conteúdos abordados em sala de aula.

Como as BOAs utilizadas nas aulas eram escritas e tinham a finalidade de consulta constante, a leitura e compreensão das características dos conceitos possivelmente ajudou no processo de alfabetização e letramento da turma.

No 3º período houve apenas 1 visita realizada no dia 19 de setembro de 2019, nesta, constatamos que os alunos estavam de fato como dito anteriormente trabalhando a leitura por meio das BOAs. Com a aplicação das questões individuais foi possível ter um melhor parâmetro sobre o real desempenho dos alunos quanto aos graus de formação do conceito.

Englobando as práticas do 2º e 3º período, percebemos certa falta de familiaridade com a metodologia de ensino da teoria de Galperin por parte dos alunos. Mais recentemente, eles estão habituados a consultar a BOA e realizar as atividades propostas.

Quanto aos graus de formação dos conceitos, foi constatado que eles obtiveram grau médio de desenvolvimento do detalhamento e da generalização, já que, eles conseguiam reconhecer de forma limitada os conceitos e suas diversas aplicações. Quanto ao grau de consciência, atividades deste tipo foram respondidas precariamente, abordando poucas ou nenhuma características da BOA na justificativa das respostas, indicando grau baixo.

No 2º período a avaliação em relação ao grau de independência foi muito precarizada, pois, todas as questões eram realizadas em dupla, onde foi percebido alunos que não realizaram as atividades recebendo uma avaliação inconclusiva com a realidade da sala de aula. Na experiência mais recente, os alunos com esta características ficaram mais visíveis devido às questões individuais, possibilitando avaliar precisamente o grau de independência dos alunos.

Devido à maior familiaridade com a teoria, constatamos certa evolução dos discentes quanto a estes graus, melhorando levemente o detalhamento, generalização e consciência, porém, poucos resultados relativos a independência, necessitando muito de materializações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das dificuldades iniciais encontradas na compreensão e utilização da teoria de Galperin pelos alunos bolsistas do PIBID em Ciências, os processos formativos realizados no campo acadêmico, a disposição para a elaboração das atividades, a sua aplicação e resultados significativos em sala de aula e todas as análises realizadas após cada encontro, nos fez refletir em relação aos variados métodos que são utilizados atualmente, firmando que a teoria como um todo traz contribuições para nossa formação docente no processo de construção do ensino, talvez, não somente para a disciplina de Ciências, mas, aplicável também em outras áreas.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Rosivânia da Silva. **Construindo uma avaliação formativa no ensino de química por meio da teoria da formação das ações mentais por etapas de Galperin**. 2017. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.
- CAPES. **Pibid**: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2019. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid> Acessado em: 15 set. 2019.
- NÚÑEZ, Isauro Beltrán; PACHECO, Otmara Gonzalez. **Formação de conceitos segundo a teoria de assimilação de Galperin**. Cadernos de Pesquisa, n. 105, p. 92-109, 2013.
- REZENDE, Alexandre; VALDES, Hiram. **Galperin: implicações educacionais da teoria de formação das ações mentais por estágios**. Educação & Sociedade, v. 27, n. 97, p. 1205-1232, 2006.
- SILVA, Petronildo B. da; **DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DE UMA ABORDAGEM DE ENSINO DE QUÍMICA CENTRADA NA CURIOSIDADE CIENTÍFICA DOS ESTUDANTES E ELABORADA COM BASE NA TEORIA DA FORMAÇÃO DAS AÇÕES MENTAIS POR ETAPAS DE GALPERIN**. Tese (doutorado em educação) - UFPE, Recife, 2011. p. 46-94.
- Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4182> Acessado em: 15 set. 2019.

PROJETO SEMENTE PARA O FUTURO: DANÇAS CULTURAIS

Residentes

Aíllis Fiama de Santana Messias, CCS
Brunna Mirella Leão de Melo Ataíde, CCS
Iolanda Patrícia Rodrigues Almeida, CCS
Krislaynne Vicente da Silva, CCS

Preceptor

Luana Freire Soares, Escola Presidente Humberto Castelo Branco

Docente Orientador

Tereza Luiza de França, CCS

INTRODUÇÃO

O presente Projeto foi idealizado pela equipe da Residência Pedagógica de Educação Física na Escola Estadual Presidente Humberto Castello Branco.

Traz no seu contexto geral as oficinas com temáticas dos pilares da Educação Física, sendo uma estratégia teórico metodológica para a ampliação da prática da Educação Física Escolar no intuito de diversificar e ampliar a vivência dos alunos. O Subprojeto aqui denominado: Danças Culturais é uma temática pensada para resgatar as antigas origens das danças regionais e folclóricas.

O principal objetivo do projeto foi ambientar e desenvolver nosso variado leque de ritmos culturais, trazendo uma nova perspectiva de danças para os alunos(as), a partir daí buscamos aflorar o interesse dos alunos nos ritmos culturais; ampliar o conhecimento cultural dos alunos acerca das danças regionais e folclóricas e desmistificar alguns conceitos de ritmos pré-estabelecidos.

A principal motivação para o projeto reside na relevância de resgatar as danças regionais e folclóricas como conteúdo da oficina de dança, pois segundo Brasileiro (2006 p.54) existe “poucas experiências relatadas/sistematizadas” com esse tema. Podemos afirmar que o estudo desperta nos alunos a capacidade de aprofundar o conhecimento que possuem acerca da cultura do seu habitat e o desenvolvimento entre corpo e cultura. Expandindo a consciência desses em relação à prática da dança, o que fomenta a criatividade através do pensamento crítico, ações e conhecimento corporal levando o jovem a refletir suas práticas.

A dança é um dos conteúdos desenvolvido nas aulas de Educação Física utilizada para inúmeros fins é pouco empregue no universo escolar, sem valorização a dança vem sendo tratada apenas para a apresentação em festividades, ou utilizado de forma superficial, menosprezando não só a dança como também a sua história.

“A dança, com seus fundamentos e bases, suas diferentes formas ou modalidades, deve fazer parte do conteúdo da Educação Física nos diferentes ciclos do Ensino Fundamental e Médio, contribuindo com a reflexão do estudante sobre a cultura corporal e a realidade material que o cerca.” (PERNAMBUCO, 2013, p. 43).

Desta forma a valorização da dança no âmbito escolar é importantíssimo, pois ela é abundante em sua totalidade, sendo para a contribuição pessoal, cultural ou social.

METODOLOGIA

A pesquisa qualitativa toma como base a Etnometodologia. se caracteriza como um relato de experiência sistematizado através de registros de campo, analisados pela técnica de análise de conteúdo. Realizado com os alunos da Escola Humberto Castello Branco, a partir do Projeto Sementes para o Futuro, tendo como participantes os estudantes do 8º e 9º ano do ensino fundamental e 1º e 2º ano do ensino médio. As turmas passaram por um período de vivência na oficina relacionado aos conteúdos programados, trabalhados de modo gradativo e reflexivo combinando teoria (histórica) e prática (dança).

ANÁLISE

Com a evolução das aulas observou-se o pouco conhecimento e atração dos alunos sobre as danças culturais, além da fixa ideia de que não sentiriam prazer em vivenciar as experiências. Fato esse que de modo indiscutível foi sendo alterado durante as oficinas e explicitado não só na relação dos alunos com a dança, mas também na forma de interação com os colegas, tornaram-se cada vez mais participativos e cooperativos nas aulas. Nesse ínterim surgiram dos alunos sugestões que corroboraram com o desenvolvimento da oficina. E os alunos apreciando as atividades vislumbraram as possibilidades futuras dentro da oficina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desse estudo constata-se que as danças expressam-se como estratégias capazes de garantir contribuições de cunho cultural e social que aprimoram os conhecimentos e as práticas corporais o que tem garantido a continuidade para uma abrangente visão sobre as diferentes vertentes da dança.

REFERÊNCIAS

- BRASILEIRO, L. **O conteúdo “dança” em aulas de Educação Física: temos que ensinar?** *Revista Pensar a Prática*, v. 6, p. 45-58, 15 nov. 2006.
- PERNAMBUCO. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco. Parâmetros Curriculares de Educação Física – Ensino Fundamental e Médio.** Recife: Secretária de Educação, 2013.

RACISMO Y AMÉRICA LATINA: LA CONSTRUCCIÓN DE LA AFROLATINIDAD

Pibidianos

Camilla Geovana dos Santos Ferreira, CAC

Claudyleide Arcanjo de Souza, CAC

Elisandra de Souza Azevedo, CAC

Liliane Taveiros de Lima, CAC

Supervisor

Gabriela Simões Lopes, EREM Ginásio Pernambucano

Joelma Rodrigues de Oliveira, EREM Ginásio Pernambucano

Coordenador de área

Cristina Corral Esteve, CAC

Fabiele Stockmans De Nardi, CAC

INTRODUÇÃO

O subprojeto *Racismo y América latina: la construcción de la afrolatinidad*, que faz parte do projeto geral intitulado *Latinidade: o que nos une?*, nasce a partir das discussões propostas por Walsh (2009), Walsh (2005) para o Ministerio de educación de Perú e Quijano (2000) abordando a interculturalidade crítica como ponte para enxergar de outras maneiras conceitos enraizados na formação da sociedade latinoamericana, a fim de ressignificar conceitos para construir novas realidades. Para isso, propomos investigar e levantar discussões, juntamente com os alunos do EREM Ginásio Pernambucano, sobre os processos utilizados nos diferentes países latinoamericanos para reforçar o que Quijano (2000) chama de *colonialidade do poder*, ou seja, aquela que estruturalmente coloca pessoas negras em contextos de exclusão política, social e principalmente conceitual. Para promover as discussões, foi escolhido o formato de oficinas, utilizando-se de materiais de apoio como tirinhas, imagens, textos, revistas, e vídeos para que, através da observação a partir de uma perspectiva linguística, histórica e midiática, identifiquemos quais as estratégias utilizadas cotidianamente para a manutenção desses estereótipos ligados à afrolatinidade.

METODOLOGIA

A primeira etapa do projeto, iniciado no semestre de 2018.2, consistiu na realização de leituras e discussões dos referenciais teóricos propostos pelas coordenadoras. Nesse momento pudemos discutir um pouco, baseados também nas leituras de Freire (1996), sobre quais os desafios e percepções sobre os atuais modelos educativos, sobre o que é interculturalidade, o que entendemos por uma educação intercultural, e quais práticas podemos adotar para uma educação crítica e humanizadora. Os encontros aconteceram semanalmente, criando também um espaço de socialização e troca de experiências entre

a coordenação, pibidianos e supervisores, que relataram um pouco sobre suas vivências nas escolas parceiras do projeto e nos seus processos de escolarização.

Após essa etapa, em 2019.1 demos início a fase de campo, onde foi proposta a realização de um “diário de bordo” para o registro das observações feitas na escola, analisando o contexto da mesma, a relação dos alunos com aquele espaço e seu entorno, além dos obstáculos e aberturas que tínhamos no desenvolvimento do nosso projeto. Nesse momento, em que tivemos o primeiro contato com a escola, rapidamente pudemos perceber que o ginásio segue um ritmo intenso de atividades. Fomos recebidas na semana em que se realiza a IV Semana Literária, que contava com uma extensa programação cultural, estando os alunos diretamente envolvidos na realização das apresentações, minicursos, oficinas e outras atividades, trazendo para a escola e para os alunos um perfil muito proativo e cooperativo. Aproveitando a oportunidade, recebemos o convite das supervisoras para ministrar uma oficina-piloto, que faria parte também da programação da semana literária. Nesse momento, começamos as pesquisas para decidir quais temas gostaríamos de abordar, e dois temas foram selecionados: literatura africana e preconceito racial na América Latina. No formato de cine-debate, levamos para a aula dois vídeos sobre o tema, e algumas perguntas que guiaram a discussão.

Os resultados e a boa recepção que tivemos do tema na primeira oficina levou nosso grupo a refletir sobre a importância do debate acerca das questões raciais não só no contexto do Brasil, mas sim da América Latina como um todo. A decisão sobre o tema a ser trabalhado se fez a partir da observação de como reagiram os alunos ao material trabalhado, dos relatos feitos durante a oficina, pelos alunos, de situações vivenciadas por eles, bem como do conhecimento já construído por nós dessa realidade, que nos fez insistir na importância de se pensar sobre os “porquês” que sustentam a organização racial de nossa sociedade. Somou-se a isso as discussões realizadas durante nossa formação com a participação em palestras sobre afetividade, inteligências múltiplas, diversidade e ensino da língua estrangeira. Assim, em 2019.2, demos seguimento ao trabalho com a primeira oficina para a introdução do tema escolhido por nós, e pudemos fazer uma comparação com a oficina experimental que havíamos feito em 2018.2, confirmando que se trata de um tema de muito interesse para os alunos da escola.

A partir disso, iniciamos a escrita do projeto, juntamente com a seleção criteriosa dos materiais a serem utilizados, através da pesquisa e análise de vídeos, tirinhas, charges, notícias, propagandas, novelas, entre outros, em espanhol, que pudessem servir de apoio para entendermos como são vistos os conflitos raciais no contexto latino-americano, e também que pudessem ser analisados pelos próprios alunos, percebendo qual a relevância da construção da identidade afro-latina.

As oficinas foram pensadas de forma que se organizassem em cinco encontros que acontecerão quinzenalmente, misturando discussão e prática. Cada oficina busca analisar por um viés linguístico, histórico e midiático, quais as bases que sustentam o racismo estrutural, considerando assim, as representações da negritude na mídia ao longo do tempo, os processos históricos de higienização em massa da população negra e as diversas estratégias utilizadas para guiar o imaginário social sobre o povo negro, que hoje sustentam os discursos de democracia racial em países da América Latina.

A primeira oficina, já realizada, foi pensada para introduzir o tema a partir de uma perspectiva sociolinguística, apontando como o racismo estrutural influenciava no próprio idioma, tanto no português como no espanhol. Para execução da atividade, apresentamos à classe algumas palavras e expressões em espanhol que se usam no dia a dia e que vêm de uma construção histórica na qual o negro é colocado em posição de

inferioridade, e nem sempre isso é percebido. Após a apresentação dessas expressões, e de um vídeo sobre o assunto, os alunos já foram identificando outras expressões que são usadas na língua portuguesa e que possuem essa conotação, gerando uma reflexão sobre o porquê de ainda esses e outros termos persistirem na língua, ainda que haja a consciência de que inferiorizam toda uma identidade. Em seguida, utilizamos uma charge que retrata o encontro de duas amigas, em que uma delas faz um desabafo dizendo: “¡Ay amiga! Tuve un día negro negro. La jefa negra de seguro me hizo magia negra. Pero como bien dice el dicho: hay que trabajar como negro para vivir como blanco”. Foi realizado uma atividade de discussão e reescrita dessas expressões, trabalhando não só a temática racial, mas também encorajando o uso da língua no momento da escrita e na oralidade.

Pretendemos, portanto, dar continuidade ao projeto no formato proposto, que tem apresentado bons resultados, não só no quesito da progressão linguística dos estudantes, mas também no alto nível de argumentação dos mesmos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com o projeto em andamento, as expectativas são de resultados futuros ainda mais sólidos, pois com as oficinas realizadas percebemos que temas como o preconceito racial, a exclusão social do negro, as dificuldades encontradas pela mulher negra na sociedade atual, entre outros, são de preocupação e interesse dos alunos. Muitos deles mostraram-se bem informados e abertos à desconstrução de conceitos impostos historicamente e a dispostos a repensar alguns conceitos e crenças.

Para nós, o PIBID trouxe a oportunidade de repensar o poder e a responsabilidade que nos toca enquanto futuros docentes, e a partir de autores como Paulo Freire, desejar processos educativos que sejam de fato formativos, onde os alunos sejam mais autônomos na busca pelo conhecimento, um conhecimento funcional, ajudando-os a entender e pensar sobre si mesmos e a sociedade que os rodeia. Também nos tem ajudado a desenvolver e pensar em melhores maneiras de sermos mediadores desse conhecimento, ouvindo, observando e compartilhando nossas percepções entre o grupo e as supervisoras, a fim de garantir o avanço do trabalho em que acreditamos.

Também tivemos oportunidade de participarmos de oficinas que permitiram a ampliação do conhecimento como foi o caso da oficina "Más allá de la inteligencia lingüística: las inteligencias múltiples en el aula de ELE" que nos ensinou a importância de entender a especificidade de cada aluno ao aprender uma língua estrangeira. Ao começarmos nossas observações na escola conseguimos aos poucos identificar isso em alguns alunos e levamos esse fator em consideração nas escolhas das atividades das oficinas.

Tendo em vista que a construção da identidade brasileira se deu sob um processo de escravização, exploração do trabalho e desumanização do povo negro, e que problemáticas como o racismo têm uma presença indiscutível em nossa sociedade, nosso grupo acredita que é de grande relevância investigar como as influências dessa colonialidade se desenvolvem em outros países da América Latina, a fim de entender que os processos para manutenção do padrão atual de poder se estruturam seguindo um sistema, podendo as políticas de opressão de diferentes países estarem relacionadas. Como exemplo, podemos citar a política de branqueamento ocorrida no Brasil e Argentina no século 19. Entendemos que só a partir da constituição de uma identidade

afro-latina, que reconheça e discuta as contrariedades de uma sociedade racializada, poderemos promover mudanças.

Juntamente com o interesse demonstrado pelos alunos em nossa oficina piloto concluímos que seria relevante levar aos estudantes esses fatos com intuito de que se tivesse uma noção que muitas das atitudes e posturas tomadas hoje são apenas um reflexo de uma antiga construção social. Sempre visando a importância de que haja uma discussão e reflexão crítica deles juntamente conosco para que tenham uma desconstrução de padrões, estereótipos, comportamentos e pensamentos que muitas vezes são adotados por cada um de nós sem que nos demos conta.

A partir disso, podemos enxergar uma possibilidade de chamar os alunos brasileiros a terem uma visibilidade maior do tema e inseri-los em um contexto hispano-hablante e fazer referência a coisas comuns de seu cotidiano, havendo a possibilidade de aproximar-los com a língua espanhola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto PIBID, que visa inserir alunos de licenciatura ainda em períodos iniciais de seus cursos dentro de escolas para vivenciar um pouco da realidade do docente e observar o ambiente escolar buscando fazer alguns ajustes na maneira atual de ensino, tem sido de grande importância para os alunos de licenciatura, pois trata de ampliar ainda mais a visão do licenciando em relação aos métodos e as diversas metodologias de ensino. Como o nosso PIBID Espanhol foi voltado para as questões de interculturalidade crítica, tivemos a oportunidade de debater bastante esse assunto entre nós pibidianos, supervisores e orientadores e, posteriormente, compartilhar com os alunos da escola em que atuamos a importância da interculturalidade, como ela está presente em nossas vidas, e de maneira mais específica passarmos a nos enxergar como latinoamericanos. Mesmo o projeto ainda em andamento, já é possível afirmar que é perceptível o envolvimento dos alunos da escola na qual atuamos em todas as atividades propostas e também é uma forma com que os alunos da academia dialoguem diretamente com os alunos secundaristas, o que contribui para a nossa formação como futuros profissionais em pensarmos metodologias que possam envolver a diversidade dos alunos que existem dentro do ambiente escolar. Além disso, nos possibilita uma experiência mais concreta da vida docente. Ademais alguns dos projetos podem ser continuados pelos próprios alunos e professores nas escolas e futuros participantes do PIBID ou ainda as insatisfações presentes na declaração de alguns alunos podem ser investigadas e melhoradas pelos próximos participantes do projeto.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE PERÚ. *La interculturalidad en la educación*. Lima: Ministerio de Educación, 2005.
- QUIJANO, Aníbal. *Coloniality of Power, Eurocentrism, and Latin America*” *Nepantla: Views from South*. In: Ramose, MB, “Transforming Education in South Africa: Paradigm Shift or Change?”, *South African Journal of Higher Education*. 2000.
- WALSH, Catherine. “Interculturalidad crítica y educación intercultural”. In: *Segundo Seminario Internacional de Investigación Educativa, Interculturalidad y Educación Intercultural*. La Paz/Bogotá, Editorial III-CAB, 2009, pp. 1-18.

RELAÇÕES DE GÊNERO E EDUCAÇÃO FÍSICA: A EMANCIPAÇÃO DO(A) ALUNO(A) COM PRÁTICAS DO FUTSAL COMO CONTEÚDO PEDAGÓGICO– RELATO DE EXPERIÊNCIA

Residentes

Camila Sieber Padilla Adrião, CCS-NEFD-UFPE
Laryssa Gabryelle Batista Ferreira da Silva, CCS-NEFD-UFPE
Maria Clara de Moraes e Silva, CCS-NEFD-UFPE
Rosinaldo José da Silva, CCS-NEFD-UFPE
Valdir Nunes Pereira, CCS-NEFD-UFPE

Preceptora

Luana Freire Soares, Escola Presidente Humberto Castello Branco

Docente orientadora

Tereza Luiza de França, CCS-NEFD-UFPE

INTRODUÇÃO

A escola tem um papel fundamental na educação dos alunos, e tem a função de atribuir além do conhecimento; a socialização; a democracia; o respeito entre as relações e opiniões; e a igualdade, de uma forma que não reproduza o caráter sexista da nossa cultura. A partir da educação, é possível motivar não só a formação de alunos, mas de cidadãos com senso crítico, representantes na sociedade, e comprometidos com a igualdade de direitos entre os gêneros (Dantas, Moraes, Coelho, 2009/2010). A educação física entra como componente obrigatório na grade curricular da escola, e como uma disciplina fundamental na educação da criança e do jovem (BNCC). O conteúdo de futsal dentro da educação física escolar quando se dado de forma pedagógica, tem como uma das funções estabelecer as relações de gênero no ambiente escolar e identificar alguma possível discriminação sofrida entre aluno(as). O estudo teve como objetivo analisar o comportamento, e a percepção dos alunos acerca das relações de gênero nas aulas de educação física com conteúdo de futsal, através de observações para um futuro relato de experiência. Dessa forma, é de suma importância entender a relação da relevância da educação como instrumento de formação do aluno/cidadão, e às relações de gênero entre crianças e jovens na prática da educação física escolar.

METODOLOGIA

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa realizada dentro do programa de Residência Pedagógica/PIBID, no curso de educação física- LIC, na UFPE. Faz parte do estudo 30 alunos (de ambos gêneros) do ensino fundamental II, do 6º e 7º ano, que realizam as aulas práticas de educação física, no conteúdo obrigatório futsal, e que se dispuseram a participar do estudo de forma voluntária. Os residentes observaram as aulas de educação física e analisaram alguns aspectos a respeito da inclusão (ou não) dos alunos nas práticas desse conteúdo pedagógico. Alunos oriundos da escola Presidente Humberto Castello Branco, uma escola localizada no bairro do Barro, em Recife-PE, que por sua vez é conveniada ao programa da RP. Utilizada a abordagem metodológica crítico-superadora nas aulas de educação física, a pesquisa é descritiva, de cunho qualitativo para fazer as interferências situacionais encontradas nas intervenções.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com os resultados da pesquisa, pode-se observar que durante as aulas de educação física com o conteúdo de futsal, foi notório em algumas situações que as meninas evitavam participar das atividades propostas, ou faziam queixas por não ter muita oportunidade com esse esporte. Os meninos em contrapartida, em todas as aulas estiveram muito entusiasmados, e de certo modo, ocupando para além de seus espaços, os espaços que são destinados também às meninas naquele local, ou até mesmo valorizando de maneira involuntária a competitividade em detrimento à emancipação completa de todos os indivíduos ali presentes. É possível afirmar que ainda há uma discriminação de gênero nas atividades de futsal realizadas nas aulas de EDF, e que é de suma importância o aprofundamento desse relato de experiência, para que haja estudos aprofundados na desconstrução de uma educação física ainda sexista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desse relato de experiência, é imprescindível abordar a respeito das relações de gêneros construídas dentro da escola, sendo este um local teoricamente de inclusão, principalmente para os escolares. Abordando o conteúdo futsal da educação física escolar, é possível ter uma melhor compreensão no que se diz respeito à possíveis discriminações de gênero sofridas por determinados(as) alunos ao praticarem atividades propostas pelos professores(as). E o quanto esse bloco da educação física traz estereótipos que precisam ser cessados para um melhor convívio e eficácia na educação. É necessário que haja a desconstrução de preconceitos, e que dessa forma, possa haver a valorização da emancipação do aluno como um todo.

REFERÊNCIAS

A bAsE nACionAl Comum CuRRiCulAR: uma proposição necessária para a Educação Física?. *Motrivivência*, v. 28, n. 48, p. 96-112, 2016.

DANTAS, Aleksandre Saraiva; DE MORAIS, Maria do Socorro Feitosa; COELHO, Maria Graças Pinto. AS RELAÇÕES DE GÊNERO NO COTIDIANO DA ESCOLA: O PONTO DE VISTA DOS DISCENTES DA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. *Revista Temas em Educação*, p. 151-163, 2014.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE LICENCIANDOS DE FÍSICA EM UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL

Residentes

Alisson José Alves da Silva, DF- UFPE
Antonio Lopes Ferreira, DF- UFPE
Caio Felipe Aciole Santos, DF- UFPE
Gabrielle dos Santos Cordeiro Nascimento, DF- UFPE
Jefferson Lima Costa, DF- UFPE
Nicolas Pessoa Alves, DF- UFPE
Thays Vitória de Santana Cabral, DF-

Preceptora

Maria Alice Morais Lyra, EREM JORNALISTA TRAJANO CHACON

Docente orientador

Marcio Heraclito Gonçalves de Miranda, DF- UFPE

INTRODUÇÃO

A Física é uma disciplina que desenvolve valores de curiosidade e busca do saber que podem fazer parte de toda vida de seus praticantes. O aprender a viver e entender os fenômenos da natureza, sobretudo entender o que acontece ao seu redor, constituem alguns desses aprendizados que se tornam possíveis graças ao caráter cognitivo que permeiam as aulas de Física. Atualmente, muitas aulas de Física têm ficado restritas a práticas tradicionais nos anos iniciais do Ensino Fundamental e em outros níveis de ensino, mantendo forte apelo ao caráter da prática cognitiva e cartesiana de alto rendimento. Além disso, as aulas também enfrentam obstáculos, influenciados pela cultura, pela mídia, falta de estrutura física e material dentro da escola, e falta de reconhecimento por parte externa à Física. A partir desses pressupostos, nós como residentes de física viemos passar a relatar uma experiência realizada na disciplina de física, do curso de Física – Licenciatura realizada em uma escola da rede pública estadual de Recife/PE. Este trabalho tem por objetivo apresentar como aproveitar o conhecimento prévio dos alunos, através da metodologia de estudo de causa, resolver problemas e agregar ao conhecimento do aluno.

METODOLOGIA

Realizamos uma intervenção com alunos dos segundos e terceiros anos do ensino médio de uma escola estadual de Pernambuco de regime semi-integral Jornalista Trajano Chacon, situada no município de Recife. Segundo Oliveira (2003), o estudo de caso exige uma investigação de um caso real com determinação de uma fundamentação teórica.

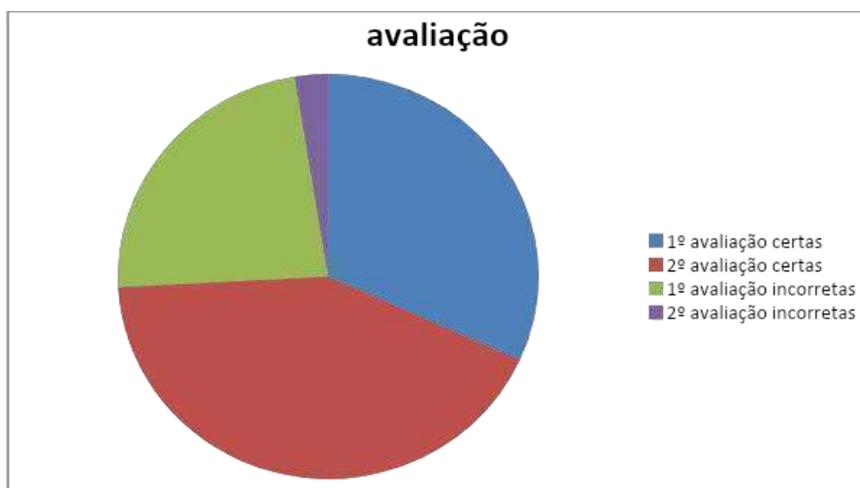
Como fundamentação teórica usamos a avaliação diagnóstica que está relacionada a uma metodologia de estudo de causa. Permite ao professor e ao aluno detectar os pontos fracos destes e extrair as consequências pertinentes sobre onde colocar ênfase no ensino e na aprendizagem. Uma forma de diagnosticar é determinar o grau em que o aluno domina os objetivos previstos para iniciar uma unidade, uma disciplina ou curso. No nosso caso nós aplicamos um questionário, com perguntas sobre o conteúdo da unidade, esses questionamentos eram de níveis variados, a fim de explorar todo e qualquer conhecimento que o aluno tenha sobre o assunto. Esta avaliação é utilizada para verificar o conhecimento que os alunos têm e os pré-requisitos que os alunos apresentam.

Como dito, aplicamos algumas perguntas para os alunos a respeito do conteúdo da unidade, a fim de conhecer o nível dos estudantes, notamos uma série de respostas diferentes do esperado e algumas com um raciocínio desejado, porém essa era a intenção, não avaliar de forma correta ou errada, mas sim conhecer o que nossos alunos conheciam a respeito do conteúdo. Posteriormente foi explicado todo o conteúdo e sanando as dúvidas. Ministramos aulas do conteúdo com auxílio de experimentos e nossos orientadores, para depois reaplicar o questionário com perguntas mais aprofundadas e algumas iguais às primeiras feitas para saber do resultado da intervenção.

Para melhor assimilação do conteúdo dado realizamos também uma estratégia experimental. Usamos diversos experimentos para demonstrar que de fato a física está além de cálculos numéricos, e ao longo da residência foi percebida uma grande deficiência de diagnosticar eventos físicos no dia a dia, e justamente por isso aplicamos esse método para conseguir bons resultados.

RESULTADOS

Como resultado da intervenção em uma turma de terceiro do ensino médio, foi feito um gráfico de desempenho, a intervenção foi feita com um total de 26 alunos que estavam presentes em sala no dia da aplicação.



Gráfico(1) do desempenho dos alunos

Notamos uma significativa melhora dos alunos como esperado, uma vez que o conteúdo foi ministrado em aulas nos turnos normais das aulas, além do bom resultado dos alunos foi notado uma maior afinidade dos alunos ao estudar a física com os residentes, isso facilitou o trabalho uma vez que a empatia é fundamental para a aprendizagem.

Com os experimentos obtivemos bons resultados, pois agora vimos que os alunos conseguiram assimilar a convivência do seu dia a dia com a física e a importância de seus conceitos para ajudar a população, onde essas ideias vão além de cálculos “cansativos”, como dito por alguns.

O terceiro ano também participou do projeto de residência, tendo também um desempenho consideravelmente ótimo. Esta série não está relatada no gráfico pois além da residência eles também tinham outros projetos em curso e os resultados deles não seriam bons para usos comparativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecendo a importância da avaliação no processo ensino e aprendizagem de jovens, é preciso que o professor tenha clareza do que pretende avaliar para saber qual a metodologia adotar e quais os recursos didáticos utilizar. É infestante buscar novas alternativas de avaliação, onde alunos e professores possam interagir transformando a escola num espaço de construção do saber, construindo dessa forma um processo avaliativo dinâmico. A experiência em ministrar aulas na escola pública foi e é muito enriquecedora de todos os pontos de vista, a aproximação com a sala de aula e o estreitamento da academia com a escola torna alunos da graduação mais profissionais e estimula a concluir seu curso com mais segurança do que fazer para melhorar o ensino público e entre outros . Existe uma troca de experiências que apenas na prática pode-se ser vivida. O projeto de residência pedagógica é de fundamental importância para nós alunos de graduação e para os alunos do ensino médio.

REFERÊNCIAS

LIBÂNEO, José Carlos. Didática: Coleção Magistério do 2º grau. São Paulo. Cortez, 1994.(Professores)

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da Aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 1995.

OLIVEIRA, Maria Marly de. Como Fazer Projetos, Relatórios, Monografias, Dissertações e Teses. Recife: Edições Bargaço, 2003.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: A IMPORTÂNCIA DA ADEQUAÇÃO DOS MATERIAIS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ALUNOS NO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Pibidianos

Ana Karoline Leão, CE
Franciane de Souza Silva, CE
Larissa de Lima Canêjo, CE
Maria Luiza de Melo Oliveira, CE
Laís Bonamigo, CE
Micilvânia Pereira, CE
Rachel Costa, CE

Supervisor

Raquel de Lima Melo Fernandes, Escola Municipal Rozemar de Macedo Lima

Coordenador de área

Rafaella Asfora Siqueira Campos Lima, CE

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva vem ganhando cada vez mais ênfase nos últimos anos, o que representa um avanço significativamente positivo no cenário educacional. Porém, é importante ressaltar que, ainda, há muito a ser realizado no contexto escolar para que as escolas cumpram suas funções (acadêmica, social e cultural) para todos os alunos pertencentes a esse contexto diverso.

Conforme afirma Sasaki (2005), ao utilizar-se corretamente dos princípios da educação inclusiva, as formas de aprendizagem tornam-se mais amplas para todos os alunos, visto que todos os alunos se beneficiam de uma metodologia individualizada e de intervenções diferenciadas.

Dessa forma, o presente relato é fruto da participação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no núcleo intitulado “A inclusão educacional de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação básica: processos de ensino e aprendizagem”, o qual teve como objetivo principal refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem das crianças com TEA nos anos iniciais da educação básica a partir da articulação teoria-prática. Nesse contexto, o presente relato teve como objetivo principal analisar a importância da adequação de materiais didáticos-pedagógicos para uso em sala de aula de modo a considerar as especificidades e interesses dos alunos com TEA e, as influências que esses materiais têm numa aprendizagem significativa para o aluno, quando devidamente mediados por seus acompanhantes e outros profissionais do âmbito escolar.

METODOLOGIA

O campo de pesquisa e de ações realizadas a partir do PIBID foi uma classe de 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal da cidade de Recife, que tem em seu quadro de alunos quatro alunos diagnosticados com TEA, sendo eles apresentados na tabela abaixo:

1. Tabela do perfil dos estudantes.

| Aluna 1 | Aluno 2 | Aluna 3 | Aluno 4 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> ● Sexo feminino ● 7 anos ● Oraliza | <ul style="list-style-type: none"> ● Sexo masculino ● 6 anos ● Oraliza | <ul style="list-style-type: none"> ● Sexo feminino ● 7 anos ● Oraliza pouco | <ul style="list-style-type: none"> ● Sexo masculino ● 6 anos ● Não oraliza |

Inicialmente, realizamos observações na escola com o objetivo de realizar a diagnose da escola e de seu entorno, observamos a estrutura da escola, os recursos físicos e humanos que ela oferece, como é o seu cotidiano e, como acontece a inclusão na prática. Em seguida, por acreditar que este instrumento permite uma captação imediata de informações, o que não é possível por outros meios (ANDRÉ E LUDKE, 1986), realizamos entrevistas semiestruturadas com os responsáveis pelos alunos, seus acompanhantes, o gestor da escola, a professora da Sala de Recursos Multifuncionais e com a professora da sala regular. Posteriormente, retomamos as observações, agora na sala de aula a que fomos designadas, visando ter uma experiência direta com o campo e, alunos com os quais iríamos atuar, uma vez que segundo André e Ludke (1986), a observação é o melhor meio de verificar determinados fenômenos, pois permite um maior contato pessoal entre pesquisador e o objeto de pesquisa.

Após as observações e entrevistas, com as informações obtidas sobre as especificidades e interesses dos alunos com TEA sistematizadas e, a partir do planejamento da professora da sala regular, demos início as adequações e produção dos materiais didático-pedagógicos para uso em sala de aula.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Por meio das atividades com materiais adaptados realizadas com as crianças, pôde-se notar a evolução, tanto em aspectos pedagógicos, quanto sociais, variando de uma criança para outra de acordo com o uso contínuo – ou não – desses materiais adaptados, como a agenda visual produzida para os quatro alunos no Transtorno do Espectro Autista.

A partir das nossas observações podemos identificar aspectos relevantes como: a rotina diária escolar de cada criança, a comunicação social, comportamento e a forma como se apropriavam do objeto de conhecimento. Assim, as crianças 3 e 4, por exemplo, não faziam uso da agenda visual, recurso usado para dar previsibilidade por meio de imagens que representam as ações da rotina escolar, também não observamos a flexibilização do currículo por meio de atividades e recursos de acessibilidade. Essas crianças apresentam comprometimento na oralidade, na concentração e no comportamento – as duas amassam/rasgam papel e, a criança 3 reage com vocalizações por meio de gritos e choro a comandos diferentes à sua vontade. Já a criança 2, que também não fazia uso de sua agenda visual, nem de materiais acessíveis, apresentou uma rotina desorganizada, pois queria sempre estar andando pela sala – por passar

muito tempo sem nada para fazer – e, apesar de já reconhecer letras, números, cores e algumas sílabas, chegava algumas vezes a se recusar a fazer a atividade da maneira que é disposta para a turma, sem adequações, situações que poderiam ser evitadas se houvesse acessibilidade aos conteúdos.

Após nossas intervenções, a criança 1 é a que apresentou mais avanços após o uso dos recursos adequados. No início do ano letivo ela tinha dificuldades para oralizar, manter uma comunicação social, e para realizar as atividades. Atualmente, ela já reconhece, sem dificuldade, letras, números, cores, formas geométricas e bichos e, escreve o próprio nome. Ela também já consegue organizar sua rotina diária sozinha a partir da agenda visual que utiliza diariamente na sala de aula. Esses avanços podem ser associados à adequação das atividades, estratégias e recursos fornecidos para as crianças e as trocas de experiências com profissionais envolvidos.

Durante o processo observamos, também, algumas barreiras como o rodízio dos acompanhantes que realizam a mediação para cada criança e a pouca articulação entre os profissionais envolvidos no âmbito escolar. Assim, se faz necessário compreender a importância do papel dos acompanhantes para fomentar a autonomia das crianças, visto que, há uma necessidade constante de mediação dentro e fora de sala de aula. Dessa forma, chama-nos a atenção, ainda, a falta de formação dessas pessoas, estagiários – estudantes do ensino médio – que em sua maioria chegam ao ambiente escolar para atuar como mediadores/acompanhantes sem saber o que fazer, nem como lidar com a criança autista, o que influencia negativamente o desenvolvimento destes alunos.

É exatamente esse despreparo aliado ao rodízio de estagiários das crianças 2, 3 e 4 que pode ter interferido em seus avanços, visto que, passaram por diversas mudanças de acompanhante em curto período de tempo. Dessa forma, nenhum dos estagiários de cada aluno deu continuidade ao uso dos recursos adequados, o que resultou em poucos avanços para ambos os alunos – os quais foram resultados de outras intervenções que não necessitaram de recursos adequados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Torna-se evidente, portanto, que o uso de estratégia e recursos de acessibilidade é uma ferramenta que tem se mostrado eficaz para os alunos no Transtorno do Espectro Autista e também tem alavancado o seu desenvolvimento nas esferas sociais e comunicativas.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. A.; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século 21. **Revista Inclusão**. v. 1, n. 1 p. 19 – 23. 2005.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO CAMPO DE GEOGRAFIA DO EREM PADRE NÉRCIO RODRIGUES – NA USINA SOLAR FOTOVOLTAICA SÃO LOURENÇO DA MATA

Pibidianos

Dafne Vitória da Silva Costa, CFCH

Maria Carolina França da Costa, CFCH

Supervisor

Roberta Albuquerque, EREM Padre Nércio Rodrigues

Coordenador de área

Francisco Kennedy Silva dos Santos, CFCH

INTRODUÇÃO

Desenvolvida a partir de um projeto de Pesquisa e Desenvolvimento regulado pela Aneel, as distribuidoras Coelba, Celpe e Cosern e a Odebrecht Energia, construíram na região metropolitana do Recife, a Usina Solar Fotovoltaica São Lourenço da Mata, com o principal objetivo de atender o consumo da Itaipava Arena Pernambuco.

A usina foi construída em uma área de 15.000m² pertencente à Arena Pernambuco, uma das principais sedes da Copa do Mundo da Fifa em 2014, no município de São Lourenço da Mata. A usina solar é composta por dois sistemas: o Sistema Central, com 3.620 módulos de silício monocristalino de 265 watts de potência, e o Sistema Campo, dividido em 5 tecnologias (tipos de placas). O Sistema Central da usina possui uma potência de 959 kilowatts pico e o Sistema Campo, 51 kilowatts pico, essa capacidade é suficiente para gerar 1.500Mwh/ano (fig.2), o que equivale ao consumo de seis mil habitantes. Através da instalação da usina é possível desenvolver pesquisas relacionadas ao desempenho dessas tecnologias estrangeiras na região. Toda essa energia gerada pela usina e não utilizada pela arena é injetada na rede de distribuição da Celpe. O objetivo do desenvolvimento dessa atividade com os alunos foi torná-los mais conscientes em relação aos benefícios e impactos que a geração de energia tem na sociedade. A atividade se justifica porque qualquer estudo de consumo de energia, redução de consumo, ou até mesmo alternativas de implementação de fontes, atrelados com os impactos gerados na natureza é indispensável para se ter um desenvolvimento consciente na sociedade.

METODOLOGIA

Este trabalho teve como objetivos relatar as experiências vivenciadas durante a realização do campo de geografia do EREM Padre Nércio Rodrigues supervisionado, realizado na Usina Solar Fotovoltaica São Lourenço da Mata. A carga horária das atividades campo foi de 4 horas/aulas, e foram desenvolvidas sob a supervisão da professora de geografia Roberta Albuquerque. As principais atividades desenvolvidas foram as de estudos sobre os principais tipos de geração de energia. Realizando análises sobre os benefícios e

impactos que a geração dessas energias causa na sociedade. Houveram também diversas orientações relacionadas ao consumo consciente de energia, visando mudar alguns hábitos errôneos que normalmente a população comete. Os alunos conheceram umas das principais placas que geram energia na usina (fig.1), além de tirar várias dúvidas sobre o tema abordado. Por fim, foi aplicado pelo Educador da Celpe, um questionário com perguntas de tudo que foi trabalhado com os alunos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como resultados esperados, foi obtido um aprendizado sobre todos os diversos tipos de geração de energia, além de uma maior consciência dos benefícios que a geração de energia pode promover, juntamente com os impactos ambientais, culturais, sociais que a instalação de uma usina promover no espaço geográfico.

Em prol disso, a grande preocupação com as questões ambientais e a conscientização sobre a promoção do desenvolvimento sustentável vêm intensificando a realização de pesquisas de desenvolvimento tecnológico que visam à manifestação dos efeitos da aprendizagem e a consequente redução dos custos de geração dessas tecnologias (FREITAS & DATHEIN, 2013).

Consegue-se ver a importância da articulação entre escola e universidade, promovendo um compartilhamento de experiências e de novos estudos que estão sendo desenvolvidos em diversas áreas, possibilitando uma intensa interação “[...] entre os diversos atores sociais ligados à educação pública, a saber: alunos, professores, estudantes de licenciaturas de cursos superiores e professores de licenciaturas de ensino superior.” (BRASIL, 2011, s.p).

Figura 1: sistema campo da usina solar



Fonte: Maria Carolina França, 2019.

Figura 2: Exposição de uma das placas



Fonte: Fonte: Maria Carolina França, 2019.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Efetuar uma conscientização em relação ao processo de geração de energia, juntamente com os benefícios e impactos gerados pode-se apresentar uma série de vantagens, como: a redução de impactos ambientais, a redução de desperdício de energia, redução de acidentes domésticos, uma maior economia doméstica. A discussão sobre o tema também proporcionou uma maior conscientização em relação ao desenvolvimento sustentável e à qualidade de vida. O aproveitamento consciente das fontes renováveis de energia é um excelente modo de substituir as “energias sujas” e evitar danos ao planeta (AZEVEDO, 2013).

O desenvolvimento dessas atividades possibilitou evidenciar a importância dos diferentes tipos de geração de energia no processo de formação dos futuros professores, já que, é algo que tem muita influência na vida de toda a população. Compreender noções tecnológicas trazê-las para a realidade e saber aplicá-las foi algo que propomos aos nossos estudantes.

A geração de energia sempre causa algum tipo de impacto no ambiente seja ela renovável ou não renovável. Porém, esses impactos gerados podem ser minimizados quando são associados ao planejamento de recursos integrados, promovendo medidas políticas e econômicas (TUNDISI, J. G.; MATSUMURA-TUNDISI, T. 2011).

Essa prática desenvolvida foi de suma importância para os alunos, foi uma experiência muito enriquecedora, pois facilitou a compreensão do processo de produção de energia no país, além da conscientização em relação aos impactos socioambientais gerados.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, P.J.S. Uma análise dos efeitos da crise econômica-financeira sobre as políticas de incentivo às energias renováveis. [Dissertação] Universidade do Porto, 2013.

BRASIL. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID.

MEC/CAPES Disponível em: <
http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foi_feito/program_55.php > . Acesso em: 22 de setembro, 2019.

FREITAS, G.C.; DATHEIN, R. As energias renováveis no Brasil: uma avaliação acerca das implicações para o desenvolvimento socioeconômico e ambiental. Revista Nexos Econômicos, v. 7, n. 1, p. 71-94, 2013.

TUNDISI, J.G.; MATSUMURA-TUNDISI, T. Recursos hídricos no Século XXI, São Paulo: Oficina de Textos, 2011.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: CAMINHOS E PERSPECTIVAS PARA UM ENSINO DE FÍSICA DINÂMICO

Residentes

Ana Carolina Albuquerque dos Santos, CCEN
André Felipe Freitas da Silva Filho, CCEN
Geiva Dayane Helena de Lima, CCEN
Ítalo Antônio Mendonça Pessoa, CCEN
Jean Felipe Oliveira da Silva, CCEN
Lucas Kawai Souto Maior de Melo, CCEN
Ricardo Vasconcelos Marques de Almeida Filho, CCEN
Wesley Felipe Alves, CCEN

Preceptor

Marta Fernanda de Araujo Bibiano, Colégio de Aplicação/UFPE

Docente orientador

Marcio Heraclito Gonçalves de Miranda, CCEN

INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica (PRP), proposto pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), é executado pelas Instituições de Ensino Superior (IES), com o objetivo de implementar projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica. Essa iniciativa visa principalmente aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, com desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática docente no contexto de ensino e aprendizagem escolar, fortalecendo, ampliando e consolidando a relação entre a IES e as escolas de educação básica [1]. A Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) teve sua proposta do PRP aprovada em diversas licenciaturas, e dentre elas a de física.

O Colégio de Aplicação da UFPE (CAp/UFPE) é uma das escolas da educação básica vinculadas ao projeto. No seu Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) [2], o CAp/UFPE é apresentado como um espaço que promove atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente inicial e continuada, ofertando no âmbito da educação básica, o ensino fundamental, do 6º ao 9º ano, e todo o ensino médio. Tem como finalidade, colaborar para formação acadêmica de graduandos em diversas licenciaturas, enquanto campo de estágio, e formação docente continuada enquanto espaço de pesquisa e extensão por meio da experimentação pedagógica, reunindo, a priori, características em consonância com PRP.

No desenvolvimento do PRP foram previstas duas etapas: ambientação e imersão. Durante a etapa de ambientação, os licenciandos foram recepcionados na escola,

acompanharam aulas de diversos professores, conheceram ambientes de aprendizagem, fizeram levantamento e estudos de textos e participaram de diversas reuniões, em especial, o conselho de classe. Estas ações possibilitaram entender o funcionamento da escola e o trabalho dos professores. Na imersão, fase atual do programa, o foco principal é a regência consolidando a prática pedagógica com elaboração e realização de intervenções didáticas e de instrumentos de avaliação em consonância com a Instrução Normativa 01/99 [3] que regulamenta os critérios da avaliação da escola.

Neste trabalho preliminar são apresentados os relatos de cada residente sobre o desenvolvimento das estratégias executadas em sala de aula, as experiências adquiridas pela convivência com os discentes e com os professores do componente curricular (física) e os desafios enfrentados ao longo deste processo. O objetivo é compartilhar as experiências vivenciadas durante o programa e num momento posterior, considerar estes relatos para subsidiar a reflexão acerca da teoria e prática profissional.

METODOLOGIA

O PRP foi iniciado em agosto/2018 e em física tem oito licenciandos atuando no CAp/UFPE. A física como componente curricular integra na escola o currículo do 9º ano do ensino fundamental e todos os níveis do ensino médio, totalizando oito turmas, com 30 estudantes cada. Desde o início do PRP, cada residente acompanha integralmente as aulas ministradas de física de uma determinada turma, sendo essa a turma onde o residente cumprirá a carga horária de regência. Na fase de ambientação, como uma forma de conhecer o trabalho de todos os professores de física da escola, cada residente cumpriu uma determinada carga horária de observação nas demais turmas. Além desse acompanhamento, os residentes tiveram acesso: aos documentos que regulamentam o funcionamento da escola, tais como PPPI [2], critérios de avaliação [3] e regimento [4]; às instalações e acervo que podem ser usados nas intervenções pedagógicas, incluindo o livro didático; à estrutura e funcionamento do setores da escola; ao conselho de classe, reunião de caráter consultivo e deliberativo acerca da avaliação dos processos de ensino e aprendizagem. Todas essas vivências possibilitaram ao residente conhecer a metodologia das aulas ministradas na escola, a relação entre professor-estudante, a estrutura física e os recursos dos ambientes de aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste trabalho são apresentados os relatos de cada residente (Tabela) em relação aos seguintes aspectos: i) desenvolvimento das estratégias executadas em sala de aula; ii) as experiências adquiridas pela convivência com os discentes e com os professores do componente curricular; e iii) aos desafios enfrentados ao longo deste processo. O PRP, assim como o estágio, pode ser considerado uma etapa para formação do licenciando, possibilitando colocar em prática o conhecimento adquirido ao longo do curso, unindo teoria e prática. Portanto, vale enfatizar que uma reflexão fundamentada teoricamente dos aspectos relatados se faz necessária, e que por enquanto foi deixada para um momento posterior. O programa, como experimentação pedagógica, deve envolver estudo, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções para o ensinar e o aprender, e que compreende a reflexão sobre as práticas pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais [5].

Tabela – Relato de experiência no PRP dos licenciados de física no CAP/UFPE.

| |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Residente: Ana Carolina Albuquerque dos Santos (Turma: 2º B – Ensino médio)</p> <p>Na etapa de ambientação foi apresentada a estrutura da escola, bem como a finalidade do CAP/UFPE. Observei aulas em diversas turmas e participei dos conselhos de classe e das reuniões norteadoras e de discussão com o coordenador e preceptora, onde foi possível compartilhar informações com os outros colegas da residência em física de outras instituições de educação básica envolvidas no projeto. Foram definidas as turmas que iríamos acompanhar durante todo o ano letivo. Dessa forma, pude conhecer e acompanhar melhor a minha turma, possibilitando o desenvolvimento de estratégias de ensino com vistas a promover aprendizagens mais efetivas. Em relação a minha turma, a maioria dos alunos mesmo apresentando certa dificuldade com o componente curricular, se mostraram receptivos e participativos durante as aulas. Mas há alguns casos pontuais de dispersão e resistência ao estudo de física. Na fase atual de regência, desenvolvi as aulas com o objetivo de tornar a disciplina mais atraente e próxima do cotidiano, utilizando uma linguagem o mais simples possível e trazendo recursos de mídia audiovisual, fugindo das aulas tradicionais com exposição do conteúdo na lousa. Levei em consideração que o estudante é o ator principal do processo e que a aprendizagem é uma via de mão dupla.</p> |
| <p>Residente: André Felipe Freitas da Silva Filho (Turma: 2º A – Ensino médio)</p> <p>Na etapa imersiva na escola pude observar que a escola se mostra muito solícita em relação aos estudantes, no que diz respeito a atender e acatar sugestões que colaboram com o bem-estar coletivo. Destaco positivamente a participação dos estudantes nos conselhos de classe, parte efetiva e primordial para o modelo de escola que o CAP/UFPE se propõe. Os estudantes têm acesso à recursos didáticos que colaboram com contextualização dos conteúdos trabalhados. A turma exibe comportamento pouco convidativo em se tratando do conteúdo curricular, a maioria resiste ao estudo da matemática, mas existem exceções. Um ponto que merece destaque é a boa relação entre professor e estudante. Em relação às aulas de física ministradas pelo professor, em geral apresentam elementos gráficos, exemplos práticos e do cotidiano como uma forma de motivação para o estudo de física. Este aspecto tem contribuído significativamente para a minha experiência como futuro professor, levando-me a repensar alguns conceitos aprendidos para estimular o pensamento crítico dos estudantes.</p> |
| <p>Residente: Geiva Dayane Helena de Lima (Turma: 3º B – Ensino médio)</p> <p>Durante a etapa de imersão, os estudantes solicitaram aulas mais dinâmicas, que possibilitassem um maior envolvimento entre eles. Isto norteou a metodologia aplicada durante a minha regência, sendo elaboradas propostas pedagógicas que contemplassem tais inquietações. As aulas expositivas contaram com diversos recursos: slides; experimentos; elaboração de relatórios em grupo; pesquisas de temas curiosos; resolução de exercícios e compartilhamento das resoluções em grupo. Os caminhos norteadores desse processo de ensino e aprendizagem buscou uma forma de ressignificar aquilo que já se sabe a partir do conhecimento científico estudado. Não se pode dizer que são métodos extraordinários e complexos, mas diferenciados daqueles que são utilizados mais corriqueiramente em sala de aula, buscando fortalecer e contextualizar os conteúdos propostos. A experiência docente é uma prática constante de reflexão entre os sujeitos envolvidos nesse processo (aluno/professor/residente/conteúdo), criando um ciclo desafiador e ao mesmo tempo enriquecedor para o campo profissional.</p> |
| <p>Residente: Ítalo Antônio Mendonça Pessoa (Turma: 9º B – Ensino fundamental)</p> <p>Na etapa de imersão houve um alinhamento de nossas práticas em sala de aula com os procedimentos formativos da instituição, bem como seus métodos de avaliação e princípios de gestão escolar. O plano de aula foi pensado a partir do modelo de avaliação processual, adotado pela instituição, e seguiu uma dinâmica favorável à participação autônoma dos estudantes, promovendo não só o desenvolvimento de conteúdos conceituais e práticos da disciplina de física, como também, adicionando questões sociais importantes para a construção de uma formação ética e crítica dos discentes. Seguindo essas diretrizes foram incorporados durante os estudos da cinemática reflexões sobre inclusão social, relações trabalhistas, mitologia e outros assuntos do interesse dos estudantes, priorizando sempre o conteúdo programático da disciplina. Pensar numa estrutura de aula que desperte o interesse dos estudantes no saber científico, ao mesmo tempo fugindo do modelo convencional de ensino foi o principal desafio durante o estágio. Um constante exercício de reflexão e reinvenção da minha prática docente, que contribuiu bastante para minha formação acadêmica.</p> |
| <p>Residente: Jean Felipe Oliveira da Silva (Turma: 9º A – Ensino fundamental)</p> <p>Durante a etapa de ambientação no CAP/UFPE, foi apresentada a escola e sua composição, quantidade de turmas, quantidade de professores, PPPI e função social do colégio. Posteriormente, iniciou a fase de acompanhamento do docente responsável pela turma, no meu caso a 9º A. Foram acompanhadas diversas aulas com intuito de conhecer a turma e ter uma experiência de ambientação em sala de aula. Após essa parte, iniciou a fase de intervenção em sala de aula trabalhado o conteúdo de cinemática. Até o momento, a regência é feita seguindo o modo tradicional, exposição e resolução de exercícios em grupo em sala de aula, tendo os estudantes a oportunidade de expor suas dúvidas e resoluções. Para os demais momentos de regência estão sendo pensados acrescentar atividades experimentais e simulação numérica para promover uma aprendizagem significativa.</p> |
| <p>Residente: Lucas Kawai Souto Maior de Melo (Turma: 3º A – Ensino médio)</p> <p>Inicialmente os residentes cumpriram a etapa de ambientação conhecendo a escola e acompanhando as atividades em sala de aula. Outros momentos escolares foram acompanhados tais como os conselhos de classe, reuniões de pais, oficinas e aulas regulares em várias turmas. Essas atividades possibilitaram conhecer os estudantes e métodos de ensinos dos professores-preceptores, norteando a próxima etapa que seria a de imersão em sala de aula, orientando os processos a serem adotados pelo professor-residente na regência. No desenvolvimento do programa, foi possível ter diversas experiências de ensino e aprendizagem. Ressalto a autonomia do professor em relação a escolha da forma de trabalho com os estudantes. O colégio dispõe de um ambiente relativamente bom para o estudo das ciências da natureza oferecendo várias possibilidades de atuação do residente. A dificuldade está intimamente ligada a experiência em sala de aula e superadas no trabalho conjunto com os professores e com os próprios estudantes da turma, que já são familiarizados com estágio curricular, PIBID, residência e programas similares.</p> |
| <p>Residente: Ricardo Vasconcelos Marques de Almeida Filho (Turma: 1º A – Ensino médio)</p> <p>Na etapa de ambientação, tive a oportunidade de observar e acompanhar aulas de todos os professores de física do colégio, assistir o conselho de classe e participar de reuniões com a preceptora e com o orientador. No começo do ano letivo de</p> |

2019 passei a acompanhar a turma do 1º ano A, observando que o professor da turma em alguns momentos, usa recurso multimídia para introduzir o conteúdo por meio de experimentos virtuais caracterizando uma abordagem por investigação. Dessa maneira, perguntas acerca do experimento são elaboradas com o objetivo de levar o estudante a compreender o fenômeno. A participação dos estudantes foi intensa e bastante proveitosa, no sentido de que os estudantes procuravam respostas lógicas e não aleatórias para as perguntas feitas sobre o experimento. Atualmente, na fase de imersão, convivendo com os estudantes e professores da escola, pude observar a real distância entre o tempo de ensino e o tempo de aprendizagem, e que essa distância varia muito de estudante para estudante. Aprendi também que a participação dos estudantes em certos momentos é de extrema importância, como por exemplo, no conselho de classe, em que não só os estudantes são avaliados (pelos professores e coordenação), mas também os professores (pelos estudantes). O desafio encontrado por mim nessa experiência no CAP/UFPE está diretamente ligado a regência das aulas gerando aprendizado importante para a minha formação acadêmica.

Residente: **Wesley Felipe Alves** (Turma: 1º B – Ensino médio)

A fase da imersão começou com o planejamento e idealização do plano de trabalho. Embora pareça ser algo sem muita importância para um licenciando com nenhuma experiência de sala de aula, foi o início do chamado processo Ensino-Aprendizagem. No planejamento foi estabelecendo os objetivos e a metodologia a ser usada para atingi-los. Isto me fez pensar na coerência que deveria existir durante o processo ao estabelecer as metas e pensar em como atingi-las. Na sequência veio o planejamento de aula a aula. O conteúdo já é conhecido, mas é necessário mostrá-lo da melhor maneira, mantendo a coerência e o cuidado do que se fala, atentando para estar caminhando em direção ao objetivo. Tudo isso se mistura durante o momento da aula. Usei o modo tradicional de quadro e oralidade, procurando instigar e levá-los ao centro dos problemas. Minha intervenção começou no terceiro bimestre e abordei o conteúdo relacionado com dinâmica. No entanto, o objeto de aprendizagem, em certas situações, é algo não visível. Nesse momento, usei os experimentos, o que as palavras não fizeram, os experimentos disseram. Isso me fez ver a importância do planejamento. Sobre a execução, não há dúvidas, a turma se envolveu e participou das indagações e atividades, e isso tomou a aula viva. Particularmente, a turma que estou efetuando a regência é cheia de energia, o que facilita e atrapalha. Atrapalha uma vez que a dispersão pode ocorrer facilmente, e facilita no aspecto de que a energia e o entusiasmo motivam discussões e aprofundamento no conteúdo. Quanto ao processo de avaliação, deu para observar que o que foi discutido em sala de aula – os esquemas, os diagramas e a argumentação – surtiram efeitos positivos nos resultados. Eu espero sinceramente continuar a ser professor, esses momentos em sala de aula me confirmaram isso. Mesmo havendo "problemas" como o pouco tempo nas aulas ou atrasos no cronograma curricular (como é difícil controlar isso), sinto que posso progredir muito. Se tem algo que posso destacar fortemente nesses momentos, foi o planejamento, ele esteve em todos os momentos, do início ao fim. Foi algo discutido em teoria, mas que só se percebe em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que programas dessa natureza contribui para o licenciando construir sua identidade profissional, unindo teoria e prática, dentro da realidade das escolas. Não menos importante, o programa pode constituir-se numa possibilidade de criação de espaço de reflexão, de convivência e debate. Inserir o quanto antes o licenciando na rotina escolar promove o conhecimento da realidade da mesma e a busca do perfil profissional adequado para a sua atuação após concluir sua formação.

REFERÊNCIAS

- [1] BRASIL. Edital CAPES nº 06/2018. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.
- [2] COLÉGIO DE APLICAÇÃO. **Projeto político-pedagógico institucional do CAP UFPE**. Olinda: Livro Rápido Editora - Elógica, 2015.
- [3] UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Portaria Normativa nº 01/99. **Boletim Oficial da UFPE**, Recife, PE, v. 34, n. 85 ESPECIAL, 28 dez. 1999, p. 1-4.
- [4] UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Portaria Normativa nº 01/93. **Boletim Oficial da UFPE**, Recife, PE, v. 28, n. 06 ESPECIAL, 31 mar. 1993, p. 1-16.
- [5] ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos. In: ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. (Org.) **Centralidade do estágio em cursos de Didática nas Licenciaturas: rupturas e ressignificações**. São Paulo: Cortez, 2014.

SITUAÇÕES DE LEITURA COM ESTUDANTES SURDOS

Residentes

Fernanda Priscila Menezes, CE
Natian Carolina Barbosa da Silva, CE
Vânia Lúcia Silva Barreto, CE
Maria Luiza Nascimento Carneiro, CE
Zenilza Maria Ferreira de Lima, CE

Preceptor

Lana Regia Bento, Escola Municipal Padre Antônio Henrique

Docente orientador

Wilma Pastor de Andrade Sousa, CE

INTRODUÇÃO

O presente relato reporta a nossa experiência obtida no Programa de Residência Pedagógica, em uma de nossas regências com a turma Bilíngue 1. A aula intitulada “Cantinho da Leitura” teve como principal objetivo ampliar o repertório literário dos alunos através de um espaço destinado a leitura de livros, proporcionando aos estudantes surdos um espaço para práticas de leitura. Como objetivos específicos: despertar o interesse pela leitura; desenvolver habilidades de leitura e desenvolver atitudes de interação, de colaboração e de troca de experiências em grupos.

A escolha pela criação de um “Cantinho de Leitura” se deu em decorrência de, durante o período de ambientação, não termos presenciado nenhuma atividade que envolvesse práticas de leitura literária com os estudantes surdos, e por termos o conhecimento da importância desse espaço no processo de aquisição da leitura e da escrita desses estudantes. Nessa direção, Bortolin e Pereira (2016) defendem a necessidade da mediação para crianças surdas, objetivando não apenas a aproximação delas da leitura literária, mas também o favorecimento da percepção de mundo.

A singularidade da leitura literária é o seu prazer estético, sua arte de jogar com as palavras, e como essas palavras, organizadas de maneiras infindas, encantam-nos, emocionam, trazem-nos à memória experiências inesquecíveis e nos encaminham a universos inéditos. Além de contribuir na formação de sujeitos mais sensíveis, comunitários, éticos e culturais. É um instrumento eficaz para os processos de alfabetização e formação de leitores. Portanto, é por possuir essas importantes funções que a literatura precisa ter seu lugar nas escolas e ser praticada de maneira a alcançar esses objetivos (COSSON, 2009).

Com base nessas premissas, no primeiro momento dessa aula, preconizamos a apreciação espontânea do acervo literário, no segundo momento, elaboramos uma contação de história em Libras, no terceiro momento, uma atividade de alfabetização e letramento referente à contação, e uma produção final, que “dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos separadamente nos módulos” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2001 p.106). Possibilitando organizar e sistematizar os conhecimentos adquiridos.

METODOLOGIA

Partindo do interesse em proporcionarmos situações de letramento literário entre os alunos, planejamos coletivamente a construção de um cantinho da leitura, visto que a escola não dispõe de biblioteca e a sala de aula carece de material literário. O acervo literário foi constituído a partir de doações das próprias residentes e de pessoas da sociedade que se disponibilizaram a ajudar, totalizando 30 livros. Confeccionamos em tecido, um porta livros de parede. Colocamos em uma altura acessível, permitindo o acesso às crianças de pegarem os livros para apreciação. O processo de organização e elaboração da aula ocorreu de forma coletiva e as decisões foram tomadas de forma democrática, discutindo sempre a melhor maneira de trazer para a sala de aula esse espaço de interação com a leitura.

No dia 28/03/2019 realizamos a aula de inauguração do cantinho da leitura. Afastamos as carteiras escolares e fizemos um tapete com TNT para que as crianças pudessem confortavelmente apreciar o acervo. Espalhamos os livros no tapete e deixamos os alunos explorarem livremente e compartilharem uns com os outros suas interpretações (imagem 01). Uma vez que os estudantes ainda estão em processo de alfabetização predominaram-se as leituras de imagens. Em seguida, eles foram convidados a contar histórias para a turma, partindo das suas leituras.

No segundo momento da aula houve uma contação de história em Libras do conto tradicional “Os três Porquinhos” (imagem 03). Os materiais utilizados, além do livro, foram fantoches dos personagens e um cenário feito com materiais recicláveis, contendo as três casinhas que os porquinhos constroem. Para esse momento, pensamos em vários classificadores, tornando o momento mais dinâmico e fluído. Além disso, elaboramos atividades a respeito da história em formato de livro, com textos em língua portuguesa, espaços para escrita, sinais em Libras e imagens para colorir.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados obtidos com a atividade superaram nossas expectativas. Inicialmente percebemos que, para os alunos, entrar na sala e se deparar com toda estrutura modificada, foi motivo de espanto e encanto. Outro aspecto observado foi no que se refere à interação das crianças surdas com os livros, conforme ilustra a imagem 1, apesar de os livros não serem em sua primeira língua (L1), a Libras.

Imagem 1 - Crianças surdas interagindo com os livros.



Fonte: Residentes

Outro aspecto importante que aconteceu foi que as crianças após diversas leituras puderam associar partes das histórias lidas nos livros, com suas próprias histórias e as representaram através de desenho na lousa, momento que pode ser observado na imagem 2. Aproveitamos esse momento também para incentivar a escrita com base nos desenhos, fortalecendo assim a proposta de letramento.

Imagem2 - Crianças surdas compartilhando as histórias lidas.



Fonte: Residentes

No segundo momento da aula, no qual aconteceu a contação da história “Os três porquinhos”, conforme imagem 3, percebemos muito envolvimento e empolgação dos alunos com a história e, ao final, eles foram convidados a recontarem da forma como gostariam, surgindo vários finais. A proposta enfatizou o protagonismo dos alunos e assegurou a eles momentos de pertencimento de sua cultura surda através da literatura.

Imagem 3 - Contação da história “Os Três Porquinhos” em Libras



Fonte: Residentes

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que esta proposta pedagógica foi capaz de proporcionar momentos de interação dos alunos com os livros e com os outros, através do conto e reconto de histórias, estimulando a leitura de mundo e tornando a aula repleta de significações. Por meio das literaturas desenvolveram-se atividades de leitura e escrita da língua portuguesa (L1) de maneira atrativa, eficaz e contextualizada.

Partindo desses resultados pode-se pensar em projetos de leitura, como roda de leitura diária, momentos diários para exploração dos livros literários, confecção coletiva de livros entre os estudantes, feiras literárias em conjunto com as demais turmas, entre outras ações que busquem a ampliação de situações de letramento literário.

REFERÊNCIAS

BORTOLIN, Sueli e PEREIRA, Ana Paula. **O mediador e a mediação de literatura para crianças surdas**. *Bibl. Esc. em R.*, Ribeirão Preto, v. 5, n. 1, p. 83-104, 2016. Disponível em <http://www.revistas.usp.br> Acesso em: 11/09/2019.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: Teoria e Prática**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 9 - 73.

DOLZ, J., M NOVERRAZ, M., e SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. "Gêneros orais e escritos na escola". Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 95-128.

UMA PONTE ENTRE O CURSO DE LICENCIATURA EM EXPRESSÃO GRÁFICA E O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Pibidianos

David Rai da Silva Gadelha, CAC

Eriane Nogueira de Sousa, CAC

Lucas Gabriel de Oliveira, CAC

Marília Azevedo de Brito Barros, CAC

Supervisora

Flávia Roberta Alves Costa, Escola Municipal Divino Espírito Santo

Coordenadora de área

Thyana Farias Galvão, CAC

INTRODUÇÃO

A formação de professores no âmbito nacional tem sido foco de muitas discussões. Foi a partir destas e da preocupação com a qualidade do ensino, que surgiu o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o qual busca promover a interação entre o ensino superior e a educação básica, nos ambientes de sala de aula.

No caso do curso de Licenciatura em Expressão Gráfica, fomos contemplados no subprojeto ARTE.

Assumimos que vivenciar a prática do ensino da arte atrelada a geometria é uma experiência necessária aos alunos da educação básica, bem como para nós do ensino superior. Além disso, poder observar como ocorre o processo de aprendizagem dos alunos, passa a ser, então, uma oportunidade incomensurável para docentes em processo de formação, pois nos garante, ao menos minimizar as dificuldades enfrentadas nos anos iniciais da docência.

Inicialmente foram realizadas algumas reuniões junto à professora supervisora, para nos preparar para as atividades que seriam acompanhadas durante nossa participação no projeto e, em seguida, passamos a realizar acompanhamentos semanais divididos em duplas de bolsistas e em horários diferentes, com elaboração e entrega de relatórios mensais individuais.

METODOLOGIA

Começamos o PIBID, dentro do subprojeto Artes, vinculados à Escola Municipal Divino Espírito Santo: a primeira atividade consistiu na observação criteriosa do ambiente escolar (espaço físico da escola, número de alunos, material didático disponível, etc.), posteriormente observamos as metodologias utilizadas, de acordo com cada conteúdo ensinado, pela nossa supervisora Flávia Costa. Essas observações nos permitiram o desenvolvimento de nossas atividades pedagógicas que denominamos de intervenções, usando nossos conhecimentos adquiridos no curso de Licenciatura em

Expressão Gráfica. Desde o princípio de nossas intervenções, nosso objetivo foi inserir a geometria gráfica no contexto da arte, criando assim uma interdisciplinaridade entre essas áreas, além de nos aproximar da experiência prática da docência.

Antes do planejamento e desenvolvimento das atividades em sala de aula foram necessárias algumas leituras teóricas prévias acerca da aquisição do conhecimento, tempo em que surgem distintas interrogações, mas a que se constitui a centralidade desse trabalho é sobre: como a criança aprende geometria gráfica a partir do ensino da arte. À medida que vamos descrevendo as atividades desenvolvidas, as experiências e os novos saberes adquiridos esses vão sendo articulados à teoria, fazendo assim uma reflexão sobre *a ação e pela ação*. Desse modo, foram feitas leituras e estudos que tratam principalmente da geometria gráfica bidimensional e tridimensional. A princípio, para entender esse fenômeno da geometria baseamo-nos em estudos já realizados em disciplinas do nosso curso de Licenciatura em Expressão Gráfica como a disciplina de Geometria Gráfica Bidimensional que apresenta o arcabouço teórico da geometria gráfica e suas funcionalidades na sociedade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Lançamos quatro propostas a serem realizadas na escola e a supervisora ajudou a melhorarmos as intervenções de maneira que ficassem adaptadas ao contexto da escola e dos alunos.

Dentre as distintas ideias propostas para a sala de aula, elencamos para reflexão e análise deste trabalho as seguintes:

1. Ladrilhamento segundo a obra de Maurits Cornelis Escher

Este projeto foi elaborado com foco nas turmas de 8º A e 8º B, por indicação da supervisora e teve como objetivo: trazer à luz os conhecimentos inspirados pelas obras de Escher sobre a geometrização de obras artísticas conectados com suas técnicas de ladrilhamento aplicadas às artes do dia-a-dia. O plano de aula prevê a explanação do assunto em três encontros, a fim de apresentar aos alunos as técnicas de ladrilhamento geométrico que foram inspiradas pelas obras do artista Maurits Cornelis Escher. Os encontros estão previstos para ter início no final do mês de setembro deste ano.

A experiência de construir este plano de aula possibilitou a compreensão mais aprofundada da importância do planejamento de uma aula. Desta forma pudemos desenvolver diversas atividades como análise do comportamento dos alunos, adequação do assunto para o nível de compreensão adequado à faixa etária pretendida, possíveis atividades a serem aplicadas em sala e sua compatibilidade com o tema abordado, entre outras coisas, além do aprofundamento do próprio assunto.

2. Geometria e Art Craft com Escher

A oficina foi realizada durante o evento Semana da LEG 2019, ocorrida no mês de maio, no Centro de Artes e Comunicação da UFPE e contou com a participação de professores de artes da rede pública do estado de Pernambuco. Essa oficina teve como objetivo mostrar que a geometria está presente em nossas vidas, tanto artisticamente quanto nas estruturas do dia a dia. Para tanto, utilizamos algumas obras do artista holandês Maurits Cornelis Escher.

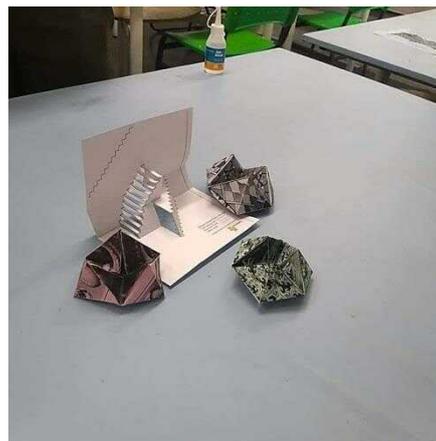
A vida e obra de Escher foram apresentadas aos professores através de slides e vídeos que inspiraram a oficina de confecção dos Caleidociclos. Foram distribuídos os papéis

já com as obras impressas no caleidociclo e com a ajuda de tesouras e cola a magia artística e geométrica foi concluída com sucesso.

A oficina foi bem descontraída e os professores ficaram bastante satisfeitos com o novo conhecimento a ser levado às escolas.

A oficina ainda não foi realizada na Escola Municipal Divino Espírito Santo, mas o resultado atingiu além das expectativas, pois não será só na escola do projeto do PIBID que esse conhecimento será passado.

Figuras 1 e 2 – Professores da rede estadual durante Oficina realizada na Semana da LEG 2019 e Caleidociclos elaborados durante a oficina.



Fonte: Acervo dos autores

3. Introdução ao Desenho e Técnicas de Animação

Esta oficina teve início no dia 09 de setembro de 2019, tendo como público os alunos que fazem parte das turmas do 7º ano. Os objetivos da oficina são: introduzir os fundamentos do desenho, bem como apresentar técnicas de animação tendo em vista uma perspectiva geométrica, além de desenvolver e aperfeiçoar técnicas e habilidades para o desenvolvimento de desenhos.

Tivemos, inicialmente, uma introdução do que seria trabalhado, através de vídeos que mostravam algumas técnicas de animação e como estas são criadas partindo dos princípios do desenho. Em seguida, realizamos uma atividade em que foram apresentados seis exemplos de personagens e os alunos deveriam escolher um deles para representar, utilizando as técnicas que eles conheciam.

Na segunda aula foi trabalhado os tipos de materiais básicos que são utilizados no desenho, as suas classificações e variações. Na sequência foram introduzidos os tipos de linhas, com a apresentação de uma técnica denominada *Cross-line* que visa à percepção de volume através da construção do desenho com uso de curvas, além de linhas de contorno para criar os limites da forma do desenho. À medida que os conteúdos iam sendo apresentados, foram feitas atividades práticas realizadas pelos alunos com o propósito de melhor compreensão do que foi ensinado.

A partir desse momento serão introduzidas diversas técnicas utilizadas para composição de diferentes tipos de desenhos com base nos fundamentos do desenho: Linha, *shapes*, forma, sombra e perspectiva. Também a amostra de como realizar animações simples partindo das técnicas existentes para sua criação. Ao final do curso, os alunos receberão o desenho do personagem escolhido que eles realizaram no início do curso. Nesse momento, como atividade final, eles deverão desenhá-los novamente, porém, dessa vez

utilizando as técnicas aprendidas no decorrer de todo curso. Feito isso, irão comparar os desenhos e perceber as técnicas e habilidades que foram desenvolvidas.

Já foi possível observar o interesse dos alunos em relação ao conteúdo trabalhado, assim como, a dedicação em aprender, a cada aula, os novos conteúdos que vão sendo apresentados e que contribuirão para a construção e aperfeiçoamento de técnicas e habilidades no desenvolvimento de desenhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concordamos que os futuros professores constroem sua profissão a partir da prática de ensino. É de fundamental importância que os mesmos tenham contato com os alunos em seu espaço escolar para poder diagnosticar e minimizar possíveis problemas no ensino, desde a sua formação e, portanto, a inserção na graduação de projetos que viabilizem esse tipo de experiência.

A proposta do PIBID em envolver os conhecimentos e a experiência e prática dos professores da rede pública e licenciandos em expressão gráfica é bastante significativa na formação docente, pois, permite ao estudante unir a teoria do curso de graduação à prática docente no ambiente em que ela acontece, progredir, desenvolver o senso crítico, fazer uso de novas abordagens e métodos no ensino da Geometria Gráfica. Concomitantemente, contribui em nossa formação continuada, revelando-nos posicionamentos diferenciados, melhorando e transformando a prática docente.

Tudo isso soma forças para ações conjuntas importantes a curto, médio e longo prazo, no compromisso de todos para o desenvolvimento da competência gráfico-pedagógica da Expressão Gráfica. Assim, é tamanha sua importância e real necessidade e esperamos que em um futuro breve esse projeto possa abrir espaços para todos os licenciandos e que assuma o papel de pré-requisito na formação do futuro professor.

Desde o início, o programa tem se consolidado como uma iniciativa muito importante no que diz respeito à nossa formação inicial enquanto acadêmicos em licenciatura, representando uma grande oportunidade de formação de professores no ensino superior. Mais do que um mero espaço novo, acreditamos que a ideia é produzir novos significados na formação de professores, porém pensamos que as ações a serem propostas precisam sempre referenciar-se em metodologias pedagógicas críticas, pois tal condição, certamente, fortalecerá o ensino dos conteúdos disciplinares à medida que esse processo ocorre.

Os conhecimentos vão sendo construídos, ao mesmo tempo em que se impõem novos desafios e questionamentos, mas nós bolsistas temos a possibilidade de aprimorar os saberes necessários ao exercício da docência articulando estes saberes ao ensino e aprendizagem, indo além dos dados disciplinares das diferentes áreas do conhecimento. Acreditamos que ao adentrar a sala de aula, levamos uma espécie de bagagem teórica aprendida nos bancos universitários.

Isto porque no decorrer das disciplinas vamos conhecendo, teoricamente, os vários elementos que compõem o contexto escolar, ajudando-nos na elaboração e desenvolvimento das primeiras atividades, o que vale a pena salientar que após a primeira experiência teórico-prática na escola com a participação dos alunos, ficamos muito mais motivados, o que possibilitou uma reflexão e um amadurecimento no planejamento das atividades para as próximas aulas. As atividades desenvolvidas não só contribuíram para aquisição de conhecimentos dos alunos, como também fazem parte da formação acadêmica de todos nós, professores em formação, permitindo uma melhor qualificação na nossa futura atuação profissional.

USO DA ANÁLISE DE PH NA SIMULAÇÃO DE CONTÁGIO POR HIV E AIDS, COM ALUNOS DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MEDIO PROFESSOR LEAL DE BARROS

Pibidianos

Erivan Bezerra Andrade – CB

Raíssa Eduarda de Souza Cândido – CB

Tamires Rodrigues da Silva – CB

Supervisor

Francisco de Assis Souza - ESCOLA PROFESSOR LEAL DE BARROS

Coordenador de área

Bruno Severo Gomes - UFPE

INTRODUÇÃO

A abordagem da saúde e educação sexual no âmbito escolar fazendo parte dos temas transversais, vem sendo cada vez mais subjugada pelas escolas, e projetos governamentais. Os professores em sua maioria são vetados de trabalhar tal temática, ou não conseguem sensibilizar o corpo discente acerca de tal.

A importância da abordagem dos temas nesse âmbito; em destaque a aids. Se faz por seu impacto perante a comunidade escolar; sendo aqui trabalho o ensino médio com discentes na faixa etária dos 13 aos 19 anos. Segundo dados do último boletim epidemiológico (2006) disponibilizado pelo ministério da saúde: a incidência de aids entre jovens no ano de 2006 foi de 0,6 para homens, e 1,1 em mulheres; tendo este percentual aumentado na última década. Evidenciando a importância da sensibilização desses jovens.

Dentro do processo formador do PIBID encontramos a situação perfeita para trabalhar tal problemática, com uso metodologias ativas. Sendo de caráter notável do projeto a inovação pedagógica, científica, e potencialização na formação dos graduandos em licenciaturas diversas a partir do enriquecimento experimental nas escolas; promovendo vivências dinâmicas aos discentes e docentes. A respeito do processo ativo de ensino, de acordo com Medeiros (2014, pg 43) “O método envolve a construção de situações de ensino que promovam uma aproximação crítica do aluno com a realidade; a opção por problemas que geram curiosidade e desafio; a disponibilização de recursos para pesquisar problemas e soluções; bem como a identificação de soluções hipotéticas mais adequadas à situação e a aplicação dessas soluções”.

Destacamos então a prática experimental de análise de pH como método ativo prático de ensino, sendo esse baseado na contextualização do conhecimento .

METODOLOGIAS

A partir de nossa observação na Escola Professor Leal de Barros, juntamente com orientador, foi notada a necessidade de uma proposta sexo educacional para os alunos, o tema cercado por tabus era dificilmente abordado tanto na escola como na casa dos alunos, revelando um déficit de conhecimento referente a problemáticas de risco, como a transmissão do vírus HIV por jovens, eo desenvolvimento da aids nos mesmos. Apartir disto, tomamos o a análise de pH como atividade prática na simulação do contágio viral.

A experiência educacional foi estabelecida em 2 momentos. No primeiro momento de aula a proposta desenvolvida foi a sensibilização dos discentes a partir de material expositivo e roda de conversa; onde os objetivos eram: trazer os conhecimentos prévios de todos a cerca do tema o compartilhando de maneira multa, e coleta de dados referente ao contado dos alunos com a temática: saúde e educação sexual. Nesse primeiro momento se fez confirmada a necessidade da abordagem do tema, na turma composta por 30 alunos apenas 2 disseram falar abertamente sobre sexo no meio familiar, ou tiveram contado a esse assunto no meio escolar; revelando que 74% dos alunos presentes nunca discutiram sobre, tambem foi descrita a presença de atividade sexual em 13 alunos ou seja: 43 % da turma, sendo que; apenas 3 se precaveram durante todo ato sexual. Com isso foi trazido a debate o tema ISTS e suas formas de contágios, especialmente o vírus HIV e a aids, oferecendo o gatilho para o segundo momento da aula: simulação de contagio por HIV.

Segundo dados do UNAIDS Brasil: em 2019 existe em média 37,9 milhões de portadores HIV no mundo. A partir disso com base na porcentagem da população mundial aplicada em sala chegamos ao equivalente que: para o número total de 30 alunos, existia a probabilidade de 0,15% da presença de um portador do HIV na turma; dado esse que foi arredondado a 3,3% que equivale a 1 aluno da turma.

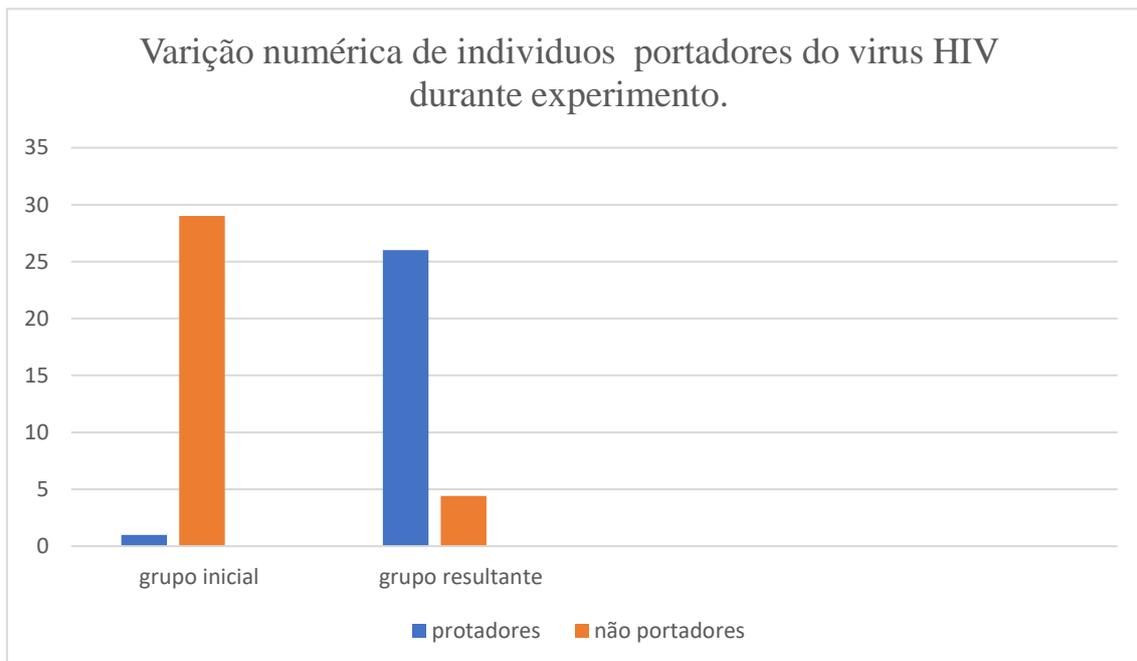
Utilizando-se de medidores de pH universal, tubos de ensaio, pipetas não volumétricas e água/ vinagre, foi simulado no laboratório da escola uma situação de contaminação por HIV, partindo do pressuposto da ausência de meios preventivos na situação. O fundamento experimental é visualizado na análise de pH, sendo o pH ou potencial hidrogeniônico a escala que mede os níveis de acidez, neutralidade, ou alcalinidade de uma determinada substancia. Cada um dos 30 alunos receberam um tubo de ensaio com dois tipos de substancias com pHs distintos, água de pH 7, e vinagre com pH 2; com função de representar o indivíduo, e o fator positivo ou negativo para presença do vírus HIV; tais substancias foram distribuídos da seguinte forma: 29 alunos receberam tubos de ensaio com água mineral, e 1 aluno recebeu seu tudo com vinagre, esse aluno com o tubo de vinagre representa os 3,3% arredondados de chance para presença de portador de HIV na sala.

Sendo assim: 29 alunos com seus tubos contendo água representavam indivíduos com fator negativo para o vírus, e o aluno de tubo com presença de vinagre representa um indivíduo portador do vírus HIV. Tal distribuição de substancia foi realizada sem conhecimento dos discentes referente ao significado de ambas. Após cada um dos 30 alunos estarem de posse de seu tubo de ensaio em mãos; foi realizada a distribuição de pipetas não volumétricas descartáveis, e dada a orientação que: os alunos teriam 4

minutos para com o auxílio de suas pipetas, trocaram os conteúdos dos tubos de ensaio entre si, com os colegas que se sentissem completamente confiáveis; pois este ato significaria um contato sexual desprotegido. durante esse momento foi propositalmente indagado o clima carnavalesco no laboratório com auxílio de música do gênero. Passado o momento de troca cada aluno recebeu uma fita para conferência de pH: a fita representaria nessa situação um exame para detecção do vírus HIV.

RESULTADOS E DISCUSÃO

O resultado quantitativo do experimento foi que: após a troca 25 dos 29 indivíduos que não aparentavam o vírus HIV (vinagre) estavam contaminados, somando com o portador original temos um total de 26 indivíduos contaminados de um grupo original formada por 30 indivíduos, onde inicialmente o percentual de infectados era de 1 indivíduo. Em porcentagem isso representa que: 86,6% do grupo resultante e portador do vírus HIV, representando um aumento de 83,3 na taxa de portadores.



No resultado qualitativo foi gerado novo debate perante os dados. Percebeu-se o impacto numérico sobre a visão dos alunos, além do surgimento de novos questionamentos e afirmações. com a identificação do portador original como transmissor inicial do vírus HIV; foi notado que esse trata-se de um portador detectável, diferente do que poderia ocorrer com os novos casos, onde os alunos apresentaram a possibilidade de tratamento, podendo vir a ser considerados portadores infectáveis do HIV; ou seja não transmissores. notou-se ainda o aprimoramento da empatia referente a aids, considerando que foi observado a diferenciação entre vírus e doença no fato de que todo desenvolvedor da aids tem o vírus HIV, mas nem todo portador do vírus desenvolve a doença, ou o transmite.

CONSIDERAÇÃO FINAIS

A priori destacamos o importância da atividade prática no âmbito escolar, a partir desta; evidenciamos maior grau de envolvimento do alunado e colaboradores da escola na construção do conhecimento, na proposta aqui apresentada a Escola Professor Leal de Barros nos foram condicionadas as oportunidades para crescimento docente e formador, colhendo resultados com um ensino contextualizado amplo, onde a troca de saberes não se reduz a via única. Com nossos resultados concluímos que o ensino de temas transversais na grade curricular se faz de máxima importância, sendo essas geralmente temáticas que acompanham o aluno não só durante o período escolar, mas durante toda sua vivência, sendo esses também em sua maioria questões de saúde, e bem-estar social. A partir destes resultados reconhecemos a necessidade de aplicação de metodologias ativas sobre outros temas, mobilizando sempre a integração entre o saber.

REFERÊNCIAS

BOLETIN epidemiológico Aids/DST. **Ministério da saúde**, 2006. Disponível em: < http://www.aids.gov.br/system/tdf/pub/2016/82/boletim_epidemiologico_aids_e_dst_-_2006.pdf?file=1&type=node&id=82&force=1>, Acessado em: 22 de setembro, de 2019.

ESTATISTICAS. **Un aids**, 2019. Disponível em: < <https://un aids.org.br/estatisticas/>>, Acessado em: 22 de setembro de 2019.

MEDEIROS, Amanda. **Docência na socioeducação**. Brasília: Universidade de Brasília, Campus Planaltina, 2014.

RODA DE CONVERSA



ENCONTRO DE
SOCIALIZAÇÃO

2019

PIBID - RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

A (RE)ORGANIZAÇÃO ESPACIAL DO LUGAR: AS FEIRAS COMO ESPAÇOS VIVIDOS

Pibidiana

Vitoria Karolina de Lima Pacheco, CFCH

Supervisor

Sergio Filipe Pereira Lopes, Escola Cândido Duarte

Coordenador de área

Francisco Kennedy Silva dos Santos, CFCH

INTRODUÇÃO

Meu nome é Vitoria Karolina, sou estudante da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), cursando Licenciatura em Geografia, atualmente no 6º período. Participo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docencia (PIBID) e estou engajada em um grupo com mais quatro licenciandos, supervisionado pelo professor Sergio Filipe Pereira Lopes e coordenado pelo professor Dr. Francisco Kennedy Silva dos Santos. O projeto aborda a temática da “Feira”, com o objetivo de explorarmos o conceito e os tipos de feira para compreensão da organização espacial do lugar e as identidades locais de pertencimento. De forma lúdica e participativa, construímos o pensamento, juntamente com os alunos, trazendo a realidade vivenciada pelos estudantes para a sala de aula.

METODOLOGIA

A escolha do tema do projeto foi discutida e decidida em grupo por meio de reuniões entre os integrantes. Foi escolhida a temática da “Feira” para ser trabalhada com os alunos. Achou-se pertinente essa escolha pelo fato de a escola-campo se localizar próxima a Praça da Várzea em bairro do mesmo nome, onde acontecem diversos tipos de feira em seu entorno. O projeto foi organizado em três etapas. Contudo, esse trabalho está em desenvolvimento tendo sido concluída até a 2ª etapa; faltando apenas, portanto, ser efetivada a 3ª etapa.

1ª Etapa

1.1 - A turma foi dividida em 2 grupos.

1.2 - Foi entregue uma cartolina a cada grupo, para que eles escrevessem palavras que representassem para eles o significado de feira.

1.3 - Foram distribuídas imagens entre os dois grupos e entregue uma nova cartolina para cada, em que eles deveriam colar as imagens que representassem a feira.

1.4 - Colou-se no quadro os cartazes confeccionados pelos estudantes, e levantou-se uma discussão sobre o porquê das escolhas feitas por eles e o porquê eles descartaram algumas imagens.

1.5 - Ao término da discussão, foi construído juntamente com os estudantes no quadro, o conceito de feira.

1.6 - Foi entregue aos alunos um questionário de múltipla escolha, para que eles respondessem. Os resultados seriam exibidos no próximo encontro.

1.7 - Foi dado aos grupos um isopor e materiais para que eles confeccionassem uma maquete com a forma como eles organizariam uma feira. Cada grupo escolheu um representante para apresentar a maquete e compartilhar com os colegas de classe.

2ª Etapa

2.1 - Dinâmica de organização espacial: a sala foi organizada antes da chegada dos estudantes, de uma forma em que, uma parte estava com as cadeiras organizadas em fileira e a outra parte distribuída aleatoriamente pela sala. Eles escolheriam onde gostariam de sentar.

2.2 - Foi retomado o conceito de feira, construído em conjunto no encontro anterior, para relembrar.

2.3 - Foram expostos em sala de aula os conceitos de Tipos de Feira e suas Organizações Espaciais. Foi levantado então a dinâmica de organização espacial, que até então os mesmos não sabiam, o que significava tal organização da sala de aula. E iniciou-se então uma discussão sobre a mesma, relacionando com os conceitos abordados.

2.4 - Debate sobre quem frequenta cada tipo de feira.

2.5 - Recorte de gênero. Foi realizada uma dinâmica sobre como estão distribuídas as tarefas na feira entre homens e mulheres. Colocou-se nesse sentido, diversas atividades expostas para os alunos, e cada um escolheria uma e colaria no quadro onde eles achavam que se encaixava. No quadro existiam as seguintes opções: homem, mulher e ambos. Depois da distribuição das atividades no quadro, iniciou-se um debate sobre o recorte de gênero de que foi feito.

2.6 - Foram exibidos os resultados do questionário respondido pelos alunos no encontro anterior, e logo em seguida houve uma discussão sobre os resultados.

3ª Etapa

3.1 - Será realizado com os alunos um jogo, em que estarão presentes os conceitos aprendidos até o momento. O jogo ainda está em processo de elaboração e terá como objetivo, fixar os conceitos aprendidos de uma forma lúdica e interessante para os alunos.

3.2 - Será realizada a simulação de uma feira entre os alunos, situação em que eles poderão trocar objetos entre si e mostrar seus talentos. Essa feira culminará com o encerramento de nossas atividades, onde os alunos poderão vivenciar a experiência de fazerem sua própria feira, onde eles poderão trocar objetos e mostrar seus talentos e coisas que gostam de fazer e que queiram compartilhar uns com os outros, tendo-se assim uma feira diversa e cheia de cultura.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O desenvolvimento do projeto ainda está em andamento, por ser necessário um tempo para a aplicação total, tendo em vista um resultado significativo, precisa-se de uma análise completa da realização do projeto. No entanto podemos observar resultados satisfatórios em atividades já efetuados por nosso grupo tais como:

1- A participação dos alunos em sala de aula é algo positivo que se tem notado, pois eles interagem bastante nas atividades propostas; 2- Elaboração de cartazes - Os alunos conseguem trabalhar em grupo e socializar suas ideias; 3- elaboração da maquete - Os alunos colaboram entre si, e discutem sobre o assunto; 4- dinâmica do recorte de gênero gerou um resultado muito bom, pois praticamente todos os alunos colocaram que as

atividades mencionadas, podem sim ser realizadas tanto por homens como por mulheres. 5- Todos os debates foram bastante instigantes, existindo diversas opiniões em sala de aula. De um modo geral os alunos gostaram de participar e compartilhar suas ideias. Até o momento pode-se notar alguns resultados satisfatórios e espera-se conseguir mais resultados como estes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como mencionado, o projeto ainda não foi concluído, mas já se observa resultados satisfatórios e espera-se conseguir ainda mais resultados. É uma experiência incrível poder colocar em prática o projeto na escola-campo, e ter esse contato com os alunos, e ainda mais quando já se tem alguns *feedbacks* positivos, isso instiga ainda mais a produzir novos projetos e a realizar em mais turmas para conseguir resultados cada vez melhores.

A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA COMO INSTRUMENTO DE VALORIZAÇÃO DAS IDENTIDADES TERRITORIAIS ACERCA DAS FEIRAS NO BAIRRO DA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA DO PIBID-GEOGRAFIA/UFPE

Pibidianos

Augusto Rodrigo Bezerra da Silva, CFCH

José Emerson da Silva Coelho, CFCH

Tâmara Carla Gonçalves Bezerra, CFCH

Supervisor

Sérgio Filipe Pereira Lopes, Escola Estadual Cândido Duarte

Coordenador de área

Francisco Kennedy Silva dos Santos, CFCH

INTRODUÇÃO

As feiras, enquanto espaço comercial, são cotidianas em nossas vidas e nos acompanham, com as suas devidas transformações, em muitas das nossas experiências espaciais, ocorram elas no espaço público ou privado. Para além de suas funções comerciais, mas sem esquecê-las, as feiras também nos proporcionam vivências experienciais que podem ficar na memória individual, criando significados que variam de indivíduo a indivíduo. O contrário também é verdadeiro, considerando o espaço e sua relação com o sujeito coletivo (BERQUE, 2012), as feiras proporcionam, numa relação dialética entre sujeito e espaço, a construção da paisagem e de identidades territoriais (HAESBAERT, 1999) que explicitam muitas das relações em que a sociedade mantém com o espaço, seja por sua forma, suas cores, sons, seu caráter público ou privado, seus materiais e objetos, entre outros aspectos que podem as caracterizarem. Partindo da ideia de identidades territoriais, representada por Haesbaert (1999), onde o sujeito mantém uma relação espacial dialética, transformando-o e sendo transformado por ele ao longo de um determinado período de tempo, seja no campo simbólico ou material, optamos por trabalhar com os estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Cândido Duarte o objeto feira como elemento espacial gerador de identidades, mesclando abordagens como a memória, as identidades visuais (paisagem), os diversos tipos de feira, suas organizações espaciais e seus aspectos sociais. A escolha da feira como objeto de trabalho pedagógico se deu pelo fato de que o bairro da Várzea, na cidade do Recife-PE, onde a escola está situada, é bastante comum as dinâmicas das feiras de tipos variados ao longo da semana. Os objetivos, além da construção didática dos conhecimentos geográficos contidos nos elementos que caracterizam as feiras, é trabalhar também com as concepções de identidades territoriais nos estudantes, proporcionando uma visão crítica acerca da construção do espaço em que vivenciam, além da realização de uma experiência concreta entre os discentes, numa simulação do que seria uma feira, onde eles possam expor suas habilidades e trocar materiais entre si. Gostaríamos de salientar que o projeto pedagógico se encontra em andamento no

momento da escrita deste trabalho, não podendo ser analisado como um todo ainda. No entanto, como se encontra próximo ao seu final/culminância, algumas experiências já foram obtidas, sendo relatadas e refletidas aqui, ao passo que, em nossa visão, nos auxiliará também quanto ao seu aprimoramento final.

METODOLOGIA

Escola Estadual Cândido Duarte está situada na chamada zona oeste da cidade do Recife, é uma escola pública e urbana e fica ao lado da Praça Pinto Damaso, região que é considerada central para o bairro da Várzea. Possui a modalidade de ensino regular presencial com o Ensino Fundamental (anos finais), funcionando nos turnos matutino e vespertino. A sua estrutura é composta por sala de diretoria, sala de professores, quadra de esportes descoberta, cozinha e biblioteca, oferecendo alimentação para os estudantes e atividades complementares, como o PIBID. Optamos por realizar o projeto com os estudantes do 9º Ano do turno da manhã, uma turma grande com cerca de 35 discentes e faixa etária por volta dos 14 anos de idade. O trabalho foi organizado através de Sequências/Situações Didáticas (BROUSSEAU, 2008) dividida em três dias/momentos, onde a cada aula trabalhávamos alguns dos aspectos da feira, culminando numa revisão dos conteúdos geográficos abordados e a realização de uma pequena feira de exposição e troca de materiais entre pibidianos e estudantes. O primeiro dia da sequência didática, chamado de “Dia 1”, foi uma introdução ao tema da feira em geral e suas organizações espaciais, onde trabalhamos a partir das memórias, de exemplos locais e do conhecimento dos próprios estudantes na elaboração de cartazes coletivos com palavras e imagens para a construção do conceito de feira. Após a conceitualização, vieram as discussões acerca da organização espacial da feira, onde os *agentes da construção do espaço urbano* (CORRÊA, 2002) foram discutidos, culminando na elaboração de quatro maquetes de isopor com o objetivo de que os estudantes seriam esses agentes e poderiam através do diálogo com o grupo, organizarem a feira como achassem melhor. Foi realizada também uma pequena pesquisa de cunho pedagógico com eles sobre algumas relações com as feiras (se frequenta, quem mais na família frequenta, o que mais compram, se conhecem algum feirante). O “Dia 2” da sequência retomamos com os diferentes tipos de feiras e suas organizações no espaço, com enfoque especial aos aspectos sociais que foram os diferentes tipos de feira e as diferenças entre as pessoas que frequentam, as questões de renda e de gênero e a apresentação da pesquisa realizada no primeiro dia com eles. Pra isso, foi feita uma dinâmica na organização das próprias cadeiras da sala de aula, utilizamos recortes de imagens com diferentes tipos de feiras, cartazes para a discussão dos papéis de gênero e apresentação em slide da pesquisa realizada com eles, onde foram verificados e discutidos todos os aspectos sociais trabalhados anteriormente. O “Dia 3”, caracterizado como uma culminância, ainda está para acontecer. Estão programadas para ele atividades como um game de criação de avatares, que tem por objetivo revisar alguns dos conteúdos geográficos trabalhados em conjunto com eles nos dias anteriores e a realização de uma feira de exposição e troca de materiais entre os estudantes. Exposição essa baseada no que cada estudante gostaria de mostrar de acordo com as suas habilidades, sejam textos, desenhos, danças, entre outras. E troca será caracterizada em materiais que queiram desapegar ou compartilhar com os colegas, sejam eles livros, utensílios, comidas, etc.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foi planejado uma sequência didática que estimulasse o fortalecimento da identidade territorial dos alunos com seu bairro a partir das feiras, elemento muito comum ao

bairro da Várzea. As sequencias didática, geralmente, são divididas em três partes, na primeira deve ser feita a contextualização do tema, apresentando a questão e instigando os alunos a pensarem sobre. A segunda parte é apresentação de informações que ajudem os alunos a alcançarem o entendimento do conteúdo e a terceira consiste em sintetizar e reiterar o conteúdo. Assim fizemos, após eles se apresentarem confirmando que são moradores da Várzea ou das redondezas começamos a questiona-los sobre o que é feira. O “dia 1” teve como primeira atividade prática a elaboração de cartazes. Parte da turma se responsabilizou por criar um cartaz com imagens que havíamos selecionado e com ele refletimos o que vem a ser ou não feiras. Por se tratar de um momento muito inicial ainda não havia sido discutido mais profundamente os tipos e variedades de feiras existentes, predominando assim o entendimento que eles já traziam consigo através de suas vivências. Na atividade eles concluíram que as figuras de shopping e de venda de animais (cachorros) mortos não correspondem a feiras, levantando debates sobre cultura. Na escolha das imagens selecionamos algumas fotos em preto e branco buscando provocar os alunos a perceberem a cor como uma marca na paisagem das feiras. Quando questionados se não havia nada de estranho nas imagens eles de imediato falaram das fotos em preto e branco que pela falta de cor remetiam a imagens antigas e que sentiam falta das cores das feiras. Já a outra parte da turma criou um cartaz com palavras que representassem as feiras e que, neste surgiram palavras como bagunça, lixo, compras. A partir desta atividade adentramos nas variedades de feiras existentes. Seguindo a sequência didática apresentamos os agentes produtores do espaço urbano e trouxemos a segunda atividade do dia para discutir a organização espacial da feira. Pedimos para que fosse separado quatro grupos, cada grupo deveria fazer uma maquete de feira com os materiais que havíamos levado, como parte do material já estava pronto a principal tarefa deles era montar a maquete organizando aquele espaço representativo da maneira como eles achassem melhor. A atividade foi concluída com em média 25 min. e podemos visualizar de maneira mais clara que a organização da feira vai depender totalmente de quem a produz, de quais são seus interesses e suas particularidades. Em uma das maquetes vemos que foi representada uma feira em meio a uma avenida, assim como é a “feira da sulanca” que acontece ao lado da escola.

Figura 1- Maquetes



Fonte: José Emerson

No “Dia 2” para continuar a discussão sobre a organização espacial arrumamos a sala antes dos alunos chegarem deixando uma parte das carteiras organizadas em um quadrado e outra parte com as carteiras postas aleatoriamente. Assim que os estudantes chegaram se surpreenderam com a forma que a sala estava organizada e foram escolhendo um lugar para sentar. Observamos que carteiras “organizadas” foram as primeiras a serem totalmente ocupadas, enquanto as “bagunçadas” foram sendo ocupadas principalmente por quem foi chegando depois. Levantamos a discussão de que até os espaços “desorganizados” podem ter sido organizados por alguém e com objetivos por trás. Em cada cadeira tinha uma palavra e imagem e conversamos se

realmente tinha aquilo nas feiras ou não. Retomamos ao conceito de feira e aos tipos de feiras, adentrando nas feiras de Negócios, Culturais, Sociais e da Localidade (municipal, estadual, regional...) voltando a discussão para quem frequenta essas feiras, chegando até as discussões de classe social e gênero com exemplos dos próprios alunos. As discussões de gênero incorporaram ainda mais na segunda atividade do dia. Espalhamos papeis no centro da sala com frases como “comprar jogos”, “vender frutas” e pedimos para eles refletirem se é um papel socialmente determinado para homens, mulheres ou ambos. A maioria dos papeis foram atribuídos a ambos, no entanto, foi atribuído ao homem o papel de vender jogos e às mulheres vender acessórios, animais, comprar produtos de limpeza e panelas. Para concluir o “Dia 2” expomos o resultado, através de gráficos, da pesquisa pedagógica realizada com eles no “Dia 1”. A pesquisa apontou que segundo os alunos quem mais frequenta feiras são mulheres, que a maioria deles costumam frequentar e outras questões que também foram apontadas. A última etapa dessa sequência pedagógica ainda acontecerá. Revisaremos os conteúdos trabalhados a partir da gamificação e a sequência termina com a feira de troca e exposição entre os pibidianos e alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sequência didática está alcançando seus objetivos e fazendo os estudantes observarem algo que não se costuma olhar com mais atenção, a feira, e que está tão próximo de cada um deles. Ao trabalhar os conteúdos por diversas abordagens conseguimos uma maior interação da turma, sendo a sequência didática fundamental para isso. Perceber as questões de gênero, classe social, cultura e organização espacial estabelecidos dentro das feiras faz surgir um outro olhar geográfico que é tão necessário. Enquanto professores em formação percebemos as diversas necessidades dos estudantes, a importância de estarmos buscando estratégias para aproximar os alunos da aula e da Geografia. Dificilmente uma estratégia vai abraçar toda a turma, por isso a importância de utilizar de diversas.

REFERÊNCIAS

BERQUE, Augustin. Paisagem-marca, paisagem-matriz: elementos da problemática para uma geografia cultural. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROZENDAHN, Zeny (orgs.). **Geografia Cultural: uma antologia** (1). Rio de Janeiro: Eduerj, p. 239-244, 2012.

BROUSSEAU, G. **Introdução ao estudo das situações didáticas: conteúdos e métodos de ensino**. São Paulo: Ática, 2008.

CORRÊA, R.L. **O espaço urbano**. São Paulo: Ática, 2002.

HAESBAERT, Rogério. Identidades territoriais. In: ROSENDHAL, Z. CORRÊA, R. (Orgs.). **Manifestações da cultura no espaço**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999, pp. 169-190.

A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO ABERTURA DE DIÁLOGO ENTRE AS INSTITUIÇÕES E O LICENCIANDO

Residentes

Morales Bomfim dos SANTOS, CAC
Davi Renato Batista BEZERRA, CAC
Igor de Melo XAVIER, CAC
Mayara Leal Pinto MARVÃO, CAC
Sara Jéssica Diniz de SOUZA, CAC
Yuri da Silva Martins de MACEDO, CAC

Preceptora

Marília Laurindo Matos da SILVA, Escola Municipal Prof. Antônio de Brito Alves

Docente orientador

Sandra de Souza Melo, CAC

INTRODUÇÃO

O projeto de extensão desenvolvido no Compaz (Centro Comunitário da Paz), na unidade Escritor Ariano Suassuna, Bairro do Cordeiro, trata de uma série de Oficinas Maker demandadas pelos alunos da Residência Pedagógica – Núcleo Multidisciplinar Espanhol e Arte (Licenciatura em Expressão Gráfica). A colaboração ocorreu entre os docentes do Departamento de Expressão Gráfica (DEG), os discentes do curso de Licenciatura em Expressão Gráfica (LEG) – residentes e não residentes, e com gestores da Unidade Tecnológica do Cordeiro (UTEC Cordeiro).

O Compaz é um equipamento da Prefeitura do Recife, portanto deve ser um facilitador de atividades pedagógicas, estabelecendo vínculo direto entre a universidade e a população. Ele agrega a comunidade que o circunda, permitindo que haja a relação de pertencimento entre o local e a população. As ações que tais centros oferecem abrangem o bem-estar, educação, esporte e cultura, além da prestação de outros serviços.

As Oficinas Maker desenvolveram o aspecto da geometria gráfica nos participantes, introduzindo esse conhecimento a partir dos conceitos de Fabricação Digital e Prototipagem Rápida. Reafirmando as palavras de Moura (2017, p.28), o processo de prototipagem digital, tem sido impulsionado pelos movimentos makers, os quais “[...] se fundamentam em uma tradição frequentemente revisitada, trata-se do “Faça você mesmo” ou “Do it Yourself (DiY)” (apud. SAMANGAIA; NETO, 2015, p.02). A visualização tridimensional (3D), a compreensão dos elementos geométricos e a composição de peças 3D foram trabalhadas durante as oficinas através da modelagem bidimensional (2D) e 3D, do uso da impressão 3D e do corte a laser. O público das oficinas foi heterogêneo, pois atendeu técnicos, professores, estudantes e pessoas que frequentam o Compaz. O objetivo das oficinas, foi focar em como o Movimento Maker foi introduzido nas escolas, e qual seria o perfil profissional do responsável por ministrar aulas nesses *espaços makers*, cujo universo abrange os conceitos de Fabricação Digital e Prototipagem Rápida, tendo como base os conhecimentos de geometria gráfica.

METODOLOGIA

O projeto *Oficinas Makers no Compaz*, partiu da iniciativa dos próprios discentes de Licenciatura em Expressão Gráfica, que propuseram junto ao Departamento do Curso a realização dessas oficinas, cujo o objetivo, era o de apresentar conceitos e aplicações da Fabricação Digital e Prototipagem Rápida através de oficinas práticas ministradas pelos próprios discentes, pondo em prática competências desenvolvidas, presentes nas disciplinas do Curso, como também habilidades adquiridas no laboratório de fabricação digital e GREA3D (Grupo de Experimentos em Artefatos 3D) – conhecido na cultura maker como “*makerspace*”, pertencente ao Departamento e que serviu de local para o treinamento dosicineiros e de funcionários do Compaz. Uma dessas competências desenvolvidas no laboratório e aplicada nas oficinas, foi o Método CBL (Challenge Based Learning), ou Aprendizagem Baseada em Desafios, que segundo ALESSIO et al. (2017, p. 02), “*retoma a ideia de que alunos se engajam e aprendem se envolvidos em atividades práticas e livres ao invés de participarem apenas como observadores ou plateia de uma aula*”, cuja metodologia focava na participação colaborativa, priorizando o protagonismo e a troca de experiência entre os participantes, através de encontros presenciais, com a aplicação de exercícios práticos de acordo com os níveis de desenvolvimentos dos participantes, distribuídos em três turnos (manhã, tarde e noite), sendo os turnos manhã e tarde, contraturnos dos alunos da rede pública de ensino.

O processo de desenvolvimento do projeto seguiu da seguinte forma: 1) Seleção e treinamento do grupo de discentes da Licenciatura em Expressão Gráfica que realizaram as oficinas makers; 2) Treinamento dos professores e técnicos do Compaz para uso do espaço maker da instituição; 3) Realização das atividades semanais no Compaz, ministradas pelos discentes. A programação efetuada teve o seguinte cronograma:

| ENCONTROS | ATIVIDADE |
|------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Dia 08/05 – Corte a laser | Desenvolvimento e execução de CAPA para bloquinho, com tema do dia das mães. |
| Dia 15/05 – Corte a laser | Desenvolvimento e execução do jogo DOMINÓ [com encaixe do tipo quebra-cabeça], com tema voltado a frações, números decimais, números inteiros. |
| Dia 22/05 – Corte a laser | Desenvolvimento e execução de STENCIL com temas sobre empoderamento e palavras de ordem. |
| Dia 29/05 – Corte a laser | Desenvolvimento e execução de TANGRAM. |
| Dia 05/06 – Impressão 3D | Desenvolvimento e execução de CHAVEIROS, tema livre. |
| Dia 12/06 – Impressão 3D | Desenvolvimento e execução de PONTEIRAS para LÁPIS, com tema voltado aos sólidos geométricos. |
| Dia 19/06 – Impressão 3D | Desenvolvimento e execução de PENTAMINÓ. |
| Dia 26/06 – Impressão 3D E Corte a laser | Desenvolvimento e execução de JOGO da VELHA, utilizando as duas tecnologias trabalhadas nos encontros anteriores. |

Distribuição dos horários e equipes:

| TURNO | HORÁRIO | DESCRIÇÃO DAS EQUIPES |
|-------|--------------------------|----------------------------------|
| MANHÃ | Das 9:00 às 11:00 horas | Deleon, Talyta, Akça |
| TARDE | Das 14:00 às 16:00 horas | Polyana, Gabriel, Esther, Marina |
| NOITE | Das 18:30 às 20:30 horas | Yuri, Sarah, Morales, Márcia |

É importante ressaltar, que nem todos os residentes participaram do projeto. Foi dada oportunidade a outros discentes de Licenciatura em Expressão Gráfica, para também proporcionar-lhes acesso a esses locais, e de mostra-lhes como suas competências podem servir ao ensino público.

Foto 1 – Atividade no Lab. GREA3D.



Foto 2 – Atividade no Compaz Cordeiro.



RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante o período de oito semanas, sempre às quartas feiras, o Compaz se tornou um *makerspace* e acolheu uma média de 45 (quarenta e cinco) alunos – todos oriundos do ensino público, sendo: 15 (quinze) alunos do 9º ano, 20 (vinte) alunos do 5º ano e 10 alunos da turma de jovens e adultos. Durante as oficinas makers ministradas pelos discentes de Licenciatura em Expressão Gráfica, foram desenvolvidos protótipos que vão desde jogos educativos, a pequenos objetos utilitários como porta celulares e chaveiros, e por meio da Fabricação Digital puderam ser desenvolvidos protótipos e a instrumentalização nas ferramentas disponíveis no *makerspace* como a cortadora a laser e a impressora 3D. O resultado positivo das oficinas, foi o de proporcionar aos discentes participantes a chance de mostrarem seu desempenho em um projeto social, este vinculado diretamente à Prefeitura do Recife, e a Escola do Futuro - novo padrão de qualidade da rede municipal de ensino, que está sendo implantado pela atual gestão da Prefeitura do Recife. Ainda dentro deste projeto foi apresentado um modelo de ensino baseado nas *habilidades socioemocionais* para serem desenvolvidas em alunos do 9º ano da rede municipal, com o objetivo de elaborar um projeto de intervenção na comunidade na qual a escola está localizada. Diante dos resultados, evidencia-se a real necessidade de um profissional com qualificações específicas para suprir a demanda dos atuais modelos de ensino que vem surgindo a cada ano. Vale ressaltar ainda, que tudo foi possível através da vivência em campo escolar proporcionada pelo programa Residência Pedagógica da CAPES, o contato direto dos discentes com a rotina e gestão escolar contribuiu bastante para o desenvolvimento e surgimento de um novo mercado de trabalho no campo da Educação Básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação dos residentes no Compaz é uma clara referência de qualidade no processo de ensino e aprendizagem. Apoiando-se na teoria construtivista de Jean Piaget, “o processo de construção do conhecimento se dá a partir da interação entre o sujeito e o objeto, em que o sujeito ao agir sobre o objeto, o transforma e transforma a si mesmo” (MEDEIROS, 2016, p.05), o residente assume uma postura exclusivamente voltada à docência diferentemente dos demais discentes dos cursos de bacharelado. De acordo com Lei nº. 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Resolução CNE/CP 1, de 18/02/2002, o discente de Licenciatura em Expressão Gráfica possui competências

e habilidades necessárias para atuar no campo da Educação Básica, mais especificamente no ensino de nível Médio e Médio Integrado na área de Geometria Gráfica e suas Aplicações (BARROS, et al. 2013). Conclui-se então que a partir da vivência em campo do residente, percebe-se a necessidade do Licenciado em Expressão Gráfica não apenas no ensino de nível Médio e Médio Integral, mas também no ensino Fundamental I e II como profissional qualificado para as disciplinas cujo conteúdo seja o de desenvolvimento de projetos auxiliados pelos “*makerspaces*”. A vivência com a escola e os demais órgãos vinculados à educação, proporcionou o diálogo entre o residente e as mesmas, oportunizando a identificação de necessidades e a capacidade curricular e prática do residente em atendê-las. Finalmente, destacamos que “A Residência Pedagógica, articulada aos demais programas da Capes que compõem a Política Nacional, tem como premissas básicas o entendimento de que a formação de professores nos cursos de licenciatura deve assegurar aos seus egressos, habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica” (CAPES, 2018, p.01), e tais competências e habilidades foram expostas na realização das oficinas realizadas por iniciativa dos discentes.

REFERÊNCIAS

ALESSIO, P. et al. **Prototipagem Digital como recurso de ensino: Uma experiência pedagógica de projetos para turmas integradas de design, arquitetura e expressão gráfica**: SIGraDi 2017. In: XXI CONGRESO DE LA SOCIEDAD IBERO-AMERICANA DE GRÁFICA DIGITAL– CONCEPCIÓN. Chile: 2017.

BARROS, Thyana Farias Galvão; BELLEMAIN, Franck Gilbert René. **Nova licenciatura em expressão gráfica: parcerias para um futuro promissor**. In: GRAPHICA, 21., 2013, Florianópolis. Anais. Goiania: Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<http://wright.ava.ufsc.br/~grupohipermedia/graphica2013/trabalhos/NOVA%20LICENCIATURA%20EM%20EXPRESSAO%20GRAFICA%20PARCERIAS%20PARA%20UM%20FUTURO%20PROMISSOR.pdf>> Acesso em: 17 de setembro de 2019.

CAPES. Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>, Acesso em: 25 de agosto de 2018.

MEDEIROS, Juliana et al. **Movimento maker e educação: análise sobre as possibilidades de uso dos Fab Labs para o ensino de Ciências na educação Básica**. In: Conferência FabLearn Brasil, 1., 2016, São Paulo. Painel de Pesquisa em Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://fablearn.org/wp-content/uploads/2016/09/FLBrazil_2016_paper_33.pdf> Acesso em: 17 de setembro de 2019.

MOURA, Rute Maxsuelly Aquino de. **Pedagogia de projeto no ensino-aprendizagem da geometria por meio da prototipagem digital**. 2017. 84 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Expressão Gráfica) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/482566/1018262/TCC_Rute_Maxsuelly_Aquino_Moura.pdf/fb6635c1-a18f-4822-ae27-98430870ad11> Acesso em: 17 de setembro de 2019.

PREFEITURA DO RECIFE. **Escola do Futuro**. Disponível em: <<http://www2.recife.pe.gov.br/pagina/escola-do-futuro>> Acesso em: 17 de setembro de 2019.

A REVITALIZAÇÃO DO LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS E O USO DE MATERIAIS DIDÁTICOS NO ENSINO DE BIOLOGIA ANIMAL

Pibidianos

Eduardo Vinícius Araújo de Albuquerque Sá, UFPE/CCB

Ana Carolina Rodrigues Melo, UFPE/CCB

Ewerton Gomes da Silva, UFPE/CCB

Supervisora

Ana Lídia Cavalcanti Calazans, Escola Professor Leal de Barros

Coordenador de área

Bruno Severo Gomes, UFPE/CCB

INTRODUÇÃO

Atualmente, o ensino de ciências em geral, apresenta dificuldades por parte dos docentes em transmitir os conteúdos e de estimular o interesse dos estudantes em assimilar fenômenos e processos científicos. O uso de materiais didáticos surge como uma alternativa de facilitar e contribuir com o processo de ensino-aprendizagem em diversos aspectos. Conforme Fialho:

A exploração do aspecto lúdico, pode se tornar uma técnica facilitadora na elaboração de conceitos, no reforço de conteúdo, na sociabilidade entre os alunos, na criatividade e no espírito de competição e cooperação, tornando esse processo transparente, ao ponto que o domínio sobre os objetivos propostos na obra seja assegurado (FIALHO, 2007, p.16).

Além disso, o ensino de ciências não é utilizado apenas na linguagem verbal, é necessário a utilização de imagem, gráficos, materiais que possam ativar a criatividade dos estudantes (CARVALHO, 2013). O uso do laboratório nesse aspecto se torna mais uma ferramenta que auxilia nessa difusão do conhecimento científico podendo ser utilizado como forma de promover o senso crítico e investigativo. O material didático utilizado precisa permitir que o estudante pense sobre a problemática do assunto abordado e articule uma possível solução. Portanto, o principal objetivo desse relato é explicitar uma aula diferenciada sobre os conteúdos de Biologia Animal para o segundo ano do Ensino Médio em uma escola pública da Região Metropolitana do Recife, utilizando o ensino por investigação como base e materiais acessíveis em um laboratório de ciências reativado.

METODOLOGIA

As atividades propostas na Escola Pública Estadual Professor Leal de Barros (INEP 26127431) no bairro do Engenho do Meio em Recife/PE, foram realizadas no

segundo semestre de 2018. A primeira etapa consiste na revitalização do laboratório de ciências, até então inativo, sendo utilizado como local de armazenamento de materiais inutilizados. Com apoio dos pibidianos, foi realizada a limpeza e reorganização do espaço e matérias de laboratório (vidrarias, reagentes, microscópios e estufas) possibilitando o uso do local para aulas práticas de ensino de ciências. A segunda etapa consiste na realização de uma aula com caráter investigativo acerca do Filo Porífera (esponjas do mar), utilizando materiais de fácil acesso e de baixo custo como biscoit, pinceis e tintas. A aula começou com questionamento dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre o assunto abordado, como: “Como você imagina uma esponja do mar?”; “Para que serve as esponjas?”; “Quais os tipos de esponjas?”. Logo após a discussão, foi entregue o biscoit para realização da modelagem representando as esponjas com as características vistas em aulas anteriores. Os estudantes começaram a representar as estruturas de acordo com o livro didático e a questionar suas respectivas funções dentro do organismo estudado. Por fim, foram entregues modelos didáticos relacionados aos animais estudados e foi aplicada uma avaliação formativa, como forma de verificar o desenvolvimento do processo ensino- aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A utilização do laboratório de ciências promove o engajamento de questões científicas na formação de crianças e adolescentes, sendo notório que o uso correto e proveitoso não vem sendo executado de forma adequada pelos professores (BORGES, A.T., 2002). A partir disso, a revitalização e abertura do laboratório de ciências na escola ocasionou mudanças nas aulas de ciências, possibilitando aulas práticas mais interativas e investigativas (Fig. 1).

Figura 1. Laboratório de Ciências.



Fonte: Autor

O uso das ferramentas de ensino-aprendizagem propostas nesse relatório proporcionou aos estudantes do segundo ano do Ensino Médio novas concepções e experiências sobre a Biologia Animal. Verificou-se uma maior participação e cooperação dos estudantes durante uma aula diferenciada facilitando o processo de ensino- aprendizagem no ensino de biologia, tornando a aula atrativa e experimental. Ao final das atividades, os materiais produzidos pelos estudantes encontram-se no laboratório de ciências que foi definitivamente reativado e vem sendo utilizado com mais frequência nas aulas de Ciências da escola (Fig. 2).

Figura 2. Modelos Didáticos de Esponjas do mar.



Fonte: Autor

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No final, o uso de aulas práticas fora da sala de aula convencional desperta um maior interesse e participação por parte dos estudantes, promovendo uma aprendizagem criativa no ensino de Ciências. Diante do cenário educacional atual é necessário se dispor de novas práticas educacionais que despertem o senso crítico e investigativo dos estudantes para que a sua formação seja eficaz e útil ao seu cotidiano. Assim, os professores devem se atualizar constantemente em relação as novas metodologias de ensino buscando sempre o melhor desenvolvimento do processo de ensino – aprendizagem, podendo utilizar materiais de baixo custo e de fácil manuseio para diversificar as suas aulas.

REFERÊNCIAS

BORGES, Antônio Tarciso. Novos rumos para o laboratório escolar de ciências. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 19, n. 3, p. 291-313, 2002.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de et al. Ensino de Ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula. **São Paulo: cengage learning**, p. 1-20, 2013.

FIALHO, Neusa Nogueira. **Jogos no ensino de Química e Biologia**. IBPEX, 2007.

A VALORIZAÇÃO DA CULTURA LOCAL PELA HISTÓRIA DAS TROÇAS CARNAVALESCAS

Residentes

Vanessa Firmo GUIMARÃES, CAC

Manuel Félix da CUNHA NETO, CAC

Rebeca Sabino de FREITAS, CAC

Ricardo Antonio Souza de SILVA, CAC

Taynan Nataly AYRES, CAC

Preceptor

Marília Laurindo Matos da SILVA; Escola Municipal Prof. Antônio de Brito Alves

Docente orientador

Sandra de Souza Melo, CAC

INTRODUÇÃO

Neste artigo vamos relatar a experiência dos Residentes Pedagógicos com o Projeto do Bloco de Carnaval da escola campo Escola Municipal Professor Antonio de Brito Alves. Como resultado de uma reflexão entre os residentes, os professores e dos vários debates dos quais participaram, destaca-se uma preocupação pela valorização da cultura local, pela sua história, constituindo um dos meios de interação entre os alunos e a escola, refletindo na comunidade. Dessa forma, responsáveis por intermediar esse olhar, as práticas pedagógicas no cotidiano escolar, visando a valorização da cultura no Bairro da Mustardinha, Candau (2011) nos traz um diálogo que chama de intercultural:

A dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, “está no chão da escola” e potencia processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos neles implicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural. (CANDAU, 2011, p. 253).

Inicialmente nos reunimos com os alunos para que o Prof. Flávio Reis da Silva, explanasse como se originou a ideia, em 2002, de fundar um bloco na escola - Siri Sapeca - em conjunto com o professor de artes Prof. Paulo Steve. Logo depois discutimos com os alunos o que eles acharam e propomos fazer um estandarte para o desfile deste ano de 2019 do Siri Sapeca em homenagem aos blocos locais. A partir do acordo na realização do Projeto, pedimos que os alunos formulassem perguntas a serem feitas para os fundadores das troças que fazem parte do entorno da escola os quais fomos visitar, para conhecimento da história destes blocos e posterior homenagem aos mesmos valorizando a cultura local e dando significatividade aos conhecimentos da história cultural local.

A imersão dos licenciandos contemplou, entre outras atividades, a regência e a intervenção pedagógica, acompanhadas pelos professores condutores do Projeto do

Carnaval com experiência na área de ensino do licenciando – neste caso, de forma interdisciplinar abrangendo as áreas de Artes, História e Português - tal como solicita o Programa de Residência Pedagógica (CAPES, 2018).

METODOLOGIA

A intenção de despertar a curiosidade dos alunos para compreenderem o contexto histórico-cultural do bairro que se reflete na escola, foi realizado colocando-os como investigadores e elaboradores desse processo de ensino e aprendizagem na construção de uma nova identidade visual para o estandarte da escola. A princípio pretendíamos falar com quatro representantes dos blocos mais antigos do bairro, mas só conseguimos visitar dois blocos: “Teimoso em Folia” e “Os Inocentes”. As visitas foram realizadas por cinco alunos representantes da turma, quatro residentes e dois professores da escola. Os alunos fizeram as perguntas que tinham elaborado e escutaram o relato histórico de cada fundador; fizeram suas anotações e levaram o material para dividir com os outros alunos que não participaram das visitas; depois da realização das entrevistas e construção das narrativas históricas dos blocos locais visitados, foi pensado como poderia e quais características o novo estandarte teria numa perspectiva de homenagear os blocos locais. Trabalhar as diferenças culturais constitui o foco dessas visitas observando o multiculturalismo, situando as perspectivas dos alunos de como queriam levar isso para escola, segundo Moreira e Candau (2003) que nos levam a ter uma definição sobre esse “pensar e agir” da Educação Escolar e Cultura(s): Construindo Caminhos:

A escola é, sem dúvida, uma instituição cultural. Portanto, as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois pólos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados. Se partimos dessas afirmações, se aceitamos a íntima associação entre escola e cultura, se vemos suas relações como intrinsecamente constitutivas do universo educacional, cabe indagar por que hoje essa constatação parece se revestir de novidade, sendo mesmo vista por vários autores como especialmente desafiadora para as práticas educativas. (CANDAU, MOREIRA, 2003, p.160).

Todo o processo de realização do Projeto desenvolvido com os alunos da escola campo foi realizado na perspectiva anteriormente citada, visando destacar a cultura e a escola no universo local dos blocos carnavalescos constituintes da história do bairro da Mustardinha, onde se encontra localizada a escola.

A articulação com a língua portuguesa para a elaboração de perguntas investigativas, a construção das narrativas históricas e as artes, a interdisciplinaridade marcou a construção de uma atividade pedagógica significativa e estimulante, tanto para os alunos como para os residentes.

O objetivo de conduzir o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico dos processos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos nas escolas, entre outras didáticas e metodologias, foi oportunizado no processo de orientação do Projeto do Carnaval (PROACAD, 2018).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com as visitas e as entrevistas, o percurso histórico do bairro foi pesquisado pelos discentes e a valorização de sua comunidade foi estabelecida, por meio da homenagem aos blocos no novo estandarte do Siri Sapeca.

Também foram escritos os textos referentes aos aspectos históricos encontrados que estimularam a produção escrita e ficam disponíveis na biblioteca da escola para consulta por parte de outros alunos.

Foto 1: Visita ao bloco *Os Inocentes*



Foto 2: Sede do bloco *Teimoso em Folia*



Os residentes participaram na elaboração dos textos e na execução do novo estandarte, trabalhando numa perspectiva interdisciplinar entre a arte, a história, e a língua portuguesa na elaboração escrita, orientando os alunos em todo o processo, inclusive nas visitas para conhecimento das sedes e dos responsáveis pelos blocos locais. A finalização do projeto se deu no dia que o Siri Sapeca foi às ruas do bairro da Mustardinha, com o novo estandarte homenageando os blocos locais, valorizando a história do bairro e a cultura do mesmo.

Foto 3: novo estandarte do Siri Sapeca Foto 4: alunos e residentes com os estandartes para o desfile do carnaval 2019



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Residência Pedagógica supervisionada é de extrema relevância para a formação inicial do discente licenciando, por proporcionar a articulação entre teoria e prática na formação profissional e vivenciar situações do cotidiano escolar, como no caso do Projeto do Carnaval da Escola Antonio de Brito Alves, o qual abrangeu caminhos nas disciplinas de Artes, História e Português. Veremos os professores, residentes e alunos trabalhando em equipe para um evento cultural da escola evidenciou a grande importância para todos os envolvidos: tanto os alunos aprenderam mais a respeito da história do bairro e de sua cultura, quanto para os entrevistados, que se sentiram lisonjeados por toda a escola ter dado a importância a seus blocos e por fazer esse “resgate histórico”.

Para nós, residentes, foi gratificante, conduzir os alunos para as visitas com os fundadores dos blocos, orientar a elaboração de perguntas e finalmente promover o debate das informações coletadas. Acompanhar todo esse processo de socialização e construção do estandarte da escola foi gratificante pelo reconhecimento dos alunos em valorizar a cultura local.

REFERÊNCIAS

CAPES. Programa de Residência Pedagógica. Disponível em:
<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em:
25 de agosto de 2018.

MOREIRA, Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação escola e Cultura(s): construindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação, p. 256 a 260. 2003
Disponível em: comandotorrents.com - Acessado em: 17/09/2019.

CANDAU, Vera Maria Ferrão - **Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas**. Currículo Sem Fronteiras, V.11, n.2, p. 240-255, 2011. Disponível em:
<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf> - Acessado em:
16/09/2019.

PROACAD. **EDITAL Nº --/2018 PROACAD/Residência Pedagógica/2018. SELEÇÃO DE LICENCIANDOS**. Recife, 2018.

AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: UM RELATO DA VIVÊNCIA DE BOLSISTAS DO PIBID EXPRESSÃO GRÁFICA DA UFPE

Pibidianos

Ackça Priscila Lourenço da Silva, CAC

Alan David Miranda da Silva, CAC

Daniel Teixeira Nipo, CAC

Isabel Xará França, CAC

Luana Simone Procópio, CAC

Matheus Henrique Cordeiro dos Santos, CAC

Raphael Leon Cavalcante Melo, CAC

Rickison Santana da Silva, CAC

Supervisora

Sandra do Lago Marabá Lacerda, EREM Ginásio Pernambucano

Coordenadora de área

Thyana Farias Galvão, CAC

INTRODUÇÃO

É importante falar que Artes não é a disciplina queridinha na Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano: os 1º e 2º anos têm duas horas semanais, e os 3º anos, apenas, 1 hora semanal. Talvez isso já fosse algo esperado, mas não deixa de ser triste. Como conversado com a professora da disciplina e nossa supervisora no processo de contato com a sala de aula, essa carga horária é insuficiente para construir um pensamento nos educandos, e mediar à prática. Como pibidianos, enxergamos de perto a dificuldade do professor de se moldar a Escola, de encontrar um plano A, B e C, pois, por depender de muitas ações externas, tanto da gestão como da grade curricular exigida, é necessário, muitas vezes, correr contra o tempo pra passar todo o conteúdo, trocar conhecimentos e praticar. É difícil ser artista, imagine ensinar arte.

METODOLOGIA

A participação dos selecionados para o Subprojeto ARTE do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID/UFPE) teve início no segundo semestre de 2018. Neste período, com auxílio da professora, observamos algumas aulas e tivemos uma percepção geral do cotidiano escolar. Assim, fizemos um diagnóstico para identificação de problemas inerentes à docência. Posteriormente, nos foi proposto, como primeira atividade, que anotássemos dados relevantes para discussões em sala como: quantidade de alunos, número de salas na escola, didática de ensino utilizada pela professora responsável pela disciplina. Segundo Abbagnano (1998, p. 725), observação e “verificação” muitas vezes ocorrem de forma despreziosa e ocasional de modo geral em nosso dia a dia, porém quando a observação está aliada a uma metodologia de forma

experimental, torna-se mais significativa para resolução de problemas que interfiram na aprendizagem. Em alguns momentos participamos e ministramos com o auxílio da professora da disciplina algumas oficinas que têm contribuído de maneira contundente para a nossa formação docente. Pudemos entender que não é fácil ser um professor para o ensino médio, principalmente de Artes, considerada para a maioria dos alunos uma disciplina na qual só se faz desenhar, e nessa trajetória podemos observar e aprender como a professora lidava com esses alunos. Aprendemos que mesmo partindo de uma metodologia que permite uma maior liberdade ao aluno de interagir com o professor (metodologia adotada pela professora da disciplina) e ter uma troca mútua de conhecimento, haverá momentos que o professor deverá abordar os alunos de forma autoritária. Deparamo-nos muito com isso quando as turmas as quais acompanhamos, demonstravam um mau comportamento e a professora teve que seguir essa linha de abordagem para lidar com eles, mas isso não dava aos educandos uma sensação de ser subjogado pela mesma, e sim de reflexão de suas atitudes, pois quando ela usava essa abordagem, procurava mostrar para eles que esse comportamento não era adequado, sempre fazendo alusão que se eles se comportassem dessa mesma maneira em alguns lugares na sociedade, eles seriam vistos como más pessoas. Ao observar a maneira que a professora lida com os alunos, podemos dizer que a maneira que lidaremos com uma possível turma no futuro não será mais a mesma que pensávamos antes do início do PIBID. Então, apesar de tantos obstáculos, a paixão por ensinar sempre vence. No Ginásio Pernambucano existem vários artistas se descobrindo, soltando a criatividade, e estar fomentando esse olhar por liberdade neles é lindo; ensinar a produção de autorretrato e mostrar que eles podem ter carinho com eles mesmos; ensinar a cultura indígena e africana, trazendo exemplos tão importantes pro Brasil de artes tão pouco valorizadas. Tem sido uma experiência incrível esse contato com a educação como uma participante ativa, poder passar algo de novo para os alunos é gratificante. Antes das atividades do primeiro semestre de 2019 foram realizadas oficinas com os professores orientadores das escolas participantes do PIBID, e foram vivências de grande importância para nós. A partir das reuniões realizadas, foi possível aprender com as bagagens de longas caminhadas de trabalho de cada um dos orientadores, bem como nos integramos quanto companheiros constituintes do mesmo curso, fortalecendo nossos vínculos e criando experiências e lembranças de grande valor para nossas construções como professores. Foram momentos pelos quais pudemos entender como é o PIBID nas outras escolas que o nosso curso atua e quais foram às atividades e projetos realizados nesses espaços.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante o ano de 2019 deveríamos sair da observação para a regência. Era preciso começar a agir como docentes na sala de aula. Tivemos a tarefa de realizar, pelo menos, uma intervenção em cada semestre nas turmas observadas. O Ginásio Pernambucano (GP) é uma escola de referência no estado por ter sido o primeiro da rede pública a implementar o ensino integral, em 2004. Trata-se da instituição de ensino mais antiga em atividade do país, localizado na Rua da Aurora, no Recife e é o nosso palco de atuação do PIBID. Nossa ideia, no GP, foi realizar oficinas que integrassem arte e geometria, geralmente compostas por partes teóricas e atividades práticas. Seguindo essa perspectiva de união arte + geometria, desenvolvemos e realizamos diferentes oficinas, entre elas:

Oficina 01 - Geometria nos instrumentos musicais

Esse momento teve como objetivo a ampliação da percepção dos alunos quanto à geometria presente no seu cotidiano. A oficina foi dividida em um momento expositivo/interativo, com o auxílio de instrumentos musicais, áudios, imagens e vídeos pelos quais os alunos puderam entender e experimentar de que formas a geometria modifica e cria sons de timbres e intensidades diferentes. No segundo momento, foi proposta a atividade de criação de um xilofone a partir de garrafas de vidro reutilizadas. Por meio desta, eles deveriam utilizar a ocupação de volumes diferentes para produzir som e até mesmo tocar músicas, organizando seus xilofones em escalas musicais com o auxílio de água para preencher o volume e modificar o espaço gerador de vibrações sonoras.

Oficina 02 - Introdução a *Pixel Art*

Pixel art é um estilo de arte digital na qual as imagens são editadas a partir dos pixels. Entendemos como *pixel art* desenhos produzidos em computador, posicionando e pintando individualmente cada pixel, em programas de criação/edição de imagens, é um estilo de arte originário da computação gráfica, mas também pode ser praticado com papel e lápis.

Montamos nossa aula de modo a apresentar apenas a teoria necessária, trazendo sempre referências de trabalhos conhecidos, e partimos logo em seguida para as atividades práticas. O tempo das aulas foi dividido em 20% de teoria e 80% de prática. Primeiramente os alunos foram orientados a criar seu próprio papel milimetrado, utilizando papel e régua e essa foi a primeira atividade que seria objeto de avaliação, levando em consideração a precisão nas linhas, limpeza do desenho, e respeito às diretrizes de dimensões e espaçamento dadas. Como parte das aulas de *pixel art* também tivemos de pensar em uma avaliação valendo de 0 a 7 pontos, dividimos essa nota entre 3 atividades, e deixamos 1 ponto extra que poderá ser dado por participação e engajamento nas atividades propostas em sala. Nos meses seguintes, atuamos assiduamente ouvindo e, vez ou outra, contribuindo na colaboração do ensino e aprendizagem dos alunos de forma direta, fazendo algumas ressalvas em aula ou de forma indireta levando materiais para enriquecimento do conteúdo abordado pelo professor.

Oficina 03 - Stencil

Trata-se de uma técnica usada para passar desenho ou ilustração, através da aplicação de tinta aerossol. Tendo como tema a cultura indígena e africana, com ênfase no grafismo como expressão cultural e artística, a oficina foi dividida em duas semanas não consecutivas: na primeira semana, ministramos um conteúdo teórico, onde falamos dos indígenas no Brasil, sua influência, relevância cultural, e preservação da cultura indígena no país. A aula foi expositiva, com intervenções para um debate aberto, e como atividade avaliativa foi solicitado um relatório sobre o assunto e discussão abordado na sala de aula. A segunda parte da oficina ocorreu no último dia 19 (setembro) também sendo aula expositiva e prática, lembrando o conteúdo e aplicando assim a prática do *stencil*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir destas oficinas nós, Pibidianos, pudemos entender como a diversificação dos conteúdos e as metodologias utilizadas criam um mecanismo de atração para a aprendizagem, além de aproximar a relação professor - aluno. Em nossa avaliação,

como licenciandos e futuros professores, sentimos a satisfação dos alunos em perceber e ter, durante algumas aulas, atividades práticas e como o engajamento deles foi maior. Além disso, as oficinas desenvolvidas revelam a importância dessa experiência como dispositivo fundante para o investimento na formação inicial docente de qualidade. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência demonstra relevância e grande aceitação entre os participantes. Sendo assim, esse processo de formação docente possibilita a integração das aprendizagens acadêmicas com aquelas do contexto da prática profissional, contribuindo para o desenvolvimento de uma identidade coletiva que se inicia em situações de imersão na escola. Com base nessas reflexões, é possível perceber um progresso na melhoria da formação docente por meio de programas como o PIBID, que tem como proposta incentivar à carreira do magistério, com uma formação inicial docente de qualidade. A importância de formar um profissional da educação pela pesquisa influi, também, em uma visão mais ampla da sua prática educativa, onde ele terá subsídios necessários para identificar e solucionar, inteligentemente, os problemas encontrados no cotidiano escolar. Tudo isso está diretamente relacionado com a consciência que o profissional da educação tem, ao exercer a sua prática educativa. Franco (2008, p. 114) afirma que “A prática requer um constante vai e vem de um plano para outro, o que só pode ser assegurado se a consciência se mostrar ativa durante todo processo prático”.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FRANCO, M. A. S. **Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos**. Universidade Católica de Santos. Educação e Pesquisa, São Paulo, V. 34, n 1, p. 109-126. Janeiro/Abril, 2008.

ATIVIDADES EXPERIMENTAIS DIFERENCIADAS NAS AULAS DE FÍSICA (PINÇA ÓPTICA E ESTUDO DE ROTAÇÕES COM PIÕES)

Pibidianos

Arthur Henrique Felinto da Silva, DF-CCEN
Roberta Camila Araujo de Oliveira, DF-CCEN
Wedja Maciel dos Santos, DF-CCEN

Supervisor

Diógenes Soares Moura, Colégio de Aplicação-UFPE

Coordenador de Área

Alexandre Ricalde Rodrigues, DF-CCEN

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa relatar a experiência de estudantes do curso de licenciatura em física da UFPE, bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, atuantes no Colégio de Aplicação da UFPE, desde setembro de 2018 até o presente momento. O projeto revela-se de grande importância para a formação dos acadêmicos de licenciatura em virtude da prática da docência ser imprescindível para a qualificação profissional de futuros professores.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, tem como finalidade fomentar a iniciação à docência de alunos de cursos de licenciatura contribuindo para a melhoria da educação básica pública brasileira. São objetivos do PIBID valorizar a profissão do magistério, incentivar e elevar a qualidade da formação de professores através da inserção dos licenciandos no âmbito escolar (BRASIL, Decreto nº 7.219, 2010).

O PIBID no Colégio de Aplicação da UFPE tem a intenção de promover a inserção de estudantes da licenciatura na educação básica com observações gerais e específicas e intervenções através do desenvolvimento de experiências e projetos didático-pedagógicos sob a supervisão de um docente da escola (DA ROSA, 2015).

METODOLOGIA

Todas as atividades foram executadas sob a orientação do professor supervisor e do docente das turmas por meio de visitas e reuniões periódicas e durante as aulas. Os registros de todas as atividades desenvolvidas foram feitos em diários de campo e fichas específicas e sistematizadas em relatórios semestrais.

As atividades dos bolsistas foram divididas em duas etapas. Na primeira delas, os licenciandos passaram por uma ambientação elaborando diagnósticos da escola-campo, abrangendo aspectos estruturais, organizacionais e pedagógicos. Além

disso, houve a participação em reuniões, seminários e a observação de aulas de outras disciplinas que não da área do discente.

Na segunda etapa, os bolsistas passaram a acompanhar uma turma específica na qual se dará a aplicação dos projetos a serem desenvolvidos. As atividades em sala de aula buscam observar e auxiliar os estudantes frente aos conteúdos abordados durante o ano letivo.

Os projetos foram desenvolvidos visando envolver parte do conteúdo programático das turmas observadas e auxiliar o entendimento dos alunos, melhorando a compreensão de conceitos abordados e ampliando a visão científica frente a aplicações práticas do cotidiano.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como resultados parciais temos o andamento da elaboração dos projetos a serem aplicados nas turmas acompanhadas.

O primeiro projeto diz respeito à construção de uma pinça óptica educacional e a utilização desse material como instrumento experimental demonstrativo para elucidar conceitos físicos abordados numa turma de segundo ano do ensino médio.

Os conceitos a serem trabalhados envolvem conhecimentos de óptica, luz e suas propriedades, lentes e instrumentos ópticos, além de possíveis alusões a biologia como área interdisciplinar. A proposta é fazer com que os alunos tenham acesso, de forma prática e dinâmica, a algo que engloba conceitos vistos recentemente em sala de aula e que tenha aplicações práticas e implicações sociais relevantes, podendo assim despertar o interesse e a curiosidade sobre o tema.

Pinças ópticas são instrumentos que têm um impacto muito grande na biologia. Empregando um microscópio e um feixe focalizado de luz laser podemos construir uma pinça de luz, que permite interação com células vivas (FONTES, 2004). Na pinça óptica em construção, não utilizaremos células na demonstração, mas sim microesferas para exemplificar o seu funcionamento e trabalhar ideias como: pressão radiativa, força de gradiente, conservação do momento linear da luz, refração e reflexão da luz, além de introduzir conceitos fundamentais de física moderna.

A intenção primária é a realização do experimento em paralelo à exposição do conteúdo relacionado ao tema. Também uma visita ao Laboratório de Óptica Biomédica da UFPE está sendo preparada para a observação de uma pinça óptica em operação.

O segundo projeto pretende abordar “Dinâmica do corpo rígido”, através das oficinas nas quais se utilizará piões, abusando do uso de experimentação e ludicidade. Este projeto será desenvolvido em uma turma de primeiro ano do ensino médio.

Antes da sua aplicação que se dará no formato de uma oficina, as aulas de física da turma têm sido acompanhadas desde o início do ano letivo de 2019. Dessa forma, é possível acompanhar o desenvolvimento da turma em sala de aula, que está estudando os mesmos assuntos que serão aplicados nas oficinas.

A primeira oficina já foi aplicada no dia 5 de setembro de 2019. A ideia dela foi ter um primeiro contato direto com a turma, conversar com os estudantes e fazer alguns experimentos. Foi feito no horário da aula de física. Os alunos participaram bastante e o principal objetivo foi alcançado: estudar física de uma maneira diferente. Os alunos conseguiram aplicar os conhecimentos adquiridos até o momento para entender o que se passava com os experimentos levados à sala de aula. O encontro serviu, inclusive para aproximar-se do objetivo final. As oficinas tentarão desafiar a intuição dos estudantes. Antes de pôr os objetos para girar será discutido o que se espera que aconteça.

Pretende-se utilizar alguns tipos de piões como: o pião comum, Dreidel, o “Levitron”, “Rattleback” e também alguns giroscópios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID é uma iniciativa muito importante para a formação dos estudantes de licenciatura, se mostrando uma grande oportunidade de iniciação à prática docente já durante o ensino superior. Os bolsistas têm a possibilidade de aprimorar os saberes necessários ao exercício da docência articulando estes saberes ao ensino e aprendizagem.

A prática profissional, mesmo que a formação acadêmica ainda esteja em andamento, é muito importante para a formação de futuros professores, pois esse tipo de situação proporciona aos licenciandos estar na escola trazendo para si uma visão múltipla do que é ser educador e de como lidar com os estudantes. Tudo isso soma forças para ações conjuntas importantes a curto, médio e longo prazo, agregando saberes e experiências a todos os envolvidos no programa.

A nossa participação no PIBID nos deu a oportunidade de perceber diferentes caminhos para o desenvolvimento de atividades escolares, sentido na relação teoria e prática, e aproximação do ensino superior à educação básica. As experiências que temos vivido nos faz refletir criticamente sobre nossas ações no ambiente educativo e o nosso papel enquanto futuros educadores.

REFERÊNCIAS

- [1] BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o PIBID. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 120, 25 de junho de 2010. seção 1, p. 4-5.
- [2] FONTES, Adriana. Sistema de micromanipulação e microanálise com pinças óticas. 2004. 271 p. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- [3] DA ROSA, Adriana Letícia Torres et al. Projeto político-pedagógico institucional do CAP UFPE – Olinda: Livro Rápido, 2015.

COLOCANDO A TEORIA EM PRÁTICA

Pibidiana

Vitoria Karolina de Lima Pacheco, CFCH

Supervisor

Sergio Filipe Pereira Lopes, Escola Cândido Duarte

Coordenador de área

Francisco Kennedy Silva dos Santos, CFCH

INTRODUÇÃO

Me chamo Vitoria Karolina, sou estudante da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), cursando Licenciatura em Geografia, atualmente no 6º período. Participo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), estou engajada em um grupo com mais 4 integrantes, supervisionado pelo professor Sergio Filipe Pereira Lopes e coordenado pelo professor Doutor Francisco Kennedy Silva dos Santos. O projeto aborda a temática da “Feira”, com o objetivo de explorarmos o conceito e os tipos de feira, de uma forma lúdica e participativa, onde construímos o pensamento, juntamente com os alunos, trazendo a realidade vivenciada pelos estudantes para a sala de aula.

METODOLOGIA

A escolha do tema do projeto, foi discutida e decidida em grupo por meio de reuniões entre os integrantes. Foi escolhida a temática da “Feira” para ser trabalhada com os alunos. Achou-se pertinente a escolha da mesma, pelo fato de a escola-campo se localizar próxima a praça da Várzea, onde acontecem diversos tipos de feira em seu entorno. O projeto foi organizado nas seguintes etapas (Vale salientar que o projeto está em processo de conclusão. Até o momento foi aplicado até a 2º etapa, faltando apenas ser efetivada a 3 etapa).

1 - Etapa

1.1 - A turma foi dividida em 2 grupos.

1.2 - Foi entregue uma cartolina a cada grupo, para que eles escrevessem palavras que representavam a feira.

1.3 - Foram distribuídas imagens entre os dois grupos e entregue uma cartolina para cada, onde eles deveriam colar as imagens que representassem a feira.

1.4 - Colou-se no quadro os cartazes confeccionados pelos estudantes, e levantou-se uma discussão sobre o porquê das escolhas feitas por eles e o porquê das imagens descartadas pelos mesmos.

1.5 - Ao término da discussão, foi construído juntamente com os estudantes no quadro, o conceito de feira.

1.6 - Foi entregue aos alunos um questionário de múltipla escolha, para que eles respondessem, onde os resultados seriam exibidos no próximo encontro.

1.7 - Foi dado aos grupos um isopor e materiais para que eles confeccionassem uma maquete, onde eles organizariam uma feira.
Depois, cada grupo escolheu um representante para apresentar a maquete e compartilhar com os colegas de classe

2 - Etapa

2.1 - Dinâmica de organização espacial

A sala foi organizada antes da chegada dos estudantes, de uma forma em que, uma parte estava com as cadeiras organizadas em fileira e a outra parte distribuída aleatoriamente pela sala. Onde eles escolheriam onde sentar-se-iam.

2.2 - Foi retomado o conceito de feira, construído em conjunto no encontro anterior, para relembrar.

2.3 - Foram expostos em sala de aula os conceitos de Tipos de Feira e suas Organizações Espaciais. Foi levantado então a dinâmica de organização espacial, que até então os mesmos não sabiam, o que significava tal organização da sala de aula.

E iniciou-se então uma discussão sobre a mesma, relacionando com os conceitos abordados.

2.4 - Debate sobre quem frequenta cada tipo de feira.

2.5 - Recorte de gênero

Foi feita uma dinâmica sobre como estão distribuídas as tarefas na feira entre homens e mulheres.

Colocou-se diversas atividades expostas para os alunos, onde cada um escolheria uma e colaria no quadro onde, ele achava que se encaixava.

no quadro existiam as seguintes opções: Homem, Mulher e Ambos.

Depois da distribuição das atividades no quadro, iniciou-se um debate sobre o recorte de gênero de que foi feito.

2.6 - Foram exibidos os resultados do questionário respondido pelos alunos no encontro anterior, e logo em seguida houve uma discussão sobre os resultados.

3 - Etapa

3.1 - Será feito com os alunos um jogo, onde estarão presentes os conceitos aprendidos até o momento. (O jogo ainda está em processo de elaboração)

O jogo terá como objetivo, fixar os conceitos aprendidos de uma forma lúdica e interessante para os alunos.

3.2 – Será realizada uma feira entre os alunos, onde eles poderão trocar objetos entre si e mostrar seus talentos.

Essa feira terá como objetivo o encerramento de nossas atividades, onde os alunos poderão vivenciar a experiência de fazerem sua própria feira, onde eles poderão trocar objetos e mostrar seus talentos e coisas que gostam de fazer e que queiram compartilhar uns com os outros, tendo-se assim uma feira diversa e cheia de cultura.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O desenvolvimento do projeto ainda está em andamento, por ser necessário um tempo para a aplicação total, tendo em vista um resultado significativo, precisa-se de uma análise completa da aplicação do projeto. No entanto podemos observar resultados satisfatórios em atividades já efetuados por nosso grupo como:

- 1- A participação dos alunos em sala de aula, e algo positivo que se tem notado, pois eles interagem bastante nas atividades propostas.
- 2- Elaboração de cartazes - Os alunos conseguem trabalhar em grupo e socializar suas ideias.
- 3- Elaboração da maquete - Os alunos colaboram entre si, e discutem sobre o assunto.
- 4- Dinâmica do recorte de gênero - Tivemos um resultado muito bom, diante de que praticamente todos os alunos, colocaram de que as atividades mencionadas, podem sim ser feitas tanto por homens ou mulheres.
- 5- Todos os debates, são bastante instigantes, pois existem diversas opiniões em sala de aula e eles gostam de participar e compartilhar suas ideias.

Até o momento pode-se notar alguns resultados satisfatórios e espera-se conseguir mais resultados como estes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto ainda não foi concluído, mas já se observa resultados satisfatórios e espera-se conseguir ainda mais resultados. É uma experiência incrível poder colocar em prática o projeto na escola-campo, e ter esse contato com os alunos, e ainda mais quando já se tem alguns feedbacks positivos, isso instiga ainda mais a produzir novos projetos e aplicar em mais turmas para conseguir resultados cada vez melhores.

COMPARTILHAR DESAFIOS E ESTRATÉGIAS: EXPERIÊNCIAS DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE LÍNGUA ESPAÑHOLA

Residentes

Ana Carla Silva dos Santos, CAC-UFPE
Ana Elisabete de Lima Galdino, CAC-UFPE
Andrielly Melo de Sá Barreto, CAC-UFPE
Gabrielle Trajano da Silva, CAC-UFPE
Gleybson Edson Bezerra dos Santos, CAC-UFPE
Gleibson George Silva do Nascimento, CAC-UFPE
Maria do Carmo Santana Pinheiro, CAC-UFPE
Rafael da Silva Santana, CAC-UFPE
Rafael Rodrigues de Miranda, CAC-UFPE
Romário de Barros Gomes, CAC-UFPE

Preceptora

Julianna Pérola Rodrigues, EREM Prof. Alfredo Freyre

Docente orientadora

Imara Bemfica Mineiro, CAC-UFPE

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo geral apresentar as experiências das práticas desenvolvidas através do Programa de Residência Pedagógica nas aulas de língua espanhola na Escola de Referência em Ensino Médio (EREM) Professor Alfredo Freyre, localizado no bairro do Arruda, na cidade de Recife - PE. Através da interculturalidade crítica, propomos atividades em que os alunos possam refletir, a partir da língua, o mundo “*hispanohablante*”, desenvolvendo métodos interativos entre língua e cultura nas aulas ministradas por nós, residentes. Para isso, foram realizadas as regências em sala de aula sob o acompanhamento da coordenação do projeto através de frequentes reuniões, bem como a supervisão da professora preceptora da disciplina eletiva. Os principais pressupostos teóricos que fundamentam tais práticas são resultados de leituras a respeito da visão apresentada por Catherine Walsh (2005), sobre a interculturalidade crítica, a fim de fomentar um processo educativo decolonial, como também é apresentado na documentação do Marco Teórico do Ministério da Educação do Peru (2005); e também sobre a proposta retratada por Paulo Freire (2013), que apresenta os saberes necessários para a prática educativa através do processo de desenvolvimento da autonomia, assim como a educação pensada como perspectiva e prática libertadora. Diante desses pressupostos, nossa intenção enquanto residentes tem sido desenvolver pedagogias interculturais e decoloniais, com o interesse de tornar o espaço escolar um

“ambiente favorável” para a aprendizagem. Nossa expectativa é, ao fim do projeto, proporcionar uma nova concepção de ensino/aprendizagem, assim como uma reformulação a “contrapelo” do mundo e da educação hispânica vinculada à nossa cultura e a educação. A conclusão das atividades do projeto está prevista para Janeiro de 2020, sendo, por este motivo, o resultado final, a expectativa de uma formação para ensino médio diferenciada, preparando o alunado também para a sociedade e cidadania.

Palavras chave: Interculturalidade Crítica, Decolonialidade, Ensino, Espanhol.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa.**- 2ª ed. 5ª a reimpr.- Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2013.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, colonialidad y educación. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XIX, núm. 48, (mayo-agosto), 2007.

WALSH, Catherine. **La interculturalidad en la Educación.** Biblioteca Nacional del Perú, N° 2005-4890. Ministerio de Educación. Lima - Perú. 2005.

CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Residentes

Cindi Manoela de Quadros, UFPE
Eduardo Victor Ramalho Lucena, UFPE
Amanda Gonçalves Barbosa, UFPE
Caio Viana da Silveira, UFPE

Preceptor

Paula Roberta Paschoal Boulitreau, Colégio de Aplicação - CAP

Docente orientadora

Tereza Luiza de França, UFPE

INTRODUÇÃO

A política de formação de professores vem trazendo inovações, como o Programa de Residência Pedagógica (PRP) que exerce um papel de suma importância em nossa formação inicial, pois possibilita a docência precoce em âmbito escolar. A formação docente compreende um período importante, pois ao longo da graduação serão adquiridos e incorporados conhecimentos necessários ao exercício da profissão. Nessa fase inicia-se a construção da identidade docente, que será consolidada com base nos significados associados a essa profissão juntamente com as experiências e trajetórias de cada um como preconiza o Plano Nacional de Educação (decênio 2014-2024). O presente estudo tem por objetivo relatar a experiência dos acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física, que fazem parte do PRP.

METODOLOGIA

A pesquisa tem abordagem qualitativa, tomando como base epistemológica a etnometodologia que é uma pesquisa onde a gente se dedica a compreender a realidade a partir do cotidiano dos atores sociais in loco (COULON, 1995). Ela se caracteriza como relato de experiência sistematizado através de registros escritos em diário de campo analisado por meio da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011). A pesquisa foi realizada em uma das escolas campo da Residência Pedagógica do Departamento de Educação Física (DEF), a escola escolhida é uma instituição pública federal, localizada dentro do campus da UFPE, a qual atende o ensino fundamental e médio, no entanto os atores sociais eram alunos regularmente matriculados concentrados nos anos finais do ensino fundamental.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A lei de número 9.394 de 1996, afirma que: A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica.

Considerando tal aspecto, o PRP visa aproximar os estudantes da graduação ao quefazer dos professores preceptores em escolas-campo vinculadas à universidade por meio da constituição de um núcleo. No nosso caso, estabeleceu-se o vínculo entre o Departamento de Educação Física da UFPE e o Colégio Aplicação da UFPE. A referida escola-campo é uma instituição que contempla o ensino fundamental II (6º ao 9º ano) e o ensino médio, com funcionamento semi-integral. Durante a experiência, já percorremos duas etapas: a ambientação e a imersão. A ambientação ocorreu em agosto, setembro e outubro de 2018, com o objetivo de inserção da realidade da escola. Nossa imersão foi composta por observação, planejamento, participação em eventos, participação em concelhos de classe, reuniões com a preceptora e efetiva regência; e, está ocorrendo com turmas de 6º ano (A e B) e uma turma de 8º ano (desde outubro de 2018). O PRP influencia diretamente na formação docente porque, através dele, temos contatos com os saberes presentes na escolarização básica que também são saberes docentes (TARDIF, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PRP como mecanismo de ampliação do estágio se tornou colaboradora do processo de formação docente inicial. Segundo Goulart (2004), os alunos de graduação, atualmente, têm uma formação mais completa levando em consideração as possibilidades que a universidade oferece durante o curso, como participação em estágios, projetos de extensão, pesquisas e programas que permitem os alunos terem mais acesso ao campo que ele irá atuar. Concluímos que o Programa tem um papel de suma importância na formação docente, pois permite um conhecimento mais amplo do que é ser docente.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Edições 70. **Lisboa. Portugal**, 2011.
- BRASIL. **LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da educação. Lei nº 9.394/96 de 1996. Brasília: Ministério da Educação/SEED, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em março de 2019.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, v. 26, 2014.
- COULON, Alain. **Etnometodologia e educação**. Vozes, 1995.
- GOULART, Audemaro Taranto. A importância da pesquisa e da extensão na formação do estudante universitário e no desenvolvimento de sua visão crítica. **HORIZONTE-Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião**, v. 2, n. 4, p. 60-73, 2004.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª edição. Petrópolis-RJ: 2014.

DEMONSTRAÇÃO INVESTIGATIVA UTILIZANDO REFRIGERANTES PARA CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE DENSIDADE

Pibidianos

Antohayner Nunes de Melo e Silva, CCEN
Fábio Henrique Galdino dos Santos, CCEN
Gustavo Henrique de Santana, CCEN
Leandro Maciel Pontes, CCEN
Rani Cavalcante dos Santos, CCEN

Supervisoras

Maeli Francisca dos Santos Ramos, EREM Ginásio Pernambucano – Aurora
Marcela Albino de Carvalho, EREM Ginásio Pernambucano – Aurora

Coordenador de Área

Ricardo Oliveira da Silva, CCEN

INTRODUÇÃO

A Química, uma ciência com forte caráter experimental, tem papel fundamental para que os alunos consigam ter uma visão aprofundada do mundo e de seu cotidiano. Entretanto, a forma como os alunos lidam com conceitos abstratos, pode apresentar uma dificuldade na aprendizagem, como exemplo, quando se trata de fenômenos a nível molecular/atômico. Baseando-se nas teorias de aprendizagem Piagetianas, podemos ter uma ideia prévia dessas dificuldades e planejar atividades que ajudem na materialização de conceitos os quais requerem operações mentais mais complexas devido ao nível necessário de abstração e que ajudem no desenvolvimento cognitivo dos estudantes (HERRON, 1975).

Herron, baseando-se nos estágios do desenvolvimento propostos por Piaget, exhibe algumas operações que os estudantes que não atingiram o estágio operacional formal seriam capazes de fazer, como “usar razões e proporções para solucionar problemas os quais não se encaixam num tipo de problema que foi memorizado”(HERRON, 1975). Um dos conceitos que o autor cita como muito difícil dos alunos entenderem, é o conceito de densidade, que trabalharemos neste experimento.

Dado conceito que queríamos trabalhar, o da densidade, pensamos num experimento que não fosse somente *visual*, mas que estimulasse a curiosidade do aluno em entender o fenômeno, em investigá-lo. O experimento, que inicialmente seria feito pelos alunos, acabou tomando uma proporção de uma demonstração investigativa. De acordo com Azevedo, as demonstrações investigativas possuem os dados valores pedagógicos a seguir:

“...percepção de concepções espontâneas por meio da participação do aluno nas diversas etapas da resolução de problemas; valorização de um ensino por

investigação; aproximação de uma atividade de investigação científica; maior participação e interação do aluno em sala; valorização do aluno com o objeto de estudo; valorização da aprendizagem de atitudes e não apenas de conteúdos; possibilidade da criação de conflitos cognitivos.” (AZEVEDO, 2004, p. 27)

As demonstrações investigativas, também como propõe Azevedo, servem pra ilustrar teorias e permitem que os alunos exercitem sua capacidade de argumentação. Dada a dificuldade que os alunos podem enfrentar para entender o conceito de densidade, acreditamos que a demonstração investigativa possa contribuir na construção do conceito, que é o objetivo principal deste experimento que está sendo realizado no âmbito do PIBID, pois é importante que nele haja o desenvolvimento de atividades que familiarizem os licenciandos com possíveis dificuldades em sua prática, atual e futura, capacitando-o e os tornando mais preparados para outras etapas de sua formação, seja como estagiário ou, até mesmo, como professor; o planejamento, execução e análise de experimentos caracteriza uma sequência de atividades muito rica neste sentido.

METODOLOGIA

Utilizamos duas garrafas PET de refrigerante de cola (250 mL), uma comum e outra *diet*. Retiramos os rótulos e as tampas foram trocadas de modo que os alunos não conseguissem identificar diferença entre as garrafas, que também não foi informada a eles. Colocamos as duas garrafas juntas em um recipiente contendo água. Pedimos que os alunos explicassem o observado.

Depois, utilizamos uma proveta para transferir cerca de 20 ml de cada refrigerante para um béquer e pesamos os dois. Pedimos que os alunos explicassem novamente o observado. Repetimos esta etapa para utilizando café, que foi adoçado com açúcar e com adoçante artificial para reproduzir a diferença entre o refrigerante *diet* e o refrigerante comum.

Os valores de massa e volume foram todos registrados no quadro e fizemos a discussão a partir das observações dos alunos e dos resultados no experimento, sendo construído o conceito de densidade em conjunto com a turma, de maneira investigativa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao colocarmos as duas garrafas no recipiente com água, todos puderam observar uma diferença de altura na qual as garrafas flutuaram. Ao serem questionados, os alunos sugeriram uma diferença de volume entre os recipientes para explicar essa diferença. Ao serem confrontados com a informação de que as garrafas tinham um mesmo volume, informaram que havia um problema no recipiente, já que ambas deveriam estar na mesma altura. Então sugeriram a hipótese de difração da luz, o que não fazia sentido, já que não haveria motivos para esse fenômeno afetar as garrafas de maneira desigual. Isto exemplifica a tendência dos alunos a procurar uma explicação sem fazer uma operação mental abstrata, típica dos alunos que tenham atingido o estágio operacional formal. Era esperado por nós que os alunos utilizassem os conceitos de volume ou massa em vez de densidade pois são propriedades que não requerem o uso de operações mentais abstratas para serem entendidas.

Os alunos demoraram um pouco para entender que os dois refrigerantes eram *diet* e um normal; eles chegaram a esta conclusão após inúmeras tentativas. Para direcionar o experimento, escolhemos investigá-la. Eles levantaram a hipótese de qual garrafa

continha o refrigerante *diet* e qual garrafa continha o refrigerante comum baseando-se somente nas cores da tampa da garrafa, não sabendo que elas haviam sido trocadas. Então pesamos para eles e os relembramos e discutimos o conceito de densidade para que os alunos pudessem levantar novas hipóteses sobre o fenômeno. Os alunos definiram um dos refrigerantes como sendo o mais denso.

Prosseguimos com os alunos calculando a densidade para verificar quem iria ser mais denso; não foi confirmada através dos cálculos a hipótese de que o refrigerante mais denso era, de fato. Os alunos não souberam explicar o porquê da hipótese não servir, voltando para a concepção inicial de que havia uma diferença de volume de refrigerante. Repetimos então o experimento, utilizando o café, adoçando-o com açúcar e adoçante artificial, utilizando o mesmo volume e calculando as densidades de ambas bebidas. Aí, então, um dos alunos conseguiu levantar a hipótese de que as tampas haviam sido trocadas, conseguindo identificar corretamente quais dos refrigerantes era *diet* e qual era o comum para a turma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O experimento foi sucedido no que se propõe uma demonstração investigativa. Pudemos verificar diversas concepções dos alunos acerca do conceito de densidade e como é difícil para eles entenderem este conceito; isto tem imenso valor em nossa formação inicial. Verificamos também, na prática, os valores pedagógicos da demonstração investigativa propostos por Azevedo (2004). Os alunos participaram bastante, suas concepções foram colocadas em conflito cognitivo e no fim, com os alunos, foi materializado o conceito de densidade. Como limitação, enxergamos que os alunos poderiam ter participado mais, tanto na realização do experimento, como na coleta de dados, para que possam se familiarizar mais com atitudes presentes na pesquisa científica. Propomos também que, aliado ao experimento, pode-se haver diversas problematizações que o próprio refrigerante traz em si, como por exemplo, seja seu impacto na saúde pelo seu teor de açúcar, seja as implicações sociais, econômicas, políticas, biológicas, dentre outras, que envolvem a fabricação e o consumo da bebida.

No âmbito do PIBID, a atividade foi bastante valiosa pois associa conteúdos trabalhados na universidade, de maneira mais acadêmica, com a vivência em sala de aula, além proporcionar a familiarização com o planejamento, execução e análise de experimentos.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Maria Cristina P. Stella de. Ensino por Investigação: Problematizando as atividades em sala de aula. *In*: CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (org.). **Ensino de Ciências: Unindo a Pesquisa e a Prática**. [S. l.]: Thomson, 2004. cap. 2, p. 19-33.

HERRON, J. Dudley. Piaget for Chemists: Explaining what "good" students cannot understand. **Journal of Chemical Education**, [S. l.], ano 1975, v. 52, n. 3, p. 146-150, mar. 1975.

ENSINO DE FILOSOFIA: SEMINÁRIOS TEMÁTICOS E AUTONOMIA DO PENSAMENTO

Residentes

Brennan Cavalcanti Maciel Modesto, CFCH
Djalma Alexandre dos Santos Neto, CFCH
Luiz Guilherme Zenieverson Nogueira, CFCH
Marcelo Melo de Santana, CFCH
Matheus Santana da Cruz, CFCH
Paulo Henrique Melo Magalhães, CFCH
Talles Arthur Silveira Batista, CFCH
Thiago Andrade de Oliveira, CFCH
Tiago Salazar Almeida da Silva, CFCH

Preceptor

Sérgio Ricardo Vieira Ramos, Colégio de Aplicação – Cap – UFPE

Docente orientador

Junot Cornélio Matos, CE

Em meados dos 2º e 3º bimestres do ano em curso, procedeu-se uma metodologia participativa visando desenvolver processos formativos de educação ativa dos discentes dos 1º e 2º anos do Ensino Médio. Essa metodologia consiste em práticas de seminários temáticos, cujos temas fazem parte das próprias demandas estudantis vinculadas a suas disposições afetivas e realidades sócio-histórico-culturais e existenciais, naturalmente numa perspectiva de reflexão filosófica. A exemplo de:

Primeiros anos: O mundo é movido a dinheiro e sexo?; Legalização das drogas no Brasil; Estética; Essência; liberdade de expressão; amor; existencialismo; Comportamento; Machismo.

Segundos anos – os seminários estão vinculados à tópicos da filosofia da ciência conforme uma abordagem ligada a história do desenvolvimento técnico-científico, a epistemologia e crítica da ciência, quais sejam: Linguagens, arte, biologia, química, geografia e física.

A experiência dos seminários na formação dos alunos consiste em gerar espaços formativos que visam desenvolver habilidades de reflexão e discussão sobre questões sociais, culturais, históricas e científicas a partir de uma perspectiva filosófica. A construção dos seminários permite que os discentes explorem suas capacidades de relacionar temas que lhe afetam diariamente com as teorias desenvolvidas pelos filósofos clássicos.

Os residentes atuam de forma a auxiliar os discentes no desenvolvimento das suas apresentações, tornando-os protagonistas de seu próprio processo formativo, através de orientações que contribuem para construção dos conceitos filosóficos. Isso consiste em indicações de leituras e mediação do conteúdo estudado, visando munir os estudantes de elementos da tradição filosófica.

EXPERIMENTAÇÃO COMO PROBLEMATIZAÇÃO NO ENSINO DE QUÍMICA: DETERMINAÇÃO DA QUANTIDADE DE SAL, AÇÚCAR E ÓLEO DE SOJA NOS ALIMENTOS

Pibidianos

Antohayner Nunes de Melo e Silva, CCEN

Fábio Henrique Galdino dos Santos, CCEN

Gustavo Henrique de Santana, CCEN

Leandro Maciel Pontes, CCEN

Rani Cavalcante dos Santos, CCEN

Supervisoras

Maeli Francisca dos Santos Ramos, EREM Ginásio Pernambucano – Aurora

Marcela Albino de Carvalho, EREM Ginásio Pernambucano – Aurora

Coordenador de área

Ricardo Oliveira da Silva, CCEN

INTRODUÇÃO

A química está presente em diversos locais e setores da sociedade. Um ambiente muito interpretado como de químicos, é a indústria. Sabe-se que milhares de materiais e utensílios utilizados no dia a dia são produzidos a partir de técnicas e mecanismos químicos. Outro fator importantíssimo é a indústria alimentar que produz bilhões de toneladas de alimentos todos os anos para a população mundial. A química também está presente na nossa alimentação e por isso é de grande importância o estudo das substâncias contidas nos alimentos que ingerimos no nosso cotidiano. Com o passar do tempo o cotidiano da sociedade vem sendo cada vez mais conturbado e repleto de atividades as quais deixam a vida mais corrida. As pessoas passam mais tempo na rua do que em suas casas e esse é um fato o qual reflete na vida alimentar. A alimentação humana é, em grande parte, feita de maneira errônea e por isso cresce o alerta sobre uma boa alimentação. Sabe-se que a população mundial se torna cada dia mais obesa, e esse estágio de saúde associa diversos outros problemas para o corpo humano como, diabetes, hipertensão, anemia, entre outras doenças. Os alimentos possuem qualidades nutricionais diferentes, uns são mais ricos em vitaminas e minerais; já outros mais ricos em carboidratos, gorduras e sódio. Ao consumir esses alimentos, o organismo absorve tanto substâncias benéficas como maléficas, sendo assim o consumo excessivo de alimentos mal processados traz diversos danos à saúde humana. Os alimentos industrializados, amados e criticados pela sociedade, são obrigados por lei, informar a tabela nutricional de um determinado alimento. Isso auxilia o consumidor no momento da compra para que ele esteja em alerta da qualidade de produto que está sendo consumido. Há um problema associado à essas tabelas nutricionais que circulam nos alimentos industrializados, nem sempre as informações estão explícitas de forma que o consumidor possa avaliar alimentos bons de ruins. No entanto, caso o consumidor

possua um conhecimento básico de química e matemática, se faz possível analisar uma tabela nutricional.

METODOLOGIA

Antes de realizar o procedimento, foi certificado que os seguintes aparelhos estavam disponíveis:

- 1 balança semi-analítica;
- 4 béqueres (250 mL);
- 2 espátulas metálicas;
- 1 proveta (50 mL);
- 2 tubos de ensaio.

A prática experimental consiste na determinação da massa e volume de alguns compostos químicos, inorgânicos e orgânicos. Ao iniciar o procedimento experimental é necessário montar uma refeição que, nesse caso, será composta de um alimento e uma bebida. Para tanto, deve-se constatar se há informações nutricionais em cada produto, de preferência industrializado, possuem fácil acesso e visibilidade. A partir das informações nutricionais o estudante deve identificar a quantidade de calorias, carboidratos, gordura insaturada e sódio; lembrando sempre de estabelecer a relação da quantidade padrão, referenciada na tabela (*pequena porção*) com a quantidade total do produto (*porção total*). Após a realização dos cálculos matemáticos e estequiométricos as informações de calorias são anotadas e serão discutidas de forma teórica. Porém os dados das quantidades de compostos químicos presentes nas amostras serão medidos em uma balança semi-analítica. Com dois béqueres (250 mL) em mãos, o estudante deve tarar a vidraria na balança semi-analítica; com o auxílio de duas espátulas metálicas, retiram-se pequenas quantidades das espécies químicas até a massa ser próxima ou igual as demais calculadas anteriormente. Já para o óleo de soja, basta ir adicionando o volume na proveta até que atinja o valor esperado e logo após transfira-o para um tubo de ensaio. Realize esse procedimento para os alimentos utilizados no experimento. Anote os dados e os relacione com a literatura química.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O experimento traz consigo a investigação teórica aliada à prática experimental, fazendo com que o estudante consiga analisar, comparar e refletir os resultados das grandes quantidades de compostos químicos as quais são consumidas durante o seu dia a dia. Para tanto, se faz necessário a compreensão dos mecanismos na realização dos cálculos como também de análises básicas nutricionais.

Cálculos matemáticos

- **Calorias:** relação do valor tabelado, descrito por porção, com o valor total do alimento.
- **Açúcar:** será determinado a partir dos valores de carboidratos presentes no alimento. Considerando uma análise qualitativa a qual todo o carboidrato é convertido em açúcar, basta analisar a porção da tabela nutricional e relaciona-la com a porção total do alimento.

- **Óleo de soja:** a gordura insaturada consiste na diferença da gordura total com a gordura saturada. Sabendo que o óleo de soja é produzido a partir de gordura vegetal, em sua maioria, se faz possível encontrar o volume de óleo presente no alimento. Para isso, relaciona-se a densidade do óleo utilizado com a massa total de gordura insaturada presente no alimento.
- **Sal de cozinha:** a quantidade de cloreto de sódio é construída a partir da relação estequiométrica dos íons Na^+ e Cl^- com o composto iônico $NaCl$. Com a informação nutricional do valor total de sódio, é possível determinar a quantidade de sal de cozinha presente no alimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O experimento em questão visa impactar o estudante para que ele possa enxergar de outra forma a sua rotina alimentar, utilizando alguns conceitos químicos como caminho. Após a realização de cálculos na sala de laboratório, os estudantes tendem a interpretar que as quantidades encontradas referentes aos materiais físicos como, açúcar, óleo de soja e sal de cozinha são pequenas e não afetam à sua saúde. No entanto, na segunda parte do experimento a demonstração prática traz consigo o impacto visual das quantidades reais de cada composto químico presente nos respectivos alimentos. A ideia principal é que o estudante possa, sozinho, calcular os resultados esperados, medir essas quantidades e refletir sobre o impacto causado no consumo de certos alimentos. A prática experimental visa causar impacto, mas também mudança no olhar dos estudantes para o consumo de alimentos os quais são pouco ricos em vitaminas e minerais e exagerados em açúcar, sal e gordura.

REFERÊNCIAS

Azevedo, Elaine de. **Alimentação, sociedade e cultura: temas contemporâneos**, Sociologias, Porto Alegre, ano 19 n° 44, jan/abr 2017, p.276-307. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/15174522-019004412>

SÁ, Marilde Beatriz Zorzi; SANTIN FILHO, Ourides. Alguns Aspectos da Obra de Piaget e sua Contribuição para o Ensino de Química. **Revista IberoAmericana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.12, n.1, p. 190-204, 2017. Disponível em: E-ISSN: 1982- 5587.

EXPERIMENTANDO A FÍSICA EM SALA DE AULA: UM ESTUDO DE CASO / VISUALIZAÇÕES DE LINHAS DE CAMPO MAGNÉTICO EM 3D - RELATO DE EXPERIÊNCIA

Pibidianos

Danilo Henrique Nascimento de Melo, DF-CCEN

Amanda Letícia Tavares dos Santos, DF-CCEN

Johanny Dark Lima de Sousa, DF-CCEN

Supervisores

Ricardo Ribeiro do Amaral, Colégio de Aplicação da UFPE

Diógenes Soares Moura, Colégio de Aplicação da UFPE

Coordenador de área

Alexandre Ricalde, DF-CCEN

INTRODUÇÃO

Tradicionalmente a física é vista pela maioria dos professores, como uma disciplina muito difícil de ser ensinada e as vezes por falta de instruções, o professor deixa transparecer isso em sala de aula, o que causa consequentemente dificuldade no aprendizado do educando. Segundo Jean Piaget (1919), o conhecimento se dá por descobertas que o próprio indivíduo vai fazendo, ou seja, o indivíduo não nasce com o conhecimento, ele vai desenvolvendo isto ao longo do tempo, para ele também, o desenvolvimento é constituído por estágios e garantido através do equilíbrio. A evolução de um estágio para o outro se dá com a adaptação do indivíduo com o que foi apresentado e essa evolução se dá com a interação direta e equilibrada do indivíduo com o objeto de estudo[3], nesse momento é onde deve haver o equilíbrio, ou seja, não adianta apenas ter o professor como detentor de todo conhecimento e único sujeito ativo na formação do aluno, ele deve também guia-lo deixando claro que a tarefa de aprendizado é também de responsabilidade do aluno. Não se resume a isso, o professor deve também assumir o comando exclusivo em alguns momentos para que haja uma apresentação mais formal.

Tomando esse pensamento de Piaget como base, podemos elencar que o professor deve provocar a curiosidade do aluno, estimulando o mesmo à procura pelo conhecimento, usando até mesmo das realidades sociais em que este indivíduo está incluso. Seguindo a pedagogia proposta por Paulo Freire, isso seria estar aproximando mais o educador do educando, pois estaria

relacionando os saberes expostos pelo educador com o saber trazido pelo educando [4]. A utilização de experimentos como maneira didática de intervenção pode ajudar no processo de ensino aprendizagem, pois além de permitir que observem os fenômenos com clareza, estimulam sua curiosidade e seu senso crítico [1]. Para quebrar esse paradigma de que “a física é chata e que só é envolta de cálculos e fórmulas”, os projetos vem com uma proposta de elaboração de experimentos de baixo custo, de forma que facilitem a absorção do conteúdo e que se ganhe a atenção do aluno através da beleza do experimento, despertando nele o interesse em buscar compreender o que está sendo estudado e ir criando uma certa curiosidade sobre toda a Física que está presente no seu dia a dia.

METODOLOGIA

Os projetos apresentados nesse trabalho estão sendo trabalhados em duas turmas do 3º ano do ensino médio com Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco. As atividades estão sob a orientação dos docentes supervisores e do professor de Física da turma. Ambos projetos serão de caráter experimental, no qual um deles possuirá dois momentos a serem analisados.

Projeto 1: Experimentando a física em sala de aula: um estudo de caso

1º parte

Nesta parte inicial será desenvolvido, junto com os alunos, depois do assunto ter sido apresentado pelo residente da turma, experimentos sobre eletromagnetismo, sendo todos preparados com materiais acessíveis, que reproduzam fenômenos algumas vezes presentes no cotidiano. Na realização de todos os experimentos, a turma será dividida em pequenos grupos, afim de que os alunos troquem conhecimentos ao tentar desenvolver a prática.

2º parte

No segundo instante de intervenção, iremos introduzir o conceito do próximo assunto a ser exposto pelo residente através de experimentos, mostrando primeiro a prática, despertando a vontade de buscar respostas e explicações para o fenômeno visto, e depois aplicando a teoria. A partir disso analisaremos como será o desempenho dos alunos no decorrer do assunto com pequenos questionários sobre o que mais chamou sua atenção e sobre o que poderia ser feito para melhorar sua compreensão, também será perguntado sobre o que de novo eles conseguiram aprender.

Após esses dois momentos, analisaremos qual intervenção foi a mais viável, quais os alunos se mostraram mais interessados em aprender os conceitos e em que metodologia se observou uma melhor construção do conteúdo.

Projeto 2: Visualizações de linhas de campo magnético em 3D

Após a apresentação dos conteúdos de magnetismo pela residente, será iniciado o desenvolvimento do projeto. No primeiro momento, os discentes deverão se reunir em grupos de 4 ou 5 pessoas e cada qual receberá um roteiro. Este, por sua vez, apresentará os passos a serem seguidos pelos alunos para a construção de um aparato. Em seguida, com o uso de um ímã de neodímio os estudantes buscarão fazer a visualização das linhas de campo magnético em três dimensões [2].

Por fim, cada grupo responderá a algumas questões deixadas no final do roteiro, referentes ao que eles construíram e observaram. Podendo também incluir sugestões e críticas ao experimento realizado.

Na realização de ambos os projetos, os pibidianos presentes na turma acompanharão e se disponibilizarão para tirar as dúvidas dos grupos divididos na turma.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os experimentos foram escolhidos de forma que os materiais utilizados fossem de fácil aquisição, como por exemplo: fones de ouvido, agulhas, ímãs, pregos, papel alumínio, glucose, limalha de ferro. A partir das intervenções feitas pelo residente, os pibidianos irão analisar o momento certo em que se deve implementar as aulas experimentais, analisando como será a reação da turma diante do assunto que estará sendo abordado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até o momento, com base em um questionário disponibilizado à turma e nas observações feitas no primeiro semestre de 2019, muitos alunos demonstravam dificuldade em compreender a disciplina e com a proposta de intervenção acompanhada de experimentos divulgada, eles se mostraram abertos e empolgados às novas atividades que serão aplicadas.

REFERÊNCIAS

[1] CAMARINI, Vagner; STACHAK, Marilei. **A importância de aulas experimentais no processo ensino-aprendizagem em física: “eletricidade”**. Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE.

[2] CARPENEDO, Andrea. **Teoria e Prática: A magia do Magnetismo**. Universidade do Centro-Oeste – UNICENTRO

[3] FERRARI, Márcio. **Jean Piaget, o biólogo que colocou a aprendizagem no microscópio**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1709/jean-piaget-o->

biologo-que-colocou-a-aprendizagem-no-microscopio. Acesso em 20 de setembro de 2019

[4] SCHRAM, Sandra; CARVALHO, Marco. **O PENSAR EDUCAÇÃO EM PAULO FREIRE: Para uma Pedagogia de mudança.**

INTERCULTURALIDADE: IDENTIFICAÇÃO LATINOAMERICANA E ALGUMAS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS

Pibidianos

Adailson Santos Ferreira, CAC

Elaine da Silva Lima, CAC

Maria Eduarda Pedrozo dos Santos Vieira, CAC

Olga Karolina Duarte da Gama, CAC

Supervisor

Tonny Alvez da Mata,

EREM Dr. Sebastião de Vasconcelos Galvão

Coordenadoras da área

Cristina Corral Esteve, CAC

Fabiele Stockmans De Nardi, CAC

INTRODUÇÃO

Em geral, na comunidade da qual fazemos parte, não se observa que haja entre os sujeitos um sentimento de pertencimento ao que podemos chamar de “ser latino-americano”, visto que muitos não entendem o Brasil, e, portanto, os brasileiros como parte desse espaço geográfico que chamamos de América Latina. Observamos, assim, a necessidade de levar para a escola uma discussão mais aprofundada sobre o que é a “América Latina”, visto que essa compreensão, direta ou indiretamente influencia no modo de compreendermos quem somos e o quão próximo estamos de outras comunidades latino-americanas. Considerando o anteriormente exposto, este trabalho, que faz parte do projeto “Interculturalidade crítica ensino de língua espanhola para brasileiros”, desenvolvido no âmbito do Programa PIBID de Língua Espanhola da UFPE, intitulado “Interculturalidade: identificação latino-americana e algumas manifestações culturais” têm por objetivo levantar algumas reflexões acerca do conceito de latino-americano a partir da perspectiva da interculturalidade crítica (WALSH, 2010). Compreendemos que assumir essa perspectiva exige aproximar-se de distintas visões de mundo, trabalhando o conhecimento de culturas e tradições a partir de sua compreensão e da aproximação dessas realidades ao vivido dos alunos. No caso específico do nosso projeto, o objetivo desse movimento era que todos pudéssemos nos aproximar de uma compreensão do que significa ser um sujeito latino-americano, favorecendo a identificação dos sujeitos com esse espaço. A partir das observações de (MAZZIO, 2015), que apresenta questões sobre as múltiplas visões sobre a constituição de uma identidade latino-americana, vale salientar que o processo de identificação favorece um levantamento das diversas interpretações sociológicas, que contribui para a produção de significados e construção de representações presentes na vida social, individual e coletiva. O presente trabalho é a soma de dois subprojetos que compõem o

projeto “Lo nuestro, lengua y cultura” referente ao projeto geral “Interculturalidade crítica - ensino de língua espanhola para brasileiros” – do PIBID de língua espanhola, desenvolvido entre os semestres 2018.2, 2019.1 e 2019.2 (em andamento). O corpus da pesquisa contará com aproximadamente 50 alunos do último ano do ensino médio da escola EREM – GALVÃO, situada no município de Limoeiro, escola vinculada à instituição UFPE para execução do PIBID (Projeto de Iniciação à Docência) em Língua Espanhola.

METODOLOGIA

A construção dos projetos destinados às escolas integrantes do PIBID se fez a partir de algumas etapas: A primeira etapa se deu pela realização de encontros semanais entre os pibidianos, os orientadores e os supervisores, que visavam a formação dos integrantes, o que faz por meio de: rodas de conversas, leituras dirigidas, debates, oficinas e palestras. A segunda etapa foi de encontros regulares de supervisão para observação da escola. Nessa etapa, construímos o projeto a partir da observação geral da escola: sua estrutura, os problemas e, as qualidades; corpo discente e, o corpo docente; a comunidade e, o entorno da escola, etc. Tais observações possibilitam identificar as necessidades dos discentes e detectar uma problemática que poderia servir como orientador do trabalho em questão. A terceira etapa contou com a observação e a proposição de um projeto de intervenção, onde mais uma vez foram realizados encontros regulares para debatermos temáticas e ideias que pudessem servir como guia para a produção escrita do projeto. Na quarta etapa realizamos a produção do projeto e dos subprojetos, seleção de materiais a serem trabalhados, planejamento do curso e construção dos planos de aula e das seqüências e materiais didáticos, e, por fim, e a execução das aulas. Ainda, nesse momento, os pibidianos em comum acordo com o nosso supervisor, construímos o projeto “Lo nuestro, lengua y cultura”. O projeto principal foi subdividido em 4 subprojetos, onde cada grupo irá abordar a mesma temática, porém, sob perspectiva distintas. Depois de fragmentado, os alunos se dividiram em subgrupos, cada qual ficou responsável pela construção do passo a passo de seu subprojeto. A quinta etapa (em andamento), consiste na execução dos subprojetos. A seguir apresentaremos o desenvolvimento da execução de apenas 2 subprojetos aos quais o presente resumo se refere, intitulados “Identificação latinoamericana através do conhecimento histórico-cultural e as similaridades entre os povos” e “La Películas e las clases de español”. Os projetos serão executados na forma de, no total de 9 encontros com os alunos. A sexta etapa consiste na análise das experiências vivenciadas e suas contribuições de caráter formativo para os pibidianos como futuros docentes, e as contribuições para a comunidade escolar. Essa avaliação será feita em conjunto com os alunos participantes da oficina. Esta etapa ainda está em andamento, visto que o projeto atualmente está em execução.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nas observações realizadas destacamos três pontos, são eles: 1) A rica contribuição que o PIBID tem para nossa formação como futuros profissionais no âmbito educacional, possibilitando que tenhamos um olhar voltado para a escola, promovendo construção de uma prática docente mais humana e empática, que nos prepara para nos tornarmos profissionais cuja sensibilidade nos permite enxergar o aluno e a sala de aula para além das limitações que nos possam ser impostas. É um olhar voltado para todas as

possibilidades de ensino-aprendizagem de que se poderia criar. Por meio dos nossos (ainda em conclusão) encontros, podemos dizer com segurança das ricas contribuições no desenvolver da criticidade, não somente dos pibidianos como também dos alunos que participam do projeto, visto que o programa ser uma iniciativa bastante importante na interiorização da universidade, por meio da participação de comunidades que nem sempre são atendidas pelos projetos realizados. 2) A falta de informação, interesse o consequente desinteresse dos alunos pelo mundo hispânico, com especial destaque para um desconhecimento acerca do conceito de “latino-americano”, nossas culturas e tradições. Percebemos a resistência no tocante a identificar-se com algo novo, e isso nos levou a questionar em como despertar uma identificação com algo ou alguma coisa em outra pessoa? Como isso influencia em conhecer o outro e compreendê-lo? Tais observações nos deixaram um pouco intrigados, pois diante da retirada do espanhol do rol das disciplinas obrigatórias, é importante despertarmos nos alunos o gosto pela língua e pela cultura em questão. 3) A importância das intervenções como espaço para despertar o senso crítico dos discentes, construindo com o grupo condições para que possam assumir uma posição questionadora diante da informação/opinião recebida, trabalhar a aula de línguas como um espaço de criticidade é uma das principais funções do projeto, e já podemos adiantar que, ao chegarmos perto de seu término, é possível perceber em alguns sujeitos uma participação e uma liberdade maior para se impor em algumas questões, colocando seus pontos de vista e suas observações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que os presentes subprojetos ainda estão em execução, acreditamos ser de suma importância levantar questões e reflexões sobre a temática abordada, principalmente pelo motivo de que a Escola de Referência em Ensino Médio-GALVÃO, onde o projeto está sendo executado, ser uma das escolas que tem sofrido com os cortes do ensino da língua espanhola no nosso país. Entendemos que a aproximação dos alunos com a cultura e tradições dos povos hispânicos pode despertar o interesse dos alunos a aprender e conhecer mais, sensibilizando a comunidade escolar para a importância de se garantir o ensino de língua espanhola nas escolas. Entendemos ser pertinente abordar questões como identificação e pertencimento, visto que, a língua espanhola e suas culturas nos cercam, e, de certo modo, na medida que aproximamos as culturas e o conhecimento sobre o outro podemos desenvolver o sentimento de comunidade “ latino-americana”. Assim, considerando a realidade atual do país no tocante ensino de língua espanhola, problematizar questões como: Identificação latino-americana, de onde surgiu esse conceito? A importância do ensino da língua espanhola? Quais as contribuições de uma interculturalidade crítica para o desenvolvimento do indivíduo social? É uma forma de fortalecer a luta constante pela permanência da língua espanhola, e para uma maior difusão da relevância do ensino da multiculturalidade e do ensino de línguas. Outra questão que revela a importância da experiência do PIBID é o fato de o programa permitir aos estudantes em formação, vivenciar o dia a dia da educação. Assim, pode-se dizer que o programa contribui de forma significativa para a formação dos estudantes contemplados (pibidianos), levando-os a pensar suas práticas a partir de uma perspectiva crítica. Isso nos possibilita um melhor aproveitamento da experiência, nos auxilia em nossas práticas, tendo em consideração todas as implicações que foram levantadas e discutidas neste trabalho, tanto para o campo profissional quanto no campo pessoal. Acreditamos que a educação que precisamos formativa, leva de modo implícito o desenvolver de alguma capacidade como: empatia, humanização, criticidade, contextualização, dentre outros pontos possibilitados pelo nosso percurso no

projeto. Do mesmo modo entendemos e agradecemos a oportunidade de crescimento que essa participação nos possibilitou, nossa referida gratidão engloba toda a equipe organizadora e coordenação, à CAPES, ao PIBID, aos supervisores e aos nossos colegas que juntos trabalhamos e produzimos um trabalho tão significativo.

REFERÊNCIAS

MAZZIO, Sandro Aparecido, *As múltiplas narrativas na constituição da identidade latino-americana*. 2015. 66f. Dissertação de Mestrado – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2015.

VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine, **Construyendo Interculturalidad Crítica**, La Paz, III-CAB, 2010.

JOGOS AFRICANOS E INDÍGENAS NA PERSPECTIVA DE RESGATE DA CONSTRUÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DO BRASIL

Residentes

Alexandra Aline do Nascimento – CCS

Alícia Laíz da Silva Sousa – CCS

Ângela Cabral Braz da Silva – CCS

Mozart Rodrigues de Sales – CCS

Preceptora

Maria Aída Alves de Andrade

Escola Estadual Timbi

Docente Orientadora

Tereza Luiza de França

INTRODUÇÃO

O conteúdo jogos na perspectiva da educação física escolar apresenta-se como uma eficiente estratégia metodológica de ensino, pois através dele faz-se possível a simulação de situações, o desenvolvimento da criatividade, da imaginação, da interação e da socialização, todos estes são aspectos que contribuem sobremaneira com o desenvolvimento dos alunos. O brincar na infância é um ato que vai muito além do que a mera diversão, se levarmos em consideração que é por meio da brincadeira que a criança recria, incorpora, interpreta e estabelece relações com o mundo que a cerca, realizando desejos que não podem ser satisfeitos no mundo real (VYGOTSKY, 1984). De acordo com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a unidade temática brincadeiras e jogos tem por finalidade a exploração de atividades voluntárias desempenhadas dentro de limites de tempo e espaço determinados, caracterizados pela criação e alteração de regras, e pela obediência dos participantes ao que foi acordado coletivamente, assim como pela apreciação do ato de brincar em si. Estas práticas caracterizam-se por não apresentar um conjunto estável de regras e, portanto, ainda que possam reconhecer-se similitudes entre os jogos em diferentes épocas e partes do mundo, vale salientar que estes são constantemente recriados pelos mais diversos grupos culturais ao redor do mundo. Nesta perspectiva, diante da relevância dos elementos culturais inerentes aos povos africanos e indígenas na formação identitária do Brasil, a sua importância é reconhecida no âmbito escolar por meio da Lei 11.645 de 2008, que inclui no currículo oficial das redes de ensino, seja ela pública ou privada, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". A finalidade deste escrito é divulgar o desenvolvimento do conteúdo jogos africanos e indígenas numa turma de 9º ano da escola estadual Timbi, na forma de um relato de experiência para o programa de Residência Pedagógica desenvolvido na Universidade Federal de Pernambuco.

METODOLOGIA

O presente estudo foi desenvolvido por alunos participantes do Programa de Residência Pedagógica, da Universidade Federal de Pernambuco, na Escola Estadual Timbi, situada no município de Camaragibe- PE. Utilizamos-nos para base metodológica da abordagem crítico-superadora, a qual valoriza a concepção histórico-crítica dos alunos (DE OLIVEIRA, 1997, p.24). O planejamento de atividades para o trabalho com o conteúdo de jogos africanos e indígenas durante a terceira unidade escolar, preconizou o trabalho com múltiplas competências dos alunos como, a criatividade a partir da construção dos implementos requisitados nas atividades propostas, a sociabilidade a partir da interação entre eles ao longo de todo o processo e da intelectualidade por meio de diálogos e debates mediados pelo residente cujos protagonistas eram os próprios alunos. O contato entre o residente e os alunos nem sempre se dá de forma fluída e amistosa, apresentando de maneira recorrente percalços que em nossa visão se deve ao contexto do alunado, que caracteriza-se por alunos em situação de vulnerabilidade social e econômica que de maneira equivocada não enxergam o processo educacional como um meio de emancipação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Trabalhar o conteúdo jogos africanos e indígenas impôs-se como um grande desafio para os residentes da escola estadual Timbi, uma vez que a visão que os alunos carregam da educação física recebe ainda uma influência muito forte da geração esportivista que a reduzia muitas vezes à prática esportiva e que implica numa visão reducionista da mesma por parte dos alunos, que vislumbra que a mesma se reduz ao quarteto fantástico: Futebol, Voleibol, Handebol e Basquetebol (BOHRER et al., 2015). Um agravante que torna a situação ainda mais crítica é que o público masculino escolar, de maneira majoritária, possui uma visão ainda mais restrita acerca dos conteúdos da educação física escolar reduzindo-a ainda mais, à prática apenas do futebol. A partir da análise crítica associamos-nos este fato ao famoso bordão que o país carrega, de ser reconhecido como “o país do futebol” que acaba por alimentar um sonho nos jovens, sonho este nutrido por uma mídia doentia que reproduz de maneira incansável exemplos de meninos de periferia que conseguiram reverter sua situação de vulnerabilidade social e econômica por meio do futebol (DARIDO, 2001). É nesta perspectiva que se dá a importância do processo de residência pedagógica, cuja missão é ressignificar a visão que se tem acerca da educação física, que a reduz à prática esportiva e, passar a enxergá-la num contexto muito mais amplo, num processo que denomina-se Cultura Corporal do Movimento, cuja finalidade é mostrar ao aluno a infinidade de possibilidades deste corpo dentro do meio social (RANGEL, 1995). Salienta-se que este trabalho não se dá de forma instantânea e amistosa, mas muito pelo contrário, é um processo que envolve muita paciência, persistência, e acima de tudo perseverança por parte dos futuros professores de educação física no contexto escolar. Como forma de se trabalhar em cima destes estereótipos que a educação física carrega e na tentativa de amenizar os efeitos destes, sempre que possível são trazidos à luz da discussão temáticas que envolvam tais problemáticas. Também a partir de propostas de atividades que requeiram do aluno criatividade, sociabilidade e intelectualidade visa-se a estimulação para uma educação física que caminha para uma outra direção. O melhor exemplo que se pode trazer do que foi supracitado, foi a vivência do jogo de peteca (Figura 1), um jogo indígena em que foram exigidas dos alunos competências intelectuais e criativas quando foi proposta a confecção da peteca utilizando materiais alternativos como TNT, papéis e cordões, e competências sociais quando da

formulação/estipulação das regras do jogo. A partir da proposta da unidade, o conteúdo de jogos africanos e indígenas foram trabalhados por meio de debates e discussões em sala, vivências corporais e proposição de alterações/ recriações nas regras dos jogos que permitiu à turma observar a existência de similaridades entre as formas de jogar dos povos africanos e indígenas e os jogos atualmente conhecidos, fato que deu brecha à uma discussão bastante interessante acerca da retrospectiva histórica da influência das culturas africanas e indígenas sobre a cultura altamente miscigenada do Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tal problemática é necessário destacar a importância de se trabalhar conteúdos e temáticas diferentes no âmbito escolar, almejando sempre que possível o despertar da curiosidade e do conhecer nos alunos mediante a temática abordada. Vislumbrando também o trabalho abalizado pela ludicidade e do saber dos alunos mediante a todo esse processo para que sejam trabalhados também aspectos culturais de forma que os alunos consigam sociabilizar e aprofundar-se em conteúdos diferenciados. E entender que a participação dos alunos é extremamente importante diante dos conteúdos programados pelo professor para que haja uma participação efetiva e que traga conhecimento para ambas as partes.

Figura 1. Vivência do jogo de peteca com a turma do 9º ano B da Escola Estadual Timbi.



REFERÊNCIAS

- BOHRER, E. de S. B.; ANTUNES, F. R.; CASAROTTO, V. J. o ensino da educação física escolar na visão de quem aprende: entre a realidade e o desejo, 2015.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a base. Brasília: Ministério da Educação. 2018.
- BRASIL. Lei 11.645 de 2008, de 10 de mar. de 2008. Brasília, DF, mar 2008.
- DARIDO, Suraya Cristina. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. Perspectivas em educação física escolar, Niterói, v. 2, n. 1, p. 5-25, 2001.

DE OLIVEIRA, A. A. B. Metodologias emergentes no ensino da educação física. Journal of Physical Education, v. 8, n. 1, p. 21-27, 1997.

RANGEL, I.; Conceição A. Esporte na escola: mas é só isso, professor?, Motriz. Journal of Physical Education. UNESP, p. 25-31, 1995.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

LATINOAMERICANO SOY: LITERATURAS DE CORDEL & PAYADAS

Pibidianos

Valdemir Soares, CAC

Flávio Cândido de Melo, CAC

Felipe Augusto Aragão Lieuthier, CAC

Ariadne Ferreira da Luz Silva, CAC

Supervisora

Marília Cibelle Vicente dos Santos, EREM Confederação do Equador

Coordenadoras de Área

Fabiele Stockmans de Nardi, CAC

Cristina Corral Esteve, CAC

INTRODUÇÃO

O projeto “Latinoamericano Soy”, que está sendo desenvolvido na EREM Confederação do Equador, em Paudalho, é parte do Pibid/Espanhol do curso de Letras Espanhol-UFPE. Este está norteado pela proposta “Interculturalidade Crítica”, que pressupõe a construção da cidadania, fundamentando-se na compreensão, reconhecimento e respeito às diferenças; de combate ao preconceito e reafirmação da diversidade (de gênero, religião, tradições étnicas, etc.). Neste sentido, o ensino de língua espanhola aparece como propulsor de temas transversais que levam à reflexão sobre a diversidade cultural e linguística. “Latinoamericano Soy” foi subdividido em três sub-projetos: cinema, música e literaturas de Cordel & Payadas. Este trabalho discorre sobre as experiências desenvolvidas no âmbito do subprojeto “Literaturas de Cordel & Payadas”, constituído por oficinas que terão como finalidade construir espaços de diálogo entre literaturas - Cordel e Payada -, assim como desconstruir estereótipos e preconceitos existentes na formação social brasileira acerca da cultura local e latino-americana, promovendo a valorização dessas culturas e buscando a identificação latina por parte dos alunos. As bases da proposta estão alicerçadas na leitura de várias obras, entre as quais destacamos os textos de Walsh (2005) para el Ministerio de Educación de Lima, Walsh (2009) e Freire ([1996], 2013), visto que são leituras que nos levam a pensar sobre nosso papel enquanto futuros docentes. A importância do trabalho “Literaturas de Cordel & Las Payadas” se justifica à medida que possibilita a promoção da interculturalidade, a qual implica o reconhecimento e a valorização da língua e da cultura, bem como da história, costumes e valores locais dos povos latino-americanos. Nesse sentido, compreender as similaridades/diferenças entre as literaturas e compartilhar as experiências vivenciadas em campo, é uma forma de promover espaços de diálogos, incentivando a construção de uma educação voltada para a interculturalidade crítica. Além do mencionado acima, também entende-se, por interculturalidade crítica, uma meta para aproximar povos de culturas diversas por meio do diálogo, com respeito mútuo e esforço, para compreender as diferenças existentes entre eles e buscar atingir a não exclusão social e política. Adotar essa perspectiva nos parece fundamental se considerarmos alguns aspectos de nossa realidade atual no Brasil: (1) a necessidade crescente que temos de fortalecer o campo da

educação, exercendo com qualidade e responsabilidade o nosso papel de agentes da transformação social e cultural; (2) a situação por que passa a língua espanhola enquanto disciplina escolar no Brasil, língua que tem sido fundamental para o ingresso de muitos estudantes em universidades¹ e no intercâmbio multicultural entre os países latino-americanos, entre outros fatores; (3) a consideração do papel formativo das línguas estrangeiras como parte do currículo escolar, considerando-se esse espaço como um lugar de aproximação/reconhecimento de sua cultura e da cultura do(s) outro(s), quanto de transformação social. Em razão do anteriormente exposto, nosso projeto vem se configurando como mais uma via de fomento para a compreensão do espanhol enquanto língua estrangeira de grande importância para os brasileiros, quer se considerem os movimentos de integração latino-americana, quer se observem as próprias exigências de um mundo cada vez mais globalizado e multicultural.

METODOLOGIA

A construção dos Projetos destinados às escolas integrantes do Pibid se fez a partir de: (1) encontros semanais, tornando possível o partilhamento de todas as informações importantes a respeito do Programa (sendo este, o Pibid) e os objetivos à ele empregados, como também a orientação devida para capacitação e formação dos alunos (necessária para atuação dentro do programa) através de textos/livros acadêmicos, oficinas, comunicações orais, entre outros; (2) encontros regulares de supervisão: para observação da comunidade, da escola, interação com os alunos, com os professores e demais da comunidade escolar; (3) análise do observado e proposição de um projeto de intervenção com base no que foi observado, nas vivências quando das visitas à escola, nas pautas levantadas e discutidas em equipe com o objetivo de definir o que poderia ser realizado no projeto como intervenção pedagógica; (4) elaboração do projeto: produção do projeto escrito, seleção do material a ser trabalhado, construção dos planos de aula e materiais didáticos, planejamento do curso e execução das aulas (oficinas); e (5) análise da experiência vivenciada e elaboração de documentos para relato experimental crítico-pedagógico. Além disso, temos o suporte constante da coordenação do curso de Letras Espanhol, com reuniões semanais, orientações, diálogos, oficinas e palestras com variadas temáticas acerca do processo de ensino e aprendizagem.

O trabalho está em curso na EREM Confederação do Equador, escola estadual integral situada no bairro Alto dois Irmãos, na cidade de Paudalho-PE, que possui quatro turmas de primeiro ano, quatro turmas de segundo ano e duas turmas de terceiro ano. Atende um total de 372 alunos. Tem 52 funcionários. Destes, 20 são professores. Além disso, a escola desenvolve diversos projetos que estimulam as habilidades, o trabalho em equipe e fomentam o desenvolvimento científico e a valorização da cultura local. São alguns: Iniciação científica (Lançamento de foguetes, pontes de palitos de picolé, Braços mecânicos); Música (Canto e Coral, Banda Marcial); Educação profissional à distância; Ganhe o mundo; Núcleo de línguas; Festival cultural de línguas; Intercâmbio com indígenas; Alimentação Saudável; Aluno protagonista; etc. Nesse contexto, o nosso trabalho está sendo desenvolvido conjuntamente com os alunos das turmas dos primeiros anos, inscritos na disciplina eletiva de língua espanhola, no turno da tarde. Somam um total de 24 alunos, com idades entre 14 e 16 anos. Antes de tudo tivemos a oportunidade de apresentar o projeto PIBID e os subprojetos para toda a comunidade escolar. Foi um momento único para nós pibidianos, visto que pela primeira vez estávamos tendo a oportunidade de fazer parte de um programa universitário e, ao mesmo tempo, de um

¹ Alguns dados, a exemplos dos do IBGE, nos mostram que mais 90% dos inscritos no ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio) escolhem o espanhol como língua estrangeira no período de inscrição.

projeto junto à uma comunidade escolar, sendo apresentados diante de um grande público. Ali, estávamos diante da realidade, carregando conosco o nome da UFPE e grande responsabilidade de fazer e ser um diferencial na comunidade escolar. Além disso, sabíamos que a nossa busca e experiências vivenciadas seriam de grande relevância para a universidade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No programa podemos observar que desde o início das atividades do PIBID na EREM Confederação do Equador, de forma processual, o projeto vem ganhando uma formatação, notoriedade por parte da comunidade escolar, como também a conquista de horário e espaço reservado na escola para os encontros e oficinas. A grande maioria dos estudantes e funcionários nos reconhecem e nos chamam de professores. Isto nos tem motivado e causado orgulho para cada vez mais seguir o percurso rumo à docência. É possível ver as produções dos estudantes decorrentes das oficinas de cinema, onde demonstram uma postura mais consciente com relação aos diálogos, debates das temáticas abordadas nas oficinas conseguindo, assim, associar ao que vivenciam em suas realidades. Há casos que alguns alunos já esboçam/mencionam determinado interesse em realizar estudos e carreira relacionados com a língua espanhola em um futuro próximo, principalmente à ideia de cursar Letras quando ingressarem na universidade. Na presente escola se cogita também o ingresso de novos pibidianos de outros cursos, o que vem demonstrando que o projeto PIBID está sendo relevante para a instituição. O nosso grupo Literaturas de Cordel & Las Payadas ainda não realizou nenhuma oficina, mesmo já tendo produzidos os planos, confeccionados os materiais, e desenhadas as dinâmicas, já que será o último dos projetos. Por enquanto estamos apoiando os demais grupos nas atividades das oficinas.

Durante o processo de desenvolvimento prático do projeto em atuação na instituição de ensino, ocorreram momentos interessantes que foram muito importantes para nossa formação enquanto futuros docentes: devido a distância de Recife a Paudalho, ocorreram atrasos que implicaram no horário e andamento das oficinas, o que causou de certa forma situações não tão agradáveis na instituição; ocorreram possíveis problemas com o material a ser apresentado, pelo motivo de não haver *pendrive*, *internet* e equipamentos de som para processar ferramentas de áudio durante os primeiros dias de oficina. Apesar de tudo, esses imprevistos serviram como forma de aprendizado e prevenção para todos os integrantes do projeto de maneira que se fez possível pensar com antecedência e refletir sobre situações desafiadoras e como proceder para que sejam evitados. Nesse contexto, a supervisora Marília Cibelle tem sido fundamental, profissional resiliente, que tem conseguido articular bem as situações junto à comunidade escolar. Desde o início do projeto, quando preparou um ambiente de receptividade para nós pibidianos, até o presente momento, nossa supervisora vem nos apoiando nos mais variados aspectos (materiais de apoio, divulgação de informações, inter-relação professor-aluno/aluno-professor, entre colegas de trabalho). Como professora de escola pública e de língua espanhola, tem nos ensinado e compartilhado experiências que somente aqueles que vivenciam por muitos anos a realidade da escola pública brasileira têm propriedade para articular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos os aspectos até aqui mencionados são dimensões que o projeto PIBID pode e nos têm proporcionados. Enquanto estudantes de Letras-Espanhol e futuros docentes,

acreditamos que o PIBID é uma ferramenta de extrema importância acadêmica e experimental para todos aqueles futuros profissionais que ingressam nos caminhos da docência e que lutam pelo futuro de uma educação de qualidade no Brasil. O Programa deveria ser enfatizado, ser parte obrigatória da formação docente, e deveria ter sua presença cobrada e valorizada por todos os alunos dos cursos de licenciaturas, pois se trata de uma grande oportunidade de vivenciar experiências, de troca de informações e de conhecimentos prévios da atuação docente. Nesse contexto, a importância do ensino do Espanhol como língua estrangeira deve ser enfatizada devido a sua notoriedade em todas as nações em que esta língua é oficial (totalizando, 21 países) e sua função na formação de cidadania multicultural. Graças à Língua espanhola fazemos, hoje, parte do programa PIBID do curso de Letras Espanhol, da Universidade Federal de Pernambuco, e temos a oportunidade de conviver, trocar experiências, conhecimentos, com pessoas nativas da Língua espanhola. A importância disso, o sentimento, só sabe quem realmente participa do programa.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. 1996. *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. - 2ª ed. 5ª reimpr. - Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2013.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE PERÚ. *La interculturalidad en la educación*. Lima: Ministerio de Educación, 2005.

WALSH, Catherine. “Interculturalidad crítica y educación intercultural”. In: Segundo Seminario Internacional de Investigación Educativa, Interculturalidad y Educación Intercultural. La Paz/Bogotá, Editorial III-CAB, 2009, pp. 1-18.

MITOS Y LEYENDAS: EL ESPAÑOL A TRAVÉS DE LAS NARRACIONES

Pibidianos

Luiz Carlos de Barros Silva, CAC

Priscila Lopes de Araújo, CAC

Supervisoras

Gabriela Simões Lopes

Joelma Rodrigues de Oliveira,

Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano

Coordenadoras de área

Cristina Corral Esteve, CAC

Fabiele Stockmans de Nardi, CAC

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) tem como objetivo promover o primeiro contato entre os estudantes de licenciatura e a escola pública, fazendo, assim, que os licenciandos tenham uma formação didática mais efetiva e que possam pôr em prática as discussões teóricas realizadas durante o curso. O Pibid-Espanhol, no qual estamos inseridos, tem por intuito trabalhar o conceito de interculturalidade dentro das intervenções feitas em sala de aula, para que os alunos tenham contato com diferentes culturas em língua espanhola dos países vizinhos, reconhecendo os laços existentes com o Brasil. A interculturalidade, neste projeto, é entendida como interculturalidade crítica (Walsh, 2009), ou seja, uma ferramenta, um processo e um projeto construído pelas pessoas, e não desde o poder. Para tal, devem ser repensadas as estruturas, instituições e relações sociais existentes, com o intuito de alcançar uma sociedade mais justa e igualitária. Das diversas leituras que foram propostas no andamento do projeto, as que mais utilizamos para a nossa proposta foi o documento da autora Catherine Walsh (elaborado para o Ministerio de Educación de Perú) *La interculturalidad en la educación* (2005), e *Pedagogia da autonomia* (2004), de Paulo Freire. As abordagens feitas pelos autores e, seus conceitos, foram fundamentais para o nosso primeiro contato em sala de aula e convivência com os alunos do Ginásio Pernambucano (GP). Nosso projeto tem como objetivo desenvolver nas aulas de língua espanhola do GP gêneros narrativos, como os mitos e as lendas, com textos que sejam oriundos de diversos países hispânicos da América Latina. Consideramos que a utilização da narração popular nas aulas de idioma leva ao desenvolvimento da competência linguística e literária, estimulam a criatividade e desenvolvem a imaginação, além de ser um meio para conhecer e refletir sobre o processo sócio-histórico de formação de outra cultura. Neste relato analisamos os momentos de preparação, organização e realização das oficinas, e mostramos os logros obtidos e os pontos passíveis de melhora. É notável que em nossa sociedade existem várias lendas, que podem ser verdadeiras ou não. No entanto, lendas e mitos não são exclusivos de apenas um povo: os mitos mudam, mas mantêm seu núcleo. É possível

que uma lenda urbana da cidade de Recife seja semelhante a uma lenda da Guatemala, por exemplo. O projeto busca tornar essas relações culturais visíveis para os alunos e possibilitar esse estudo. O folclore brasileiro e suas lendas têm grande importância para seus povos, o mesmo acontece nos demais países da América Latina. A importância do projeto é trazer uma ideia ampla de como essas lendas são semelhantes e como elas mudam em cada país. É importante que os alunos tenham a noção de que vivemos na América Latina e que temos muitas ferramentas culturais de nossos vizinhos territoriais. A proposta é trazer a interculturalidade e seus aspectos nas sociedades irmãs. O Pibid-Espanhol 2018, é importante dizer, teve a preocupação de incluir no projeto os estudantes da modalidade de ensino a distância do curso, que muitas vezes são impossibilitados de participarem por não morarem no Recife e tampouco poderem viajar à capital para as reuniões. Os alunos dos pólos Carpina, Limoeiro e Surubim desenvolveram projetos interessantes e muito produtivos, e sempre tiveram o cuidado de compartilhá-lo com os demais grupos.

METODOLOGIA

Para estruturar nosso projeto, usamos como fundamentação teórica as leituras e os debates realizados pelo grupo do Pibid no último semestre de 2018, nos encontros semanais de três horas que aconteciam na quinta-feira. No primeiro semestre de 2019, começamos a frequentar mais assiduamente a escola uma vez à semana para conhecer os alunos e o funcionamento da mesma, tendo ainda encontros gerais de discussão no CAC. Nesse momento, precisamos iniciar a reflexão sobre o projeto que os pibidianos do GP (10 alunos) iam desenvolver, e os subprojetos que cada dupla o grupo de três apresentaria. Assomava-se às nossas tarefas a preparação, planificação, pesquisa e produção dos materiais que usaríamos em sala. Os alunos do GP são oriundos dos mais diversos bairros do Recife e pode-se dizer que no corpo discente do colégio prevalece uma forte heterogeneidade social, etária e étnica. As taxas de reprovação são baixas e o GP tem a melhor colocação no SAEPE do Estado. O Ginásio Pernambucano é o mais antigo colégio de ensino médio do Brasil, sendo fundado ainda no período imperial. Por esse motivo, o GP tem o formato do número dois em algarismos romanos (II), em homenagem ao Imperador D. Pedro II. O projeto, *Mitos y leyendas: el español a través de las narraciones*, composto de várias oficinas, começou em 2019.1, em duas turmas de primeiro ano do ensino médio. Sabemos que muitos dos alunos que chegam ao ensino superior têm grande dificuldade com as primeiras leituras dos gêneros acadêmicos; por isso, tivemos a preocupação em trabalhar e introduzir os estudantes nesses textos, a través do discurso feito pelo intelectual pernambucano e ex-deputado Nilo Pereira, onde narra alguns causos e histórias do GP em 1956; e da obra de Sevilla, Tovar e Arráez (2006). Esse último texto ajudou os alunos a perceberem os mitos e as lendas como manifestações da realidade, além de uma ferramenta para interpretar a cultura dos povos. Na primeira parte de nosso projeto, buscamos apresentar aos estudantes algumas lendas latino-americanas, orais e escritas, junto a atividades nas quais deviam reformulá-las de acordo com suas perspectivas e conhecimentos culturais. No segundo momento, tratamos da preparação para culminância do projeto, onde os alunos começaram a produzir as lendas baseando-se nos textos que foram propostos por nós. A terceira e última parte será uma apresentação audiovisual, ou outra proposta pelo estudante, para transmitir o que foi explorado durante as oficinas. Também começamos a planificação dos informes finais do programa para refletir, desde o lugar de distância que nos garante o tempo já passado, sobre nossos fazeres no Pibid. Pensamos, já para o fechamento do projeto, orientar um grupo dentre nossos alunos para apresentar à toda

equipe do Pibid o que nosso projeto pode ajudar-lhe nas atividades de Língua Espanhola e outras questões que lhes pareceram interessantes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Percebemos que, ao primeiro momento, os alunos tiveram um pouco de receio em trabalhar com o idioma, porque propomos que as discussões e as produções escritas fossem feitas em espanhol. Notamos que o tema foi bastante abraçado por eles, pelo fato de ter várias lendas voltadas no entorno da escola. Prontamente, nos contaram as lendas e trouxeram formas diferentes nas quais elas foram apresentadas aos mesmos. Também foram muito bem recebidas as discussões sobre os problemas sociais que se escondiam por trás das lendas. Questões como: machismo, intolerância religiosa e racismo, foram muito abordadas em classe, pois quando instigados a reflexão trazida pelas lendas, rapidamente perceberam as causas primeiras abordadas em seus diferentes contextos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Pibid-Espanhol foi a mais grata experiência que tivemos até agora na nossa trajetória acadêmica; foi a primeira vez *de jure* que podemos atuar em uma escola e exercer o que discutimos e estudamos na Academia. Consideramos, assim, que o programa Pibid é indispensável para qualquer curso de licenciatura e que sua continuidade torna-se essencial. Em suma, o Pibid é a atividade *sine qua non* para os alunos saírem capacitados e conhecedores da realidade da educação pública do Brasil, assim como para iniciar questionamentos que possam levar a pesquisas futuras tanto em Trabalhos de Conclusão de Curso como em programas de pós-graduação.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE PERÚ. **La interculturalidad en la educación**. Lima: Ministerio de Educación, 2005.

SEVILLA, María U. H. de; TOVAR, Liuval. M. De; ARRÁEZ BELLY, Morela. “El mito: la explicación de una realidad”. **Laurus**, vol. 12, núm. 21, 2006, pp. 122-137.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: Segundo Seminario Internacional de Investigación Educativa, Interculturalidad y Educación Intercultural. **Anais...** La Paz/Bogotá, Editorial III-CAB, 2009, pp. 1-18.

MOSTRA DE APRENDIZAGENS MATEMÁTICAS

Residentes

Daniele Regina da Silva, CCEN
Willamy Francelino de Oliveira, CCEN

Preceptora

Gracivane Pessoa- Escola Senador Novaes Filho

Docente orientadora

Verônica Gitirana, NFD-CAA

INTRODUÇÃO

A I Mostra de Aprendizagens Matemáticas – MAM Escola Senador Novaes Filho – 2019 foi realizada de 06/05/2019 até 14/05/2019. Contou com diversas atividades propostas pelos residentes e pibidianos, a comunidade escolar, professores convidados da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e pelos alunos da escola do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e dos alunos do 1º ao 3º do Ensino Médio.

Entre as atividades podemos destacar as mesas de jogos e desafios envolvendo várias áreas da matemática proposto pelos alunos da escola bem como as palestras e oficinas ministradas por professores da UFPE como a “#praqueamatemática” com a Profa Dra Verônica Gitirana que explicou a importância da matemática no cotidiano do aluno, “Matemática”.

METODOLOGIA

A I Mostra de Aprendizagens Matemáticas (MAM Escola Senador Novaes Filho) foi organizada pelos professores, alunos da escola, residentes e pibidianos. As apresentações foram separadas segundo um calendário pré-definido de modo que todos pudessem assistir e analisar o trabalho feito por cada turma. Nos primeiros dias as apresentações ficaram por conta dos alunos do Ensino fundamental e as turmas do Ensino Médio puderam avaliar as apresentações e nos outros dias os papéis se inverteram.

A escola em geral teve uma boa aceitação pelo evento, visto que os professores das outras disciplinas dispuseram seu tempo para a criação dos jogos em suas aulas e para prestigiar os trabalhos apresentados. Notamos que foi um evento diferente na escola e que tinha de ser feito mais vezes, os alunos mostram-se bastante entusiasmados com a diversidade de jogos e desafios naquele evento.

Cada residente ficou responsável por assessorar dois grupos de cada 3º ano, cada grupo teve que construir um jogo do início e adaptar outro. Surgiram vários jogos interessantíssimos e o mais importante foi que esses jogos trataram de forma lúdica sem perder o contexto matemático (geometria espacial, representações dos números racionais, raciocínio lógico, expressões aritméticas, etc) ali inserido. Pudemos notar a participação efetiva dos alunos de outras séries que prestigiava as bancadas dos jogos e jogavam/divertam-se incansavelmente.

As demais atividades apresentadas na escola foram:

1. Jogos matemáticos,
2. Vida saudável e matemática,
3. Matemáticos notáveis: Pitágoras, Bháskara, Malba Tahan,
4. Matemática e física: Tales, racionais, ângulos e vetores,
5. Sólidos geométricos: construção, representação e planificação;
6. Matemática divertida e curiosa. Desafios e atividades lúdicas,
7. Contextualização de função em física,
8. Planificação dos sólidos geométricos,
9. Desafios matemáticos,
10. Matemática nas profissões,
11. Uso de app na compreensão dos sólidos geométricos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O evento possibilitou o trabalho em conjunto de todos os professores, residentes, pibidianos e alunos da escola, além da interdisciplinaridade entre as disciplinas trazendo uma matemática mais atrativa e lúdica ao alunado. Por exemplo, nos terceiros anos foi cobrado a escrita das regras do jogo, a fim de que fosse possível estabelecer uma conexão entre português e matemática. Numa turma de 6º ano os alunos calcularam o IMC da classe e mostraram a porcentagem dos que estavam no peso ideal, acima ou abaixo do peso. A I Mostra de Aprendizagens Matemáticas (MAM) teve como objetivo desmistificar a ideia que os alunos têm sobre a disciplina, mostrando que ela faz parte do dia a dia e que todos são capazes de participar e aprender.

Os resultados foram bastante satisfatórios, foi notável o desempenho positivo dos alunos. O aspecto lúdico do jogo, por exemplo, facilitou a aprendizagem, os processos de comunicação, socialização. E fez com que os alunos fossem sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem, além de ter possibilitado a eles internalizar aqueles conceitos relacionados ao cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É sempre um desafio trazer novas práticas ao processo de ensino e aprendizagem e participar da I MAM da Escola Estadual Senador Novaes Filho foi uma experiência ímpar. Pois mostrou uma forma de melhorar e transformar a prática docente e, também, trouxe benefícios à comunidade escolar. Destacou-se a diversidade de conteúdos nesse evento e a participação, principalmente dos alunos, tanto nas mesas de jogos, quanto nos outros trabalhos. Ou seja, os professores foram mediadores desse processo.

Por fim, é importante ressaltar o quão relevante foi a forma dinâmica como a matemática foi tratada. Estimulou-se a criatividade dos alunos e permitiu-se o trabalho em grupo, facilitando o processo de socialização.

Desta forma, é necessário ao professor em formação o contato com projetos como a Residência Pedagógica, que visem proporcionar uma melhora no processo de ensino e aprendizagem.

O MÉTODO AVALIATIVO EM QUESTÃO: apontamentos a partir da experiência do PIBID/Sociologia

Pibidianos

Artur Santos de Souza Silva, CFCH
Bernadete Bianca de Lira Mendes, CFCH
Débora Carvalho Muniz, CFCH

Supervisor

Erinaldo Ferreira do Carmo, Colégio de Aplicação
Coordenador de área

Rosane M^a Alencar da Silva, CFCH
Sérgio Neves Dantas, CFCH

INTRODUÇÃO

A importância da articulação entre teoria e prática não é uma novidade. Trabalhos como Pimenta (1995), Carvalho (2001 e 2012) e Carmo, Lima e Silva (2018) mostram que esse é um aspecto que transcorre décadas e gerações de pesquisadores. É no sentido de fomentar essa articulação que o PIBID surge como programa institucional. Em um dos seus objetivos, tem-se como proposta “inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas [...]” (CAPES, 2018).

Essa inserção traz à formação docente inicial uma melhora qualitativa, como aponta Carvalho (2012, p. 6-7), já que contribui para que “o futuro professor compreenda a escola, seu futuro local de trabalho, em toda a complexidade que, como aluno, ele não conhecia”, além de dar “condições para uma ruptura das visões simplistas sobre o ensino de seu conteúdo”.

Durante as observações de campo, acompanhando os conselhos de classe, nos deparamos com um dos maiores estranhamentos: o método avaliativo do Colégio de Aplicação, que é descritivo e procedimental. Na educação básica, nós, os pibidianos, fomos avaliados pelo modelo tradicional de avaliação: um boletim com notas e médias. Por isso, ter contato com esse modelo de avaliação provocou bastante estranhamento. Ouvindo o relato dos professores e dos estudantes durante as entrevistas, comparávamos com nossa experiência na educação básica. Este relato de experiência, fruto das atividades desenvolvidas no PIBID/Sociologia, então, se concentrará nesse aspecto.

METODOLOGIA

A escola-campo, o Colégio de Aplicação da UFPE, quando fundado, em 1958, era vinculado à Faculdade de Filosofia, posteriormente, vinculou-se ao Centro de Educação. Desde sua concepção, os colégios de aplicação estão intimamente ligados à formação docente. No primeiro artigo do Decreto Federal nº 9.053 de 1946, tem-se que “as Faculdades de Filosofia federais, reconhecidas ou autorizadas a funcionar no território nacional, ficam obrigadas a manter um ginásio de aplicação destinado à prática docente dos alunos matriculados no curso de didática” (BRASIL, 1946).

A etapa do PIBID/Sociologia que esse relato abarca compreende a primeira etapa do programa, referente à observação do espaço escolar e da atividade docente. As atividades desenvolvidas nessa etapa foram: a observação da escola-campo utilizando do método etnográfico, balizado por André (2005, p. 42), a quem o “estudo de caso etnográfico possibilita uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade complexa, por outro lado demanda um trabalho de campo intenso e prolongado, o que requer tempo e recursos por parte do pesquisador”; as reuniões periódicas, nas quais se discutiam textos e pesquisas afins ao objetivo do programa e relato das experiências dos pibidianos das três escolas-campo (a saber: Colégio de Aplicação - UFPE, ETE Cícero Dias e EREM Olinto Victor); e, a partir das discussões, o desenvolvimento de um questionário que visava compreender a relação entre os alunos e a respectiva escola-campo e com o ensino de sociologia.

Para a reflexão que trazemos aqui, sobre os métodos avaliativos, utilizaremos às observações feitas nos conselhos de classe, as entrevistas com alunos - desenvolvidas como atividade do PIBID/Sociologia -, a análise do PPPI (Projeto Político Pedagógico Institucional) do CAP-UFPE e o aporte teórico de Zabala (1998).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O PPPI ressalta que há, sinteticamente, duas formas gerais de avaliação: “as pedagogias mais tradicionais [...], cuja avaliação é seletiva e classificatória, e que objetivam a emancipação dos estudantes, atentas à formação integral do indivíduo” (UFPE, 2015, p. 55). Essa concepção está em consonância com a divisão que Zabala (1998, p. 199) faz. Segundo o autor, a avaliação pode ser entendida, entre outros aspectos, a partir da sua função social e do que será informado a partir dela. A concepção mais tradicional, a “seletiva e propedêutica”, tem um informe “quantitativo” - como dito antes, é aquela à qual estávamos acostumados. A segunda concepção, o autor caracteriza, quanto à função social, como “formação integral”, que tem como informe uma descrição - mais afim do modelo de avaliação do CAP-UFPE.

Ainda conforme o PPPI, o paradigma de avaliação adotado pelo colégio, “encontra-se a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos” que considera a “trajetória individual de aprendizagem dos estudantes” (UFPE, 2015, p. 58). Para isso, são elaborados pareceres individuais, por cada professor, que “[...] interpreta, analisa, antecipa problemas e necessidades que marcam o conhecer/aprender” e “[...] levam em consideração os destinatários desses documentos, no caso, a própria escola, a família e o aluno”.

Uma instância que está intimamente ligada ao processo avaliativo do CAP-UFPE é o Conselho de Classe, que é constituído por “membros da comunidade escolar, tais como professores, equipe pedagógica, serviço disciplinar e alunos” no qual “discutem conjuntamente aspectos do processo de ensino-aprendizagem com fins avaliativos” (UFPE, 2015, p.60). São nos conselhos de classe que as considerações são socializadas e os casos individuais são discutidos. Nesses conselhos, os professores e os alunos são avaliados. Em três dos cinco conselhos de classe os alunos participam, eles fazem um documento sobre cada professor, com críticas e/ou sugestões. Os professores escutam e depois comentam. Juntos, alunos, professores e equipe buscam potencializar a aprendizagem dos alunos e melhorar a prática educativa dos professores, ação que demanda troca, crítica e além do mais visa construir um aprendizado pautado no respeito e na escuta, pois, fazendo jus ao sentido da educação, que tem no seu fim o próprio aluno e o aprendizado no seu sentido literal. Os psicólogos, que também estão presentes, trazem para o debate questões da vida dos estudantes que, muitas vezes, os professores não sabem

e que são importantes para entendê-los, fazendo com que as especificidades dos alunos sejam consideradas e ajustadas ao processo de ensino-aprendizagem da escola.

Sem dúvida, a participação ativa dos atores envolvidos no processo de ensino aprendizagem - alunos e professores -, torna o Conselho de Classe “um espaço basilar da gestão democrática”. Entretanto, esse foi talvez o aspecto que mais nos gerou estranhamento.

No intento de compreender como os alunos entendem esse modelo avaliativo, tão distante de nós e dos pibidianos em geral, incluímos no questionário das entrevistas uma pergunta a esse respeito. As opiniões da Aluna 1 e do Aluno 2, apesar de serem divergentes entre si, são um bom parâmetro para entender como os alunos enxergam esse tipo de avaliação: para a Aluna 1, “por mais que seja toda diferente na assim dos outros colégios, que eu entenda que já é um avanço, ainda não é o suficiente, sabe? [...] Eu acho que a gente ainda não é avaliado da forma correta, acho essa avaliação legal, de trabalho, desenvolvimento em sala de aula e não é só de humanas; de exatas a galera tá cagando, fazendo altas provas”. É interessante notar a tendência ao tradicionalismo dos professores de exatas no que diz respeito à avaliação, enquanto, aparentemente, os de humanas buscam outras formas avaliativas, que contemplem outros aspectos que não apenas os procedimentais.

Já para o Aluno 2, essa forma de avaliação “é outra vibe, né? É outra coisa. Eu acho legal, eu acho muito legal você inverter essa ideia de avaliação no sentido de racionalizar o quanto você sabe de alguma coisa por notas, com números” e isso consegue “respeitar mais a condição humana das pessoas com outras avaliações, sabe? Respeitar as diferenças das pessoas”. Dessa forma, é possível notar que nem para os próprios alunos a avaliação via Conselho de Classe é unânime, mas há fatores que parecem ser positivos, sendo a crítica muito mais à forma com que alguns professores ainda insistem no tradicionalismo do que à própria ideia do Conselho de Classe.

A Aluna 3 e a Aluna 4 concordam que é importante que existam provas de cunho quantitativo em algumas disciplinas, mas que se sentem “privilegiadas” por serem avaliadas qualitativamente. No começo da entrevista perguntamos se a Aluna 3 gostava de ir à escola, ela respondeu que sim e um dos argumentos que ela utilizou foi justamente sobre o método avaliativo: “a gente não tem aquela pressão que os outros colégios têm de vestibular, acho que a gente aprende verdadeiramente aqui porque as dinâmicas são diferentes”. Quando perguntamos se ela gostava de ser avaliada por provas, ela respondeu que tem suas matérias preferidas “então eu acho que se eu não tiver prova daquela matéria eu simplesmente deixo de lado porque eu não me interesso”. A Aluna 4 considera, em algumas disciplinas “essencial que se tenha prova, embora algumas pessoas discordem, mas não tem como, pelo menos eu, parar e ter disciplina pra estudar, decorar fórmula, praticar se não tiver algo mais incisivo me cobrando”. Em relação ao parecer descritivo, a Aluna 3 diz que os professores falam detalhadamente “como você está em sala de aula, se você participa ou não, se você quer falar, se você pergunta. E eu acho isso muito interessante porque eu me sinto muito bem observada, muito bem acolhida pelos professores por causa desse parecer”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O momento de liminaridade no qual nos encontramos é bastante rico. Pela proximidade com a educação básica (mais ao início do programa) de um lado e como o mercado de trabalho por outro, nos permitir estranhar, como fizemos aqui é fundamental para nossa formação, e dessa forma, nos instigar a olhar a prática docente de maneira mais profunda,

levando em consideração todos os aspectos, como os da comunidade, da cultura escolar, da história dos alunos e da prática pedagógica como um todo.

É interessante também o fato de que a opinião dos alunos frente à esse tipo de avaliação proposta pela gestão só fortalece sua continuação e aprofundamento, como também abre espaço para resolução de problemas entre aluno-família-escola, possíveis lacunas no aprendizado de alguns alunos, na autoavaliação por parte dos docentes, e do nosso olhar reflexivo enquanto graduandos e pibidianos.

Ao nos inserirmos na escola-campo, conhecemos uma outra forma possível de estrutura escolar e de avaliação, muito diferente da qual estávamos acostumados. Ainda que, como vimos, a forma utilizada no CAP-UFPE não seja unânime, conhecê-la nos permite a reflexão e o contraste com a teoria, que discutimos durante a reunião do PIBID. É esse movimento de contraste entre a teoria e prática tão caro à formação inicial docente, que buscamos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Editora Papirus, 1995, 128p.

CAPES. **Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. 2018. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso: 21 de setembro de 2019.

CARVALHO, A. M. P. A Influência Das Mudanças Da Legislação Na Formação Dos Professores: as 300 Horas De Estágio Supervisionado. **Ciência & Educação**, v. 7, n. 1, p. 113-122, 2001.

CARVALHO, A. M. P. Entendendo a Escola: local de trabalho do professor. In: _____. **Os Estágios nos Cursos de Licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Colégio de Aplicação. **Projeto Político Pedagógico Institucional do CAP UFPE**. Recife, 2015.

ZABALA, A. Avaliação. In: _____. **A Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, p. 196-221, 1998.

O USO DO TEATRO E DO CINEMA COMO ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS NO ENSINO DE FÍSICA

Pibidianos

Carollina Vieira de Melo Lopes, DF-CCEN

Luiz Antonio Souza de Lima Ribeiro, DF-CCEN

Supervisor

Diógenes Soares de Moura, Colégio de Aplicação da UFPE

Coordenador de área

Alexandre Ricalde Rodrigues, DF-CCEN

INTRODUÇÃO

A física é a ciência que estuda os fenômenos da natureza e procura através da experimentação reproduzi-los para compreendê-los. Assim como outros campos do conhecimento, a física possui uma linguagem própria para exprimir seus conceitos. Esta ciência, porém, possui uma relação estreita com outros campos do conhecimento incluindo a química, a biologia, a astronomia e a matemática, sendo possível realizar intervenções interdisciplinares com essas áreas. Segundo Carvalho (2014), por muito tempo, o ensino de ciências foi pautado por transmissão de conceitos, leis e fórmulas para os estudantes decorarem e repetirem, porém com o aumento da quantidade de informação, essa metodologia tornou-se cada vez mais inviável. Apesar de a física possuir uma relação com o campo das ciências humanas, e em especial com as artes, essa relação é pouco abordada nas aulas de física. Porém, alguns trabalhos na literatura têm relacionado diferentes formas de expressão da arte, como o teatro e o cinema, com a Física.

A relação da física com o teatro tem sido explorada através do teatro científico. Medina e Braga (2010), por exemplo, utilizaram o teatro como ferramenta de aprendizagem da física e de problematização da natureza da ciência através de uma peça teatral encenada por estudantes do ensino médio de duas escolas.

Para Celva e Bougard (2006), a linguagem utilizada no teatro facilita os estudantes a se sentirem compreendidos e reconhecidos, além de ensiná-los a viver e trabalhar em conjunto. Mizukami (1986) aponta que a contribuição individual de cada estudante, levando em conta a particularidade de cada, os prepara a atuar cientificamente, dando-os condições para aprender Física e identificá-la na sociedade.

Assim, utilizar teatro científico aplicado como uma prática pedagógica na escola apresenta determinados objetivos específicos, como apresentar a física de maneira acessível para a comunidade quando a peça criada é apresentada ao público. Também é possível estimular a interdisciplinaridade entre diversas áreas como história, física e teatro. Além disso, os estudantes são estimulados a desenvolver discussões em grupo e tomar decisões coletivas, enquanto também pesquisam e imprimem sua individualidade. O cinema, com os diversos avanços tecnológicos, é um elemento de entretenimento muito presente na realidade atual, predominantemente entre os jovens. Libâneo (1992) defende que o método de ensino deve ao máximo se fundamentar na realidade educacional em que se está inserido. Nesse sentido, o uso de filmes no

processo de ensino aprendizagem pode ser um mecanismo de rompimento de uma tendência pedagógica tradicional pouco efetiva e, por ser um elemento presente no cotidiano dos estudantes, um instrumento de aproximação da teoria dada com uma prática vivida, seguindo a importância não apenas das palavras, mas também das representações visuais na construção do conhecimento defendida por Viana (2002).

Portanto, a utilização de filmes tem como proposta desenvolver no estudante a capacidade de identificar conceitos físicos em cenas cinematográficas e, como consequência, em seu cotidiano, além de estimular a criatividade do estudante para que, ao associar uma cena de um filme a um conceito físico, consiga visualizar questões feitas por ele rotineiramente. Também tem como objetivos desenvolver o senso crítico físico e estimular tanto a curiosidade como a autonomia dos estudantes em aprender.

Levando em consideração as informações acima, o contexto do PIBID no Colégio de Aplicação, que é um colégio que aborda práticas pedagógicas experimentais, estabelece para os licenciandos em Física instrumentos e motivação para fuga do ensino tradicional, ao passo que a escola já é preparada para receber aos acadêmicos das licenciaturas diversas. Assim, este trabalho tem como objetivo principal relatar as experiências vivenciadas pelos pibidianos, enfatizando os projetos que estão em desenvolvimento em duas turmas do ensino médio do Colégio de Aplicação da UFPE.

METODOLOGIA

Durante os primeiros meses do PIBID, as atividades dos pibidianos no Colégio de Aplicação da UFPE foram de observação de aulas de diversas áreas do conhecimento, além do planejamento de um projeto a ser desenvolvido no ano letivo de 2019 em uma turma que o pibidiano passou a acompanhar. Ao longo do ano de 2019, cada bolsista, acompanhou as aulas de física de uma turma enquanto planejava o projeto.

Esse trabalho é um relatório de experiência sobre o planejamento e experiência inicial de dois projetos em desenvolvimento, pelos dois autores desse documento, em turmas de ensino médio. O primeiro projeto, que se utiliza do teatro científico para trabalhar conteúdos de física, está sendo desenvolvido em uma turma de segundo ano do ensino médio. Os alunos dessa turma já vivenciaram aulas de teatro durante algum momento da sua formação. O segundo projeto está em desenvolvimento numa turma de primeiro ano e aborda o uso de filmes nas aulas de física.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Teatro: Planejamento inicial e prática

A obra será baseada nos assuntos de óptica, ondulatória e termodinâmica e a sequência pensada para o desenvolvimento do projeto é descrita a seguir.

No início, a turma será dividida em grupos que escreverão uma cena sobre um físico ou física importante para o assunto, realizando pesquisa biográfica e incluindo na cena a teoria física advinda dessa pessoa, buscando também entender a parte política, o contexto histórico da época e como a ciência era feita por essa pessoa.

A turma será subdividida em atores, sonoplastia, roteiristas, figurino, iluminação. Os roteiristas irão trabalhar na criação do roteiro dessa estrutura fixa, eles terão espaço para imprimirem sua individualidade, e seu estilo dentro das partes que compõe o roteiro da peça.

Os estudantes que irão atuar escolherão os personagens que sentirem mais afinidade. Com o elenco definido, os atores de cada cena definirão de acordo com a

disponibilidade de seus membros o horário de ensaio semanal. Depois que o roteiro com a estrutura fixa esteja completo serão organizados ensaios gerais.

Os discentes responsáveis pela sonoplastia e iluminação receberão instruções técnicas de como utilizar a iluminação e reproduzir a sonoplastia durante uma peça de teatro com a ajuda dos orientadores e ao longo do semestre, irão planejar como será utilizado esses recursos durante nas cenas.

O figurino terá o trabalho de listar as roupas necessárias e a disposição dos objetos em cada cena, caso ela tenha experimentos será essencial discutir o material necessário.

Na prática, mostra-se claro o espaço que os estudantes têm para expressarem-se e serem criativos, além de proporem uma discussão e decidirem mudanças na estrutura do projeto. Após a proposição do projeto à turma, os estudantes deveriam enviar as etapas de desenvolvimento das cenas por eles construídas em um ambiente virtual (Google Sala de Aula). No início houve dificuldade de comunicação com os estudantes, pois os estudantes tiveram baixa adesão ao ambiente.

Após reapresentação do projeto para a turma com o objetivo de sanar dúvidas dos estudantes, percebeu-se um maior envolvimento para criação das cenas havendo uma reorganização na ideia inicial com participação efetiva dos estudantes.

Como o projeto, no momento em que esse relato é escrito, ainda está no começo, não se tem dados suficientes para discutir os resultados.

Cinema: 1º fase

A pibidiana vai trazer para os estudantes 15 questões de Física dos mais diversos assuntos vistos tanto no 9º ano do Ensino Fundamental como no 1º ano do Ensino Médio, criadas a partir de cenas da saga de Harry Potter, filme de alta popularidade entre os jovens. Será formada 15 duplas e cada uma delas receberá uma questão que deverá ser resolvida para o restante da turma explicitando os métodos utilizados no quadro. Cada dupla também deverá identificar e explicar qual conceito físico está presente na cena recebida, determinando a possibilidade ou não do acontecimento. Depois que todos os grupos se apresentarem, a pibidiana irá falar de alguns fatos presentes no mundo mágico do filme, apresentando suas possibilidades na nossa realidade, a partir de conceitos físicos. Tal abordagem entrará superficialmente em assuntos ainda não vistos pelos estudantes, com o intuito de estimular o interesse dos estudantes na continuação do estudo da Física nos anos seguintes e, ainda, fazê-los questionar o funcionamento do mundo.

2º fase:

No segundo momento, a pibidiana pedirá que os estudantes se dividam em quintetos e escolham um filme de preferência do grupo para analisar. Assim, cada grupo precisará montar uma questão a partir de uma cena do filme escolhido e, em sua apresentação, pedir para o restante da turma tentar resolvê-la em conjunto. Além disso, o quinteto deverá explicar algum elemento presente no filme escolhido utilizando conceitos físicos, mostrando a possibilidade ou não daquilo acontecer na realidade.

Como o projeto ainda não foi implementado pela pibidiana, ainda não há como realizar uma discussão sobre os resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades realizadas na escola envolveram contatos educacionais entre os pibidianos com alunos e são prévias de sua futura carreira profissional, criando uma relação de teoria e prática, de modo que essa experiência é pautada pela supervisão de orientadores, os quais discutiram criticamente, nas aulas observadas, aspectos que

envolveram seu processo, fazendo-os pensar elementos educacionais que podem aplicar em suas futuras aulas. Além disso, com o desenvolvimento das práticas educacionais inovadoras envolvendo teatro e cinema, possibilitou-se a busca de soluções para problemas práticos na educação com uso de referenciais teóricos, estimulando a investigação em conjunto com a aplicação pedagógica, tornando esses licenciandos agentes do exercício de aprendizagem e docência.

No que diz respeito a prática envolvendo teatro científico, deseja-se estimular nos estudantes o desenvolvimento do pensamento crítico sobre a sua importância. Além disso, acredita-se que o projeto resulte na participação maior dos estudantes que normalmente se marginalizam em sala, pois como as funções são divididas, eles têm a opção de escolherem uma área de maior afinidade. E, por último, é almejado que os alunos aprendam sobre a teoria física envolvida, e com isso a busquem para discuti-la em um contexto que, diferentemente das questões tradicionais, decorre da cena a ser desenvolvida por cada grupo, dando margem para a reprodução da criatividade e da singularidade de cada.

Apesar do projeto do estudo da física dos filmes ainda não ter sido implementado, espera-se que a turma se envolva por completo, vendo a proposta não como uma obrigação a ser feita, mas como uma forma de ter novos olhares sobre a física. Anseia-se também causar um ambiente interessante de questionamentos, em que os alunos tenham um lugar ativo na sua construção de conhecimento.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Ana Maria de Pessoa de. **Ensino de Ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

CELVA, C.; BOUGARD, M. **Atelier de Théâtre Scientifique de l'Athénée Provincial de la Louvière**, 2006. Disponível em: <http://www.laicite-lalouviere.be/pdf/theascience.pdf>

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

MEDINA, Márcio N.; BRAGA, Marco A. B. O teatro como ferramenta de aprendizagem da física e de problematização da natureza da ciência. **Cadernos Brasileiros de Ensino de Física**. Santa Catarina, v. 27, n. 2, p. 313-333, 2010.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

VIANA, M. C. V., **Perfeccionamiento del currículo para la formación de profesores de matemática en la UFOP**. Tese de Doutorado. ICCP-Cuba. 2002.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA A PARTIR DO PLANEJAMENTO E DA EXECUÇÃO DE PROJETOS INTERDISCIPLINARES

Pibidiano

João Victor Falcão da Silva, CFCH

Coordenador de área

Francisco Kennedy Silva dos Santos, CFCH

INTRODUÇÃO

Os conteúdos geográficos ordenados nos livros didáticos brasileiros corroboram a antiga e persistente fragmentação entre as abordagens da natureza (referentes às ciências como geologia, geomorfologia, biogeografia, climatologia, etc.) e as abordagens das sociedades (tangente aos aspectos territoriais, à urbanização, à indústria, às diferentes regionalizações, etc.), o que fragiliza as potencialidades educativas da geografia. Tendo em vista que esta é uma ciência que busca compreender as relações entre a sociedade e a natureza, tal fragmentação demanda uma superação, aqui ressaltada no esforço do professor, diante dos obstáculos postos pelas condições expressas nos recursos didáticos (no caso, do livro didático), em propor uma abordagem que integre as ações humanas à natureza. Considerando tal problemática, foi construído um projeto que objetivou, em linhas gerais, propor um diálogo, através da linguagem literária, entre os conceitos e metodologias de duas ciências necessárias à geografia: a geologia e a geomorfologia. Ambas procuram analisar a dinâmica natural do planeta Terra, mas possuem diferentes enfoques: a geologia busca descrever os materiais e as estruturas terrestres e entender os processos que os originaram, enquanto que a geomorfologia busca compreender as formas da superfície terrestre e os processos exógenos, de ordem climática; e endógenos, de ordem geológica, responsáveis por seu surgimento e evolução. Neste relato buscamos discutir algumas considerações acerca do planejamento didático do projeto em questão, enfocando o conflito entre as demandas curriculares expressas em determinados conteúdos, o contexto da escola e as necessidades de aprendizagem dos alunos. As questões que daí deriva repercutem nos Pibidianos na medida em que subsidiam a mobilização de percepções e concepções do trabalho docente durante as três fases do planejamento do projeto: a primeira, baseada no levantamento teórico e conceitual das diferentes áreas científicas e pedagógicas; a segunda, sendo a escrita efetiva do projeto, responsável pela articulação de ideias para fundamentação e justificativa das abordagens; e a terceira, onde o projeto é executado em sala de aula.

METODOLOGIA

O projeto se norteou a partir das concepções de Lopes (2010) sobre a linguagem literária, que a entende como um meio pelo qual nos apropriamos subjetivamente do mundo através das palavras, estas permeadas por sentidos históricos, culturais, sociais e

estéticos. Nesse sentido, apresenta diversas possibilidades de interpretações do mundo onde vivemos conforme os diferentes contextos nos quais os textos literários foram produzidos e também a partir dos contextos de quem os lê. Utilizamos a paisagem como categoria da análise geográfica dos conteúdos disciplinares. Diversas capturas extraídas do Google Earth foram úteis, pois basearam a abordagem comparativa entre espaços submetidos às diferentes condições geológicas e geomorfológicas. A instituição onde o projeto foi executado é a Escola de Referência em Ensino Médio Anibal Fernandes, localizada no bairro de Santo Amaro, cidade do Recife, em Pernambuco. O Ideb da instituição é de 3,9, valor considerado positivo. Entretanto, ao nos debruçarmos sobre as relações dos alunos com o bairro, percebe-se a fragilidade das condições de vida dos alunos, tendo em vista casos de desentendimentos com discentes de outras escolas próximas à EREM Anibal Fernandes. Ademais, problemas pessoais dos alunos também acabam influenciando seus próprios desempenhos em sala de aula. Tais situações puderam ser percebidas durante a fase de (re)conhecimento da escola pelos Pibidianos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A obra literária escolhida para fundamentar a intervenção foi *Os Sertões* (CUNHA, 1984), escrita por Euclides da Cunha em 1902, sendo um registro de intensos conflitos no contexto das resistências ao golpe militar que levou à instauração do regime republicano no Brasil em 1822. A primeira parte da obra, intitulada *A Terra*, descreve de forma minuciosa as características naturais de diferentes domínios morfoclimáticos brasileiros, principalmente os das regiões Sudeste e Nordeste. A partir dessas descrições espaciais, permeadas também por percepções subjetivas do autor, Euclides da Cunha busca compreender as condições de um conflito que se construía sobre um território ainda pouco explorado. Baseado nos conteúdos curriculares que estavam sendo ministrados, pautados em conhecimentos das ciências naturais (geologia e geomorfologia), a ação de conceber o projeto priorizou uma abordagem que buscou articular o texto literário às paisagens captadas pelo Google Earth. A paisagem como categoria de análise foi escolhida na medida em que instiga a curiosidade do observador para a identificação dos elementos naturais e antrópicos ali presentes. Assim, foi feita uma antecipação das habilidades a serem desenvolvidas durante as atividades, no que se referem a quais aspectos eles poderiam observar e compreender e como os Pibidianos iriam guiá-los a esse objetivo. De forma a melhor adaptar a proposta do projeto às habilidades dos alunos, questionários foram aplicados para a identificação de aproximações e distanciamentos deles em relação à leitura e à geografia. Através da análise das respostas dos alunos, percebeu-se que eles possuíam um contato com a literatura em seus cotidianos, embora o conteúdo das obras que citaram não estarem consonantes com os conteúdos escolares do currículo. O que não é um aspecto a ser negativamente considerado, tendo em vista que a literatura, em suas mais diversas formas, contribui para o estímulo da imaginação e aperfeiçoamento de capacidades de abstração dos sujeitos. Baseado nessas considerações, a escrita do projeto procedeu de forma a melhor planejar a execução das atividades. Certas dificuldades perpassaram essa fase, pois os conteúdos a serem estudados são abordados na escola isoladamente de fatores antrópicos da produção do espaço. Embora o trecho escolhido de *Os Sertões*, *A Terra*, seja descrições minuciosas baseadas em trabalhos de campo, algumas possibilidades de trabalhar uma geografia realmente preocupada com os interesses humanos puderam ser desenvolvidas. Euclides da Cunha imprimiu, em diversos trechos de sua obra, o espanto e a curiosidade por um território árido e mal explorado pela sociedade, ainda que, localmente, como é o caso de Canudos, ela venha a se adaptar de forma a garantir sua sobrevivência. Já na sala de aula, procurou-se estabelecer um

diálogo entre os Pibidianos, os alunos e a supervisora que os acompanharam. O primeiro contato foi mediado por questões como: o que vocês (os alunos) entendem por geologia ou por geomorfologia? Acreditam ser possível aprender geografia através da leitura de livros literários? Já estudaram o conflito ocorrido em 1902 no município de Canudos, localizado no interior do Estado da Bahia? Se sim, sabiam que Euclides da Cunha também pesquisou e descreveu as rochas e o relevo das áreas afetadas pelo conflito? Por meio desse primeiro contato podemos discutir a terceira fase do planejamento do projeto. Nela, pode-se perceber que o planejamento docente precisa ser flexível à situação dos alunos. Estes possuíam lacunas de aprendizagem que precisavam ser construídas, de forma a sustentar um melhor desempenho nas atividades. Entretanto, as principais lacunas (e obstáculos) que se expressaram durante a aula se referiam a problemas básicos de leitura, como a dificuldade em identificar o significado das palavras e de manter uma leitura oral articulada e constante. Se tais lacunas não devem ser supridas durante as aulas de geografia, qual o papel do professor de geografia em sala de aula, nesse contexto? A imprevisibilidade da sala de aula se mostrou uma característica de impacto na prática imediata dos Pibidianos e, posteriormente, subsidiou reflexões acerca de suas próprias identidades enquanto professores de geografia. Apesar de tais obstáculos citados anteriormente, o desenvolvimento das atividades não se estagnou. Isso porque, embora o projeto interdisciplinar aqui discutido seja potencialmente inovador ao articular a linguagem literária ao ensino de geografia, esta ação inovadora teve que, nessa situação, ceder lugar ao contexto dos alunos. Assim, a ação docente foi redirecionada, tirando o enfoque prioritário do texto literário e o lançando em direção à leitura das paisagens extraídas do Google Earth que permitiram outros questionamentos e outras reflexões. Ressaltamos aqui o papel da mediação e da autonomia dos professores em formação na sala de aula. No momento seguinte, os alunos foram instigados a imaginar a dimensão das formas de relevo em análise (serras e planaltos localizados no município de Grão Mogol, no Estado de Minas Gerais e as extensas planícies e inselbergs localizados no município de Canudos, no Estado da Bahia) a partir da identificação da altitude das formas de relevo, das características litológicas visíveis na paisagem para, por fim, compreender as proporções das influências que a natureza exerce sobre a sociedade em questão. Pudemos ressaltar que a população de Canudos, apesar de não contar com um arcabouço técnico que permitisse uma melhor adaptação àquelas condições naturais, resistiu às intempéries de um espaço natural primordialmente hostil à sobrevivência humana. Nesse sentido, a natureza se mostrava não apenas como obstáculo, mas também como substrato de possibilidades para a resistência de formas de relacionamento com as condições geológicas e geomorfológicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar geografia através da linguagem literária demonstrou ser uma prática complexa, derivada de problemáticas que ultrapassam a sala de aula e atingem a insuficiência das políticas públicas de alfabetização. O professor de geografia, nesse contexto, não é um desistente do papel educativo da sua ciência. Para tal, foi necessário conceber a prática docente numa perspectiva mediadora, autônoma e contínua. No caso aqui discutido, as dificuldades de leitura dos alunos não impediram a efetivação, ainda que relativa, de aprendizagens dos conteúdos geográficos. A leitura, pelos alunos, do mundo descrito por Euclides da Cunha foi corroborada por suas próprias habilidades imaginativas. A imaginação dos alunos constitui mais do que apenas representações subjetivas de mundo. É, também, produto dos contextos nos quais eles estão inseridos: contextos de vida alçados em suas próprias dificuldades e conflitos gerados a partir de sua relação

com o mundo e com o outro, o que determinam preferências e curiosidades reproduzidas durante a aula. O cotidiano acaba por ser um importante fator a ser considerado nessa problemática, tendo em vista a continuidade da prática docente para o aperfeiçoamento das competências do professor e das aprendizagens dos alunos. Assim, o professor é um “aventureiro responsável” (FREIRE, 1996), disposto a se reinventar através da experiência docente que, não esqueçamos, é uma experiência humana. Ademais, a relação interdisciplinar da linguagem literária com o ensino de geografia não é impossível. Cabe ao professor investigar outras formas de aproximações com o texto literário, sendo importante considerar os recursos tecnológicos atualmente disponíveis em sala de aula através dos próprios alunos. Nesse sentido, o professor se torna um criador de possibilidades de novas leituras de mundo pautadas nas realidades possíveis de serem trabalhadas em sala de aula. A imaginação e a curiosidade não é uma estratégia apenas utilizada pelos alunos, mas também pelos professores, ensejando maior relacionamento entre esses dois atores educacionais.

REFERÊNCIAS

CUNHA, E. **Os Sertões**. São Paulo: Três, 1984.

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

LOPES, P. C. **Literatura e linguagem literária**. Lisboa: Biblioteca on-line de Ciências da Comunicação, 2010.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: DESAFIOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NUMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE FEIRA NOVA

Residentes

Caroline Géssica Gomes de Novaes, CB

Flávia Juliana Lobato de França, CB

Mayara Lima da Silva, CB

Ana Cristina Peixoto, CB

Preceptor

Ana Cristina Peixoto, Escola Francisco Coelho da Silveira

Docente orientador

Marcos Barros, CE-CB

CULTURA MAKER COMO FERRAMENTA PARA ESTIMULAR CRITICIDADE E CONSCIENTIZAÇÃO

Ao longo dos anos, a educação tem se tornado cada vez mais desafiadora para o docente pois, à medida que a sociedade avança, afastando-se do modelo de ensino estritamente tradicional, tem ocorrido a necessidade de ampliar práticas de ensino que auxiliem na aprendizagem do aluno de modo mais eficaz frente às diversas mudanças. O que é corroborado por Araújo (2011, pág. 39), ao afirmar a necessidade de reinventar a educação, mediante ao modelo tradicional de ensino consolidado no século XIX frente às demandas de uma atual sociedade democrática e inclusiva. Pensando nisso, na possibilidade de criar estratégias de ensino inovadoras e auxiliar o docente em sua formação, surge o Programa de Residência Pedagógica (PRP) com o objetivo de aperfeiçoar a formação dos discentes do curso de licenciatura através da prática, bem como estimulando no discente o exercício da teoria e prática profissional, aliado a isso aproximando cada vez mais o licenciando das vivências do campo escolar. Dessa forma, o discente em formação tem a possibilidade de fortalecer sua prática pedagógica, assim como promover mudanças significativas na aprendizagem dos alunos, principalmente quando se fala de etapas de ensino que requerem de nós futuros docentes maior atenção acerca da aprendizagem dos alunos, como exemplo disto, a EJA (Educação de jovens e Adultos). A etapa de ensino EJA, é caracterizada como um modelo de ensino que se destina para aquelas pessoas que por diversos fatores sociais não tiveram a oportunidade de concluir o ensino básico e estão retornando aos estudos depois de anos, assim como há alunos que trabalham e estudam. Diante disso, a prática de ensino voltada para a EJA precisa ser pensada pelo professor de forma que a mesma seja um facilitador da aprendizagem, levando em consideração vários aspectos dos alunos, como o tempo de aprendizagem dos mesmos que é diferente daqueles que estudam regularmente o ensino básico, bem como a utilização de termos científicos que dificultem a compreensão do assunto, sendo imprescindível que o professor utilize do cotidiano do aluno para o auxílio de sua aprendizagem. Mediante a isto, se faz necessário que o professor continue em busca de aperfeiçoamento em suas práticas pedagógicas, que utilize de metodologias

inovadoras que atraíam a atenção do aluno para as aulas, bem como promovam nos mesmos pensamento crítico e reflexivo acerca das diversas situações que a sociedade enfrenta atualmente, seja em seu contexto histórico, político, social e ambiental. Diante disso, o objetivo deste trabalho é analisar a importância da utilização de metodologias inovadoras através da cultura maker para o ensino na EJA - sobre a Educação Ambiental (EA) na Escola Padre Nicolau Pimentel - Feira Nova.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada na Escola Padre Nicolau Pimentel com a modalidade de ensino EJA, em duas turmas da terceira fase, sendo objeto de estudo a fase A e B, totalizando 50 alunos. A metodologia aplicada foi do tipo qualitativa descritiva, sendo a técnica utilizada a observação dos sujeitos a partir da aplicação de uma oficina inerente ao tema transversal Meio Ambiente, além das observações de aulas no cotidiano desses alunos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir das observações realizadas nos dois dias da aplicação da oficina inerente a Educação Ambiental baseado na Cultura Maker na EJA, indicam que os alunos participam mais efetivamente no processo de ensino aprendizagem quando estes são incentivados a pensarem, a tirarem suas próprias conclusões por meio de ferramentas que tornem o ambiente propício para o aluno. O produto final da oficina foi a produção de cartazes (Figura 1), ou instrumentos através de materiais que foram disponibilizados para eles (Figura 2), e estes aos poucos foram se familiarizando e construindo, ao seu modo, a partir do que compreenderam sobre a temática proposta. Tal resultado nos remete a utilização de práticas ainda tradicionais nas escolas, principalmente quando pensamos em escolas em regiões mais frágeis socialmente. A Escola Padre Nicolau Pimentel está situada no Município de Feira Nova, e este apesar de estar em constante desenvolvimento sócio-econômico, ainda possui ideologias arcaicas que legitimam um ensino tradicionalista. Entretanto, através do PRP quatro alunos atuam nesta escola, cujo objetivo é fomentar novos métodos com cunho inovador, para possibilitar aos discentes uma outra perspectiva de aprendizado. Porém, os residentes se encontram em meio ao um desafio, uma vez que o público alvo da EJA são indivíduos que geralmente trabalham ou são repetentes, economicamente e socialmente mais instáveis e além disso, possuem um tempo hora aula mais reduzido. Tais questões somadas refletem em um público heterogêneo, onde estes alunos possuem uma estrutura familiar diferente, bem como idades e ideologias. Isto dificulta, porém não impossibilita o emprego de metodologias inovadoras para estes alunos, até porque, com base nestas observações estes estão abertos a novas propostas quando incitados a produzirem, a se articularem entre si. A proposta de cultura maker para o EJA possibilitou a reflexão, interação entre os discentes, e sobretudo, impulsionou a criatividade destes (figuras 1 e 2). Segundo Arantes (2018) a cultura maker promove o protagonismo do aluno, a criatividade, além de também favorecer a capacidade dos alunos de fazer mudanças ao seu redor, podendo trabalhar com diversos conteúdos nas mais variadas disciplinas. Logo, instigar a criticidade dos discentes, é um propósito em que os professores devem estar engajados, e mais, visionar que a educação inovadora e de qualidade deve atingir todos os públicos, mesmo diante as mais distintas dificuldades. Nas escolas se segue um roteiro de conteúdo, e temas transversais são geralmente pouco discutidos, e quando vistos são de forma superficial. Diante disso, trazer propostas como educação Ambiental para se trabalhar nas escolas é imprescindível, pois é um tema bem atual e de grande relevância social. A proposta da temática da oficina para a EJA foi desenvolvida mediante as problemáticas de lixo encontrada na escola, e

as discussões pertinente ao tema estimulou várias indagações por partes dos discentes. A formação dos professores é um ponto crucial no desenvolvimento de estratégias no ensino aprendizagem, uma vez que a formação reflete o professor em sala de aula, ou seja, se este aprende de modo tradicional com a finalidade de realizar práticas mnemônicas, em sala de aula, ocorrerá da mesma maneira. Durante as observações de aula da terceira fase do EJA apesar das diferentes disciplinas, a metodologia aplicada eram as mesmas, conteudista e fragmentada, onde não era visualizado o todo, ou seja, o contexto do aluno, apenas o assunto em si que deveria ser abordado. Diante disso, o investimento na formação dos docentes é imprescindível para assegurar uma educação de qualidade que formem cidadãos pensantes e não apenas produtores de capital. A utilização de metodologias inovadoras no ensino aprendizagem são ferramentas fundamentais para a formação de indivíduos conscientes e instruídos para a vida.



Figura 1: Representação dos 3 Rs sustentáveis para exposição a comunidade escolar



Figura 2: Representação de um pássaro produzido com materiais recicláveis simulando a poluição do seu trato digestivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contudo, foi notório que a utilização de metodologias inovadoras através da aplicabilidade da cultura Maker na oficina de educação Ambiental, propiciou aos discentes maior conscientização, reflexão e criticidade acerca de um dos maiores problemas ambientais que estamos vivendo, bem como estimulou nos mesmos interação, criatividade ao mesmo tempo a protagonização ao permitir que eles elaborassem materiais que promovessem na comunidade escolar maior conscientização e respeito com o meio ambiente.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Giordano et al. Utilizando a programação em blocos na educação como proposta da cultura maker. Rio de Janeiro: Network Science, 2018.

ARAÚJO, Ulisses F. A quarta revolução educacional: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social. ETD-Educação Temática Digital, v. 12, n. esp., p. 31-48, 2011.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: PRÁTICA ENSINO- APRENDIZAGEM

Residentes

Juliana Silney Candido Ferreira, CCEN

Mayara Luísa de Lima Bezerra, CCEN

Preceptor

Luiz Lucena Neto, CMR

Docente orientador

Marcio Heraclito Gonçalves de Miranda, CCEN

INTRODUÇÃO

A Residência Pedagógica (PRP), programa governamental executado por instituições de ensino superior (IES) e proposto pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, tem por objetivo aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias ⁽¹⁾.

A Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) conta com o programa sendo atuado em diversas áreas de formação do licenciando, dentre elas a Licenciatura em Física, que teve o Colégio Militar do Recife como uma de suas escolas da educação básica vinculadas ao projeto.

O Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) é um sistema único, de ensino básico, nos níveis fundamental (6º à 9º ano) e médio (1º à 3º), cuja gestão se dita pelos oficiais militares do Exército Brasileiro. Os procedimentos didáticos constituem-se de diferenciadas estratégias, metodologias, suportes e práticas escolares que fornecem a melhoria da qualidade de aprendizagem do aluno. Foi adotada pelo Sistema de Ensino do Exército então o Ensino por Competências, coordenado pelo Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX), a Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA), responsável pela coordenação e supervisão desses procedimentos junto aos 13 Colégios Militares (CM), que compõem o SMCB ^[2].

As práticas didático-pedagógicas em vigor nos Colégios Militares subordinam-se às normas e prescrições do sistema de ensino do Exército juntamente obedecendo à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN ^[3]. Os Colégios têm como meta levar seus alunos à descoberta das próprias potencialidades, à autorrealização, à qualificação para o trabalho e prepará-los para a vida como cidadãos, educados conforme os valores, costumes e tradições do Exército Brasileiro (BRASIL, 1988).

Para Souza, são relevantes para a qualidade do ensino as inspeções do órgão gestor do SCMB, a DEPA, visto que suas visitas de inspeção funcionam como uma espécie de avaliação institucional o que é essencial para o sistema, sendo o momento em que cada profissional, que atua na instituição, tem seu trabalho reconhecido e valorizado. Esse fator, além do planejamento, garante a qualidade na gestão e no ensino dos CM. Tal enfoque converge com a ideia sobre a importância da avaliação institucional que visa à consumação da qualidade da educação, do ensino, da aprendizagem e da própria gestão

institucional, a fim de transformar a escola atual numa instituição comprometida com a transformação da sociedade [3].

METODOLOGIA

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) teve início em Agosto/2018, com alunos do curso de licenciatura em Física da Universidade Federal de Pernambuco que cumprem a regência em sala de aula no Colégio Militar do Recife, tendo a área do conhecimento de Física como parte da grade horária enquanto componente curricular a partir do 9º ano, onde cada série contem 5 turmas e as aulas no CMR são contabilizadas em tempos de aula, cada tempo equivalente a 45 minutos, tendo a disciplina de Física direito a 3 tempos de aula semanais, além de 1 tempo de aula no contraturno de um dia por semana, predefinido.

O ensino das disciplinas no colégio militar é feito a partir da educação por competências, baseada em cinco eixos cognitivos pelo quais os professores devem se guiar, sendo estes: domínio de linguagens, compreensão de fenômenos, enfrentamento de situações-problema, construção de argumentação e elaboração de propostas. O enfoque destes eixos de cognição repousam na ideia de conhecimentos prévios do aluno acerca de algum tema e é nisso que se baseia o projeto desenvolvido pelo preceptor, o Folheto de Aplicação Didática (FAD), projeto este no qual os residentes tiveram participação significativa na montagem e aplicação de exemplares para o primeiro ano do ensino médio.

O FAD tem por objetivo analisar através de testes de conhecimentos prévios o nível de entendimento do aluno acerca de um determinado conteúdo, classificando como lacuna, dificuldade, concepção alternativa ou subsunção alicerçado, para assim diagnosticar como o aluno lida frente a dado conteúdo, o que guia o professor no que ele deverá focar e como construirá as aulas seguintes como o intuito de esclarecer as dúvidas da classe e como poderá se aprofundar no assunto.

O Plano de Execução Didática, PED, são documentos nos quais o professor elaborará sequências didáticas para cada série, conteúdos previstos e como deverão ser lecionados a partir do desenvolvimento das Competências e Habilidades. Segundo o Caderno de Didática do SCBM^[2], o PED trata-se de um procedimento encadeado de passos e etapas correlacionadas que tornam mais eficiente o processo de aprendizado.

Enquanto o Plano de Aula, PA, é o documento de relata tudo o que o professor realizará dentro de sala de aula durante certo período de tempo e deve ser atualizado sempre que ocorre alguma mudança ou imprevisto. Baseado na Mediação de Feuerstein, o PA necessita de alguns pontos na sua confecção, tais como intencionalidade, reciprocidade, transcendência e significado, com finalidade de melhorar a mediação entre professor (mediador) e aluno (mediado).

Quanto às avaliações elas são feitas por Trimestre, tendo a Avaliação Parcial (AP) e Avaliação de Ensino (AE). O sistema utilizado pelo colégio militar para correção de atividades para construção de notas é o sistema de scores, o qual o professor define quantos scores cada avaliação possui, assim como o que valerá um score. Dessa forma, o professor, principalmente de ciências exatas, não analisa apenas a resposta final do aluno, mas também todo o caminho que o aluno fez para chegar até a resposta, que valerá alguma pontuação. A partir dessas vivências pudemos experienciar o cotidiano e as normas do Colégio Militar do Recife, conhecer sua estrutura física e como funciona a prática em sala de aula.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste momento serão apresentados os relatos de cada residente (Tabela 1) com relação as experiências vividas em campo, produção de matérias para o colégio, a relação com os alunos, convivência com os professores do componente curricular e as dificuldades enfrentadas ao longo deste processo.

Tabela 1 – Relato de experiência no CMR

| Residente | Turma | Relato |
|-------------------|-----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Juliana Silney | 1º ano - 105 | Na fase de ambientação do colégio estudamos bem por meio de reuniões com o preceptor o funcionamento do Ensino pro Competências adotado pelo SCMB, além de aprendermos a produzir o FAD – Folheto de aplicação didática, que vem sendo aplicado ao longo do ano nas turmas de 1º ano, com experimentos e questões de diagnostico para saber as dificuldades, lacunas e concepções alternativas do aluno. Ao início então do ano letivo passamos a observar as aulas do preceptor, fazendo pequenas intervenções e dando aulas de reforço aos alunos nos horários complementares à tarde. Essas aulas de reforço foram o início da nossa prática, sendo muito importantes e nos dando base para conhecermos e lidarmos com os alunos mais de perto. Nós residentes fomos responsáveis pela correção de todas as Avaliações Parciais (AP), trabalhos e Avaliação de Ensino (AE), onde foi possível aprender e utilizar bem o método de correção por scores adotado pelo preceptor. Participamos da Feira de Ciências como organizadores e avaliadores, que foi uma experiencia muito engrandecedora e cansativa, os trabalhos apresentados pelos alunos mostraram o nível elevado do colégio, foi possível observar ideias acerca de Bioeconomia e Inteligência Artificial. É um colégio que conta com uma estrutura boa e oportunidades incríveis para os alunos, contando com muitos incentivos. A turma em si é muito boa e foi um prazer estar com eles esses meses todos onde conseguimos criar não só uma relação agradável entre professora residente-aluno mas também uma amizade. Eles se mostraram sempre respeitosos e receptivos com a proposta de ter uma professora residente para auxiliar e ministrar aulas. Por fim posso dizer que o programa da residência definitivamente me mudou como professora, com toda essa relação que criei com os alunos, aprendendo a lidar com eles, entendendo suas dificuldades, preparando e corrigindo provas e trabalhos, comparecendo a eventos com os outros docentes, além de que a imersão em um colégio de tal porte foi ímpar na minha carreira como professora, tudo que foi aprendido em campo será levado comigo, visando sempre a educação. |
| Mayara Bezerra | 1º ano – 104 | Inicialmente, com a fase de imersão no Colégio Militar do Recife pude conhecer a estrutura deste, como funcionava a hierarquia dentro do colégio. Tive oportunidade de conhecer o projeto de ensino por meio de testes de conhecimentos prévios, projeto encabeçado pelo preceptor, conhecendo a rotina e as normas do colégio supracitado, em reuniões com o preceptor com construção do Folheto de Aplicação Didática (FAD) e aprendizado acerca do Ensino por Competência, sistema este utilizado pelo Sistema de Colégio Militar do Brasil (SCBM). No primeiro semestre de 2019, começamos a frequentar as aulas das turmas de primeiro no para assistir e auxiliar as aulas ministradas pelo preceptor. Passamos a dar aulas de reforço em horários de contraturno, também para alunos de primeiro ano, com foco de resolução de |

| | | |
|--|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | <p>exercícios e revisão de teoria. Como entrei no projeto de residência pedagógica posteriormente, no primeiro semestre passei a frequentar também as reuniões semanais com o coordenador do projeto, as quais compartilhávamos nossas experiências e andamento das atividades. Fomos responsáveis também pela correção de algumas atividades, tais como as Avaliações de Ensino (AE), Avaliações Parciais (AP) e trabalhos para construção de nota, processo no qual tivemos contato com o sistema de Scores utilizado pelo colégio. Participamos também da Feira de Ciências do colégio, como organizadores e avaliadores, e tive a oportunidade de ser co-orientadora de um desses projetos apresentados. A complexidade dos trabalhos e empenho dos alunos em seus projetos é algo importante de ressaltar, sendo muitos desses projetos escolhidos para serem apresentados em feiras nacionais, tais como a FEBRACE e FEBIC.</p> <p>Acerca das dificuldades que enfrentamos ao lidar com o colégio, a principal queixa é sobre o planejamento do colégio militar. As atividades referentes ao colégio, como formatura militar e palestras muitas vezes são priorizadas frente as aulas, e o planejamento do professor fica em segundo plano, tendo que ser readaptado várias vezes. No mais, quanto ao projeto de residência pedagógica posso dizer que mudou a minha visão enquanto professora em formação e foi um ganho imensurável de experiência. A turma a qual fiquei responsável, apesar de ser complicada de lidar, me fez procurar novos meios de interação com os alunos e percebi o quanto preciso melhorar, me norteando e me ensinando como atuar em sala de aula. O projeto foi uma experiência extremamente construtiva que levarei para minha carreira.</p> |
|--|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos que o conjunto de atividades realizadas no campo de ensino-aprendizagem relacionadas ao meio social, profissional, cultural e didático-pedagógico, são de extrema importância para o crescimento profissional e pessoal do residente, proporcionadas pela vivência em situações reais de trabalho, vivendo o que é ser professor e como lidar com os alunos. Esta parte de campo é muito significativa para a preparação profissional, consistindo em uma atividade da educação formal e a vivência de situações de trabalho. O programa possibilita que os licenciados antes mesmo de concluírem sua formação consigam ter esse contato que é primordial para a seu bom perfil profissional atuante na área.

REFERÊNCIAS

- [1] EDITAL CAPES nº 06/2018
- [2] Caderno de Didática do SCMB, 2016.
- [3] SOUZA, Gabriela. Sistema colégio militar do Brasil (SCMB): Uma referência de gestão educacional da rede federal de ensino brasileira.
- [4] BRASIL. Constituição (1988). Art. 211 Emenda constitucional nº. 14 de 12 de setembro de 1996.

SISTEMATIZANDO O CONTEÚDO DA GINÁSTICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Residentes

Leonardo Soares da Silva, CCS
Isabela Maria Vasconcelos Wanderley, CCS
Letícia de Lima Souza Maciel, CCS
Nathalia Emela Gonçalves Duarte, CCS
Pedro André da Silva Lins, CCS

Preceptor

Luana Freire Soares, Escola Estadual Presidente Humberto Castello Branco

Docente orientador

Tereza Luiza de França, CCS

INTRODUÇÃO

Este relato busca dialogar sobre a importância da abordagem do conteúdo Ginástica nas aulas da Educação Física escolar, tendo em vista a importância da sistematização do conteúdo nas escolas de todo Brasil.

Resultado de uma intervenção pedagógica através de oficinas de Ginástica Rítmica, trabalhando com as turmas do 8º e 9º anos do ensino Fundamental II, que teve duração de três aulas de Educação Física para cada turma na Escola Estadual Presidente Humberto Castello Branco, localizada na cidade do Recife/PE, durante a residência pedagógica do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Pernambuco, tendo como objetivo ressignificar as práticas pedagógicas trabalhadas na escola, discutindo a importância de trabalhar ginástica rítmica como conteúdo da educação física e dialogar sobre a temática transversal Gênero.

A Ginástica rítmica foi o conteúdo escolhido para a primeira unidade do ano letivo de 2019, pela necessidade de refletir de modo sistemático seguindo o planejamento anual da instituição, visando o rompimento no cenário hegemônico das aulas de Educação Física escolar caracterizada por Dário e Rosário (2005, p. 167), onde os professores se abstêm de certos conteúdos como a Ginástica, Lutas e Dança, dando ênfase a determinados conteúdos mais tradicionais e familiarizados entre os alunos, exemplo: futebol, vôlei e basquete, criando barreiras para as diversas possibilidades que os alunos possam encontrar dentro das vivências nas aulas de educação física.

METODOLOGIA

As atividades metodológicas pensadas, buscam compreender o cenário cultural e social em que os alunos estão inseridos (BRASIL, 1997, p. 23), fazendo uma ponte com os conhecimentos fornecidos previamente pelos alunos, mas em contra partida levantar questionamentos a respeito da importância de sua prática no universo escolar, abordando o Gênero como tema transversal, no entanto possibilitando o acesso à prática de meninos e meninas a esta modalidade no ambiente escolar, para que os alunos possam se apoderar

das práticas lúdicas de maneira espontânea no decorrer das atividades que serão desenvolvidas em sala de aula.

A oficina foi idealizada e planejada para aplicação em três aulas, primeira aula: Contextualização, historicidades, principais características da modalidade, e como suas regras são aplicadas dentro das competições e sobrepõe nas atividades do universo escolar, fazendo uma referência a exclusividade da prática feminina, seguindo com a apresentação dos aparelhos oficiais da Ginástica Rítmica e algumas movimentações básicas, a segunda aula foi destinada para confecção dos próprios materiais de Ginástica Rítmica e criação coreográfica onde deveria conter os fundamentos básicos da ginástica que são eles, andar, correr, saltar, girar, rolar associados a movimentos específicos da modalidade, a terceira aula, culminância das atividades, apresentação das coreografias criadas por eles durante o processo de construção nas oficinas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com base na historicidade do conteúdo, e sabendo da importância de trabalhar em sala de aula, foi desenvolvida uma oficina de Ginástica Rítmica, que objetiva discutir seus fundamentos básicos, metodologia e técnica desenvolvida, mas em contra partida levantar questionamentos a respeito da importância de sua prática no universo escolar, abordando o Gênero como tema transversal, dialogando sobre as regras que hoje regem a modalidade na FIG, pois, desde seu surgimento a GR é uma modalidade exclusivamente feminina, e no entanto possibilitar o acesso a prática de meninos e meninas a esta modalidade no ambiente escolar, ressaltado a importância das práticas corporais dentro de um cenário.

Assim o que pôde ser observado, foi à evolução conceitual sobre a temática e a satisfação nítida dos alunos ao executar as atividades práticas, no contexto geral, e a relação cultural que se mostrou marcante na apresentação, onde os mesmos trouxeram movimentos específicos do seu cotidiano para o universo da Ginástica Rítmica escolar.

Contudo é de extrema importância destacar necessidade de abordagem de conteúdos como este, para que o alunado ascese o conteúdo e que possibilitem vivências diversas, buscando incentivar a prática no âmbito escolar como ressignificado para os conteúdos da educação física, pois é possível organizar e sistematizar os conteúdos de forma coesa e prática, pensando sempre na satisfação e ensino-aprendizagem dos alunos para formação de um indivíduo pleno e sobre tudo conhecedor de sua cultura e domínio corporal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contudo é de extrema importância destacar necessidade de abordagem de conteúdos como este, para que o alunado ascese o conteúdo e que possibilitem vivências diversas para o alunado, buscando incentivar a prática no âmbito escolar como vivenciar os conteúdos da educação física, pois é possível organizar e sistematizar os conteúdos de forma coesa e prática, pensando sempre na satisfação e ensino-aprendizagem dos alunos para formação de um indivíduo pleno e sobre tudo conhecedor de sua cultura e domínio corporal.

Vale ressaltar a importância de trabalharmos esses conteúdos já na formação acadêmica, nos anos iniciais, para que o profissional possa identificar os pontos a serem melhorados e trabalhar para que sua formação seja o referencial para sua vida profissional, buscando atender as expectativas dos documentos que nos regem e assim se destacar como excelente profissional, livre de preconceito e restrições que envolve o contexto das práticas corporais na educação física escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Educação física / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

GAIO, Roberta. Ginástica Rítmica Desportiva “Popular”: uma proposta educacional. São Paulo: Robe Editorial, 1996.

ROSÁRIO, L.F.R.; DARIDO, S.C. A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. Motriz, Rio Claro, vol.11 n3, p.167-178, set/dez, 2005.

USO DE TECNOLOGIAS NO ENSINO DE FÍSICA

Pibidianos

Audênio Vinícius Barbosa da Luz, CCEN

Reginaldo Pereira da Silva Uchôa, CCEN

Supervisores

Diógenes Soares Moura, Colégio de Aplicação da UFPE

Ricardo Ribeiro do Amaral, Colégio de Aplicação da UFPE

Coordenador de área

Alexandre Ricalde Rodrigues, CCEN

INTRODUÇÃO

A formação acadêmica da licenciatura em Física conta com um vasto conhecimento em metodologias de ensino, pedagogos e filósofos que possuem pensamentos atrelados a educação. O objetivo principal é que os futuros professores possam dar vazão a este conhecimento adquirido na academia no ato de ensinar, assimilando o conteúdo teórico aprendido e sintetizando-o na prática escolar. Porém, a dificuldade de aplicar esse conteúdo no contexto escolar torna-se um obstáculo para diversos professores iniciantes, que por vezes tentam replicar métodos tradicionais de professores que tiveram na educação básica, utilizando métodos baseados em memórias antigas, experiências e gostos pessoais que obtiveram (SILVA, 2013).

Nesse contexto, sabe-se que segundo pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas de São Paulo (FGV-SP, 2019), há cerca de 230 milhões de smartphones ativos em todo o Brasil. Esses dados revelam uma grande ascensão digital da qual o ensino da Física, por ser uma ciência que está diretamente ligada a tecnologia, deve incorporar, trazendo novas formas de aprendizagem baseadas em ferramentas tecnológicas.

De acordo com Guimarães (apud BARROS, 2015), a ascensão tecnológica distrai os alunos, dificultando a tarefa do professor no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o uso de uma metodologia ativa que utilize o processo tecnológico é uma ferramenta que não irá confrontar o interesse do aluno, mas sim trazê-lo para o processo de aprendizagem. Com isso, de acordo com Serrano e Engel (apud PEREZ, 2016, p.3): “a utilização de recursos como animações e simulações computacionais, quando alinhada às necessidades e à realidade do aluno, podem causar um efeito benéfico na compreensão dos conteúdos abordados por essas”.

Sendo assim, o uso de uma simulação ou de imersão em uma realidade projetada utiliza um mecanismo tecnológico para o ensino, propiciando ludicidade para o aluno. Nessa perspectiva, a Realidade Aumentada (RA) busca utilizar elementos virtuais, funcionando através de marcadores, que são imagens programadas para serem os “gatilhos” da programação em RA, seja ela uma projeção 3D, um vídeo ou até mesmo outra imagem. Segundo Oliveira e Manzano (2016), a sobreposição de elementos virtuais com o real propicia situações investigativas, otimizando o aprendizado científico.

Já por meio do simulador virtual *Physics Education Technology (PhET) Interactive Simulations* da Universidade do Colorado, que dispõe de uma série de temas voltados para o campo das ciências exatas e da natureza, é possível promover uma forma de observar e perceber algumas situações corriqueiras da Física, não limitando-se somente à teoria. Sendo assim, visa-se desenvolver por meio dessa ferramenta uma articulação entre teoria e prática dentro da disciplina de Física, bem como, estimular o uso das novas tecnologias de informação e comunicação nos processos de ensinar e aprender. Por fim, o objetivo é estimular o uso das novas tecnologias de informação e comunicação, nos processos de ensino-aprendizagem de Física, preenchendo as lacunas entre teoria e prática, buscando um ensino além do modelo tradicional.

METODOLOGIA

Os grupos de Pibidianos e residentes se dividiram de forma que cada turma da escola ficasse com dois Pibidianos e um residente acompanhando-os durante 2019. Com isso, cada estagiário do PIBID implementará seu projeto em uma turma específica.

No PhET, o trabalho fundamenta-se através da distribuição de roteiros de atividades/experimentos que serão realizados por meio de simulações que envolvem a Mecânica Newtoniana e são, por sua vez, destinados a alunos do 1º Ano A. Tal trabalho ocorrerá no Laboratório de Física da escola, juntamente com o auxílio de computadores, onde os alunos deverão manipular os objetos de aprendizagem (OA) para tentar resolver/realizar as operações propostas.

No RA, inicialmente, buscou-se confeccionar um material didático, de forma que as imagens presentes nesse material didático sejam marcadores para projeção de vídeo através da RA. Para isso, utilizou-se a plataforma de interface gráfica Unity e a desenvolvedora de software Vuforia. Esse material didático contemplaria um eixo específico da Física, uma vez que é direcionada para a turma de 9º Ano, onde se tem uma maior liberdade para tratar os assuntos, sem a obrigatoriedade de seguir um livro didático específico ou comprimir com o cronograma de algum vestibular.

Desde o início do ano letivo houve ambientação na turma do 9º ano A, com o objetivo de conhecer a abordagem da Física com a turma, os alunos e quais dinâmicas e regências vem a ser trabalhadas na turma. O 9º ano A é dividido em dois grupos de 15 alunos cada, sendo assim o projeto deve ser uma atividade voltada para uma turma menor que o habitual das salas de aulas tradicionais.

A Física vista do 9º ano trata-se, majoritariamente, da cinemática e conceitos introdutórios de outras áreas da Física. Dessa forma, a utilização da Realidade Aumentada servirá como introdução e familiarização a alguns assuntos específicos da Física do qual os alunos irão aprender nos Ensino Médio. A proposta é elaborar um total de 5 marcadores, formando assim grupos de 3 alunos cada, de forma que cada marcador contemple diferentes competências de um mesmo assunto. Em uma única aula os alunos deverão ter contato com todos os marcadores, respondendo perguntas norteadoras sobre cada observação realizada nos vídeos projetados. No segundo momento da aula, o Pibidiano responsável pela atividade irá debater/discutir com os alunos, introduzindo o assunto e recolhendo as respostas das perguntas distribuídas anteriormente aos alunos, de forma que durante a atividade os alunos tenham uma dimensão de diálogo, buscando os conceitos físicos através de uma situação investigativa propiciada pela RA.

Por outro lado, no 1º Ano A as aulas são distribuídas em 3h semanais para um grupo de aproximadamente 30 alunos, com assuntos que envolvem a Mecânica Clássica. Neste sentido, a proposta inicial foi apresentá-los ao PhET e, mais especificamente, o OA “Leis e Movimento: Noções Básicas” acompanhado de uma atividade que trata das

relações físicas e matemáticas que existem nas Leis de Newton e no movimento dos corpos. Ao fim da atividade serão ouvidas as opiniões dos discentes a respeito da tecnologia utilizada, assim como discussão dos temas abordados. Neste sentido, pretende-se trabalhar o máximo de simulações possíveis, se possível a fazendo um paralelo com os assuntos abordados dentro da sala de aula a medida do seguimento do conteúdo programático.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nas observações realizadas no período de ambientação da escola, notou-se um ambiente diferenciado em relação as escolas em geral. Em primeiro lugar, a escola dispõe de setores diferenciados que auxiliam na manutenção de toda escola, desde núcleo voltado a assistência estudantil e de serviço de orientação educacional, até os setores pedagógicos destinado aos docentes. Dentro da escola, nota-se a importância de uma instância colegiada que ocorre de maneira diferenciada das escolas tradicionais: o conselho de classe. O conselho consegue transparecer com clareza a importância de uma relação professor-aluno próxima, e através dela nós Pibidianos podemos notar a contribuição de cada setor da escola no aprendizado do aluno, pois cada um dos setores presentes se mobiliza para solucionar problemáticas que influenciem na aprendizagem. Além disso, a observação de aulas não específicas da física nos demonstra diversas regências didáticas que podem ser trazidas até a física, entendendo melhor também como é o funcionamento de outras disciplinas da escola e qual o contato delas com a física. Com isso, os estagiários adquirem maior noção de interdisciplinaridade, agregando as mais diversas metodologias vistas em cada disciplina. Isso se torna ainda mais claro no acompanhamento das aulas específicas da física, pois passamos a entender como estruturar uma sala de aula para física. É nesse momento que pudemos presenciar todas as dinâmicas realizadas em sala de aula, compreendendo com clareza de que forma podemos interligar o que foi aprendido no Centro de Educação da UFPE com o conhecimento da física visto no Departamento de Física.

No 9º Ano A, em específico, foi visto o ensino de física voltado a uma turma de fundamental, e através disso pode-se aprender, por exemplo, o que é esperado que o aluno tenha aprendido no 9º ano para minimizar as dificuldades em física quando ingressarem no ensino médio. Um dos principais entendimentos foi as dinâmicas, a abordagem de assuntos sem o caráter matemático profundo, buscando como lidar com os alunos de forma que eles tenham autonomia para maior aprendizado do conhecimento científico.

No que se refere ao projeto, para utilizar a RA no método proposto é preciso certo manejo nas plataformas Unity e Vuforia. O primeiro marcador elaborado é uma imagem do pêndulo de Newton, servindo de suporte para a exposição de um vídeo demonstrando o funcionamento do pêndulo. Uma das mais notáveis vantagens está em fazer com que o aluno interaja com o material projetando ele, sem ser somente uma demonstração do professor, além de lhe dar a possibilidade de visualizar aquela imagem sempre que necessário. A dificuldade de obter animações 3D gratuitas reduz a sua chance de utilização no projeto, mas mesmo sem seu uso há um salto significativo utilizando o RA ao invés dos materiais didáticos tradicionais.

Já no 1º Ano A, Física apresentada aos alunos, aborda de forma mais abrangente os conceitos introduzidos no ensino fundamental. Constatou-se, por exemplo, o significado de uma resposta matemática em decorrência da escolha equivocada de um referencial, usado para descrever certo movimento. Em suma, o trabalho desenvolvido tende a fazer com que o aluno pense com competência a respeito de situações que envolvem a Física,

assim como as consequências que elas podem acarretar, ou seja, assimilação da causa e efeitos de determinada ação.

No que diz respeito ao PhET, viu-se a possibilidade de otimizar o tempo gasto em processos que levariam um tempo maior para a sua conclusão, bem como a dificuldade ao acesso de certos materiais e, ainda, a obtenção de um resultado indesejado. Além disso, a plataforma dispõe de diversos OAs aos quais são ricos em detalhes, podendo assim ser abordado com mais transparência, facilitando a assimilação do conteúdo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante este período de observação no Colégio de Aplicação da UFPE (CAp-UFPE), notou-se as diferentes metodologias empregadas por cada um dos professores, obtendo uma ideia de como aplica-las dentro de sala de aula. Além disso, a escola possui de uma estrutura que permite aos Pibidianos desenvolver uma série de atividades.

Dessa forma, os projetos em desenvolvimento podem contribuir de diversas maneiras para os agentes envolvidos no processo. Aos Pibidianos, auxilia na formação profissional, acrescentando todas as vivências e metodologias aprendidas no decorrer do programa, assim como a inserção no campo de pesquisa na educação. Ao CAp-UFPE, estabelece um novo paradigma em relação aos estagiários, que através do PIBID puderam estabelecer uma intervenção inovadora no campo da Física na escola, contribuindo ao Colégio e aos professores que formam o corpo docente. Com isso, o objetivo do programa é atingido, traduzindo o conhecimento que a Licenciatura fornece em metodologias que fogem do sistema tradicional de ensino.

As propostas dispostas nesses projetos buscam trazer ao aluno a tecnologia como ferramenta de ensino, sendo assim, é esperado diminuir a lacuna entre a sala de aula e os dispositivos tecnológicos usados pelo aluno. Deseja-se, também, que os estudantes possam compreender a física em sua totalidade, interligando a teoria com a prática experimental através de Softwares que estimulam seu interesse, buscado no aluno a sua curiosidade e seu senso investigativo.

Por fim, apesar do plano estabelecido, tais atividades ainda não foram desenvolvidas por completo. Sendo assim, não foi possível obter resultados concretos para realização de uma avaliação.

REFERÊNCIAS

BARROS, E. M. S. et al. **Metodologias ativas no ensino superior**. Simpósio de Excelência de Gestão e Tecnologia, 2018.

FGV/EAESP. **Mercado Brasileiro de TI e Uso nas Empresas**. Pesquisa Anual do FGVcia da FGV/EAESP, 2019.

OLIVEIRA, L. D. MANZANO, R. C. **Aplicações de realidade aumentada no ensino de Física a partir do software LAYAR**. 2016.

PEREZ, M. VIALI, L. LAHM, R. **Aplicativos para Tablets e Smartphones no Ensino de Física**. Revista Ciências & Ideias, 2016.

PÔSTER

Apresentados·sem·inscrição



ENCONTRO DE
SOCIALIZAÇÃO

2019

PIBID - RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

A EXPERIÊNCIA DO PIBID DE MATEMÁTICA NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFPE COM ÊNFASE NOS CONSELHOS DE CLASSE

Pibidianos

Álisson André da Silva, CCEN-UFPE
George Botelho Cabral Júnior, CCEN-UFPE
Gleysielle Thayná Ferreira Santos, CCEN-UFPE
Júlia Gomes Batista Braz, CCEN-UFPE
Karollayne Barbosa de Santana, CCEN-UFPE
Talmo Vinicius Alves dos Passos, CCEN-UFPE

Supervisores

José Carlos Alves de Souza, CAp-UFPE
Lúcia de Fátima Durão Ferreira, CAp-UFPE
Tarcísio Rocha dos Santos, CAp-UFPE

Coordenadores de área

André Luiz Meireles Araújo, CCEN-UFPE
Paula Moreira Baltar Bellemain, CE-UFPE

INTRODUÇÃO

Neste relato de experiência, são apresentadas de maneira geral, as experiências dos pibidianos de matemática do Colégio de Aplicação da UFPE. No Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), nós licenciandos tivemos a oportunidade do primeiro contato em sala de aula, não mais na figura de aluno e sim de quem está se preparando para a prática profissional.

No caso dos licenciandos em matemática, programas dessa natureza são importantes para a qualificação, visto a necessidade que o Brasil tem com a falta de professores de matemática licenciados como citado pelo autor:

De acordo com relatórios de 2007, elaborados pela CAPES, mais de 20% dos professores de Matemática do ensino médio no país não têm curso superior. Outros tantos são graduados em outras áreas e apenas 20% são formados de fato em Matemática. (MEIRELES, 2014, p. 131).

Os Colégios de Aplicação são bastante complexos, pois além das atividades típicas de escola de educação básica, cumprem outras funções. São um campo prioritário para realização de estágios, dos licenciandos, além de desenvolver experimentações e inovações pedagógicas e pesquisas.

As atividades no Colégio de Aplicação da UFPE se iniciaram no mês de agosto de 2018. Em duplas, os pibidianos realizaram observações em diferentes turmas do ensino fundamental (6º ao 9º ano), e com diferentes professores, enfatizando as reflexões das produções dos alunos em sala de aula, e as metodologias aplicadas durante as aulas, e

foram produzindo relatórios diários do acompanhamento. Além das aulas observadas, os pibidianos participaram dos conselhos de classe, assim como de outras atividades desenvolvidas.

Na sala de aula, vimos as principais dificuldades dos alunos, e com isso fizemos uma reflexão de como o aluno entende, do caminho que levou às respostas dos alunos e como podemos melhorar o aprendizado, visto que o erro é parte do processo de aprendizagem, para assim avançar sem ter o medo de errar.

Nesse relato de experiência, são ressaltadas as diferentes formas de conselho no Colégio de Aplicação da UFPE, bem como as relações mútuas entre sala de aula e conselhos.

METODOLOGIA

Para cumprimento do objetivo deste relato de experiência, foi realizada uma revisão bibliográfica, de acordo com as experiências dos pibidianos, com sua análise crítica, por meio de relatórios feitos nos conselhos. Foram enfatizados os conselhos de classe e seus reflexos na sala de aula, como forma de construção do conhecimento. Os licenciandos participaram de maneira passiva, durante os conselhos de classe, mas em seguida discutiram alguns pontos com os professores, a fim de um maior envolvimento com o que foi debatido nos conselhos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Relataremos um pouco sobre como os conselhos de classes estão estruturados e quais os seus resultados. São realizados cinco conselhos ao longo do ano: o primeiro (prognóstico); o segundo, o terceiro e o quarto (de acompanhamento) e o quinto (promocional). Os três conselhos de acompanhamento contam com a participação de alunos, professores e funcionários e os conselhos prognóstico e promocional não têm a presença de alunos. Cada turma tem um professor supervisor (um dos docentes da turma) e entre suas atribuições está a condução dos conselhos de classe. Durante os dias de conselho de classe, as aulas são suspensas de modo a viabilizar a participação de toda a equipe de docentes de cada turma.

O conselho de acompanhamento é dividido em dois momentos: o primeiro com a participação dos alunos da turma e o segundo sem essa participação. Do primeiro momento, além dos alunos, participam todos os professores da turma, a coordenadora pedagógica, o serviço de orientação educacional (SOE), os estagiários, os pibidianos e os residentes pedagógicos.

No primeiro momento são levantados vários pontos sobre a turma, são ressaltados pontos que estão dando certo e/ou errados. Os alunos têm a oportunidade de falar como é o convívio na sala de aula com os professores, a relação aluno-professor e podem sugerir formas de melhorar esse convívio e essa relação.

No segundo momento os alunos se retiram da sala e os professores, junto com os diversos setores do colégio avaliam individualmente cada estudante. São diversos fatores avaliados entre os professores, as atividades em sala de aula, testes e produções orais e escritas, mas não só isso, ressaltam-se com a ajuda do SOE, os aspectos psicológicos dos alunos e busca-se entender, o que pode estar prejudicando o rendimento escolar deles. Observa-se a individualidade de cada aluno, e não de maneira genérica.

Além disso, os professores e demais profissionais da escola debatem como está a união da turma. Um conselho dessa forma traz o aluno como agente ativo no processo de questionar, aprender e que se tenha voz, o que retrata um tipo de avaliação formativa como definido:

Avaliação formativa é a que permite avaliar processos, pois se incorpora aos mesmos desde seu começo. Sua finalidade é a melhoria dos mesmos; sua aplicação é continuada, ou seja, permanece ao longo do desenvolvimento da tarefa. Oferece informação que permite ajustar o processo, através do qual possibilita o aperfeiçoamento da ação empreendida. (CASANOVA, 2002, p.3).

Não adiantaria ao final do processo, culpar os alunos pela aprovação ou não, na perspectiva formativa se entende todo o processo de aprendizagem, desde sempre se preocupando com o que o aluno aprende ou não, e essa é a preocupação do CAP. Em outros conselhos observados pelos pibidianos, a ideia é a mesma.

E é bastante satisfatório ver a evolução dos alunos, ao longo do ano. Ver que os conselhos estão dando resultado, com essa troca de ideias dos professores e funcionários das diversas áreas, faz com que não se tenha um olhar específico. E se possa entender as habilidades e competências dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre as atividades realizadas durante nossa participação no Pibid, destacamos os conselhos de classe. Entendemos que conselhos de classe como aqueles realizados no CAP tem uma contribuição importante para a realização de uma avaliação realmente formativa. Percebemos que é considerada a individualidade de cada aluno e que os alunos são vistos como um todo, uma vez que discutem a situação de cada discente no conjunto das disciplinas e não tratando-as isoladamente. Outro aspecto que chamou nossa atenção foi o fato de a turma ter direito de voz nos conselhos de classe de acompanhamento. Assim os estudantes são considerados como sujeitos de sua aprendizagem.

Apesar de nossa participação nos conselhos ter sido passiva, consideramos que essa experiência trouxe uma grande contribuição em nossa formação docente.

REFERÊNCIAS

CASANOVA RODRÍGUEZ, Maria Antonia. **Evaluación en el Sistema Educativo. In:** IV Congreso de Estrategias de Intervención en la Educación Primaria y Secundaria. Salamanca: INICO, 2002, p. 13-16.

FREIRE, E. C.; RAMOS, S. R.V.; DIONISO, A. P. **PIBID UFPE:** Por uma nova cultura institucional na formação docente. Recife: Editora UFPE, 2014, p. 131.

ALGUNS ERROS E DIFICULDADES APRESENTADOS POR ALUNOS DO PROIFPE DE MATEMÁTICA DO CAMPUS RECIFE

Pibidianos

Hidelmarcos Xavier Rodrigues Silva, DMAT/CCEN
Higor Felipe de Oliveira Souza, DMAT/CCEN
Íthalo Rubêns Carneiro da Silva, DMAT/CCEN
Jardel Felipe Cabral dos Santos, DMAT/CCEN
Juliane Lúcia da Silva, DMAT/CCEN
Laysys Karolayne de Sena Silva, DMAT/CCEN
Maria Eduarda Ferreira de Miranda, DMAT/CCEN
Matheus David Guimarães de Lima, DMAT/CCEN
Monique Hellen de Santana e Souza, DMAT/CCEN

Supervisor

André Costa da Fonte, IFPE – Campus Recife

Coordenador de área

André Luiz Meireles Araújo, DMAT/CCEN
Paula Moreira Baltar Bellemain, DMTE/CE

INTRODUÇÃO

Neste texto apresentamos atividades desenvolvidas pelo Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) de matemática no IFPE, entre o final de setembro de 2018 e o início de setembro de 2019.

Trata-se mais especificamente da participação dos pibidianos no ProIFPE, um programa institucional do IFPE - campus Recife, que abrange várias disciplinas da base comum do ensino médio, como geografia, história, língua portuguesa e matemática, entre outras. A parte do ProIFPE que corresponde à matemática é gerida pelos professores Fábio Nicácio e Tetsuo Usui e conta com o auxílio de estagiários (licenciandos em matemática) e de monitores (alunos de cursos técnicos da própria Instituição).

Atendendo uma grande demanda de alunos com dificuldades em assuntos básicos de matemática, o ProIFPE tem como principal finalidade, através de suas aulas, ajudar os alunos do 1º período recém-ingressos no IFPE a sanar dificuldades provenientes do ensino fundamental e também dúvidas acerca da disciplina Matemática I (SANTOS; NASCIMENTO; OLIVEIRA FILHO; USUI, 2017).

No semestre atual, as aulas do ProIFPE de Matemática acontecem de Terça a Sábado, sendo de terça a sexta durante o turno da manhã (de 9h até 11h30min), de quarta a sexta durante o turno da tarde (de 13h até 15h30min) e nos sábados de manhã (de 8h até 12h). De modo geral, são ministradas pelos professores estagiários e ocorrem nas salas de aula do IFPE. Cada aula conta com a presença de até dois professores (exceto nas aulas de Sábado, em que todos estão presentes) e, em algumas aulas, eles recebem apoio de monitores e/ou pibidianos. Nas aulas, os alunos têm acesso às fichas de atividades elaboradas pelos professores Fábio e Tetsuo, com assuntos do primeiro ano do ensino médio. Elas contêm explicações sobre um determinado assunto ou trazem uma série de

problemas sobre o mesmo para serem resolvidos pelos estudantes. Novas fichas são distribuídas semanalmente e também podem adquiridas pelos alunos as fichas anteriores, caso ainda não as tenham. A dinâmica usual das aulas do ProIFPE se baseia na resolução das fichas por parte dos alunos e, em caso de dúvida, tem a opção de pedir ajuda ao estagiário presente, a um monitor ou a um dos pibidianos.

O interesse nesse relato se concentra na discussão de erros e dificuldades observados pelos pibidianos. Como destacam Spinillo et al (2014), é inevitável errar durante o processo de aprendizagem e a grande questão é como transformar os erros em algo didaticamente construtivo. Para isso, é importante uma análise do erro: qual o erro; qual o motivo; o que ele significa; o que o professor pode fazer a respeito. A análise do erro faz com que o processo de resolução seja destacado e não apenas o resultado final. Além disso, os erros são de extrema importância porque eles, assim como os acertos, refletem um raciocínio, e revelam limites e possibilidades do pensamento. Desse ponto de vista, erros não significam fracasso escolar nem são algo a ser extinto da sala de aula. A análise dos erros permite verificar se são resultantes de uma abordagem incipiente do assunto e/ou se envolvem um pensamento mais sofisticado, embora parcialmente incorreto, observar se são derivados de um conhecimento anterior que não se aplica no assunto estudado ou se não há um bom entendimento do assunto proposto. Portanto é preciso estar atentos à abordagem do erro em sala de aula, estimular os alunos com mais dificuldades a se expressar para que possam construir uma visão mais abrangente dos assuntos estudados. Desse modo, o educador pode usar os erros a favor da aprendizagem.

METODOLOGIA

A atividade dos pibidianos consistiu inicialmente em observar as aulas e registrar as produções dos alunos, diferentes métodos de resolução, o que inclui observar os erros cometidos e as dificuldades apresentadas buscando interpretá-las. Em seguida, foi possível intervir, auxiliando os alunos em questões que possuíam maiores dificuldades e ajudando os professores estagiários (quando pedido por eles). Fazia parte da rotina de trabalho também a produção de relatórios semanais, encaminhados ao supervisor André Costa sobre as experiências em sala de aula. A seguir são descritos alguns erros e dificuldades observados, as ações desempenhadas pelos pibidianos na busca de saná-los e algumas leituras feitas após as atividades para melhor compreender esses erros e dificuldades.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

De modo geral, dentre as dificuldades observadas, as mais comuns estavam relacionadas a conteúdos de matemática dos anos finais do ensino fundamental (6º a 9º ano). Por exemplo, muitos alunos sentiram dificuldades em equações exponenciais porque não dominavam assuntos como potenciação e radiciação. Destacam-se a seguir cinco dificuldades ou erros.

A primeira foi em relação à divisão entre dois números naturais. Alguns alunos não conseguiam efetuar determinadas divisões ou as calculavam de forma incorreta. Uma aluna, por exemplo, efetuou a operação 100 dividido por 8 e encontrou como resultado 121. Outro aluno efetuou a divisão de 182 por 3 e encontrou o quociente 510 e o resto 2. Isso indica dificuldades em relação ao algoritmo da divisão, além da ausência de controle do resultado (observe que nas duas divisões, o quociente obtido foi maior que o dividendo). Diante dessa dificuldade, o aluno do Pibid que estava ajudando o estudante ficou revisando o algoritmo da divisão com o mesmo e levantou a questão do quociente

obtido ter sido maior que o dividendo a partir de um exemplo concreto (a divisão de um bolo, quanto mais dividido igualmente, menores seriam os pedaços).

Outro assunto no qual foram observadas muitas dificuldades, foi na resolução de equações. Alguns exemplos: Uma aluna chegou à equação $-4 = 3a$. Para encontrar o valor de a , ela tentou isolar a incógnita e obteve a resposta $a = 3/4$. Na equação $2x = 0$, uma aluna encontrou como solução $x = -2$. Para a equação $96 = 12a^3$, um aluno chegou no seguinte resultado: $96 - 12 = a^3$. Por outro lado, um aluno isolou o x na equação $2x = -3$ e encontrou a equação $x = 2 - 3$. É interessante o fato de que foram alunos diferentes e de que nenhuma das resoluções foi feita no mesmo dia, mas, mesmo assim os erros são interligados.

Como na primeira dificuldade destacada, os alunos estavam utilizando o algoritmo de forma indevida. O pibidiano que estava ajudando o estudante tentou apresentar uma versão do algoritmo de modo que os alunos pudessem entender e evitassem os erros cometidos. Essa versão dizia que para isolar a incógnita é preciso “passar” o termo que a “acompanha” para o outro lado da equação. Com essa passagem do termo de um lado da equação para o outro, o mesmo agora sofrerá uma mudança na operação que estava efetuando, passando a efetuar a operação inversa. Buscando generalizar o algoritmo para as quatro operações básicas, foi utilizado o verbo “acompanhar” com o sentido de: estar do mesmo lado da equação que a incógnita, independentemente de como está disposto; se está somando, subtraindo, multiplicando ou dividindo a incógnita. Também, foi subentendido que os alunos sabiam qual era a respectiva operação inversa de cada uma das quatro operações.

Uma terceira dificuldade observada foi o estranhamento dos alunos em relação a números irracionais. Alguns alunos, ao se depararem com esses números, no meio de seus cálculos, chegavam a pensar que haviam feito alguma conta errada. Por exemplo, uma aluna estava resolvendo a equação $3 - 6x - x^2 = 0$. Ao calcular o discriminante, percebeu que era igual a 48, um número cuja raiz quadrada é irracional. A reação da estudante foi procurar por um tempo algum erro em seu cálculo. O pibidiano explicou para a aluna que há casos em que a raiz do discriminante pode ser um número irracional e que não necessariamente indica que o cálculo esteja errado, sendo possível resolver a equação utilizando o valor do discriminante encontrado.

O quarto tipo de erro destacado nesse relato ocorreu após a turma ser perguntada por um dos estagiários sobre o resultado da adição $0,9 + 0,48$. Um aluno respondeu que seria igual a 0,56. Para obter esse resultado, provavelmente adicionou 48 e 9 (o que daria 57). O aluno foi ajudado por um estagiário do ProIFPE, o qual explicou que o número 0,9 representa a mesma quantidade que o número 0,90, em outras palavras: são duas representações diferentes de um mesmo número. Desse modo, pode-se fazer uso do segundo para efetuar a adição. E ao fazer isso, seria mais fácil de visualizar que a resposta correta seria 1,38.

A última dificuldade discutida aqui é relativa ao assunto de equação do segundo grau, nas quais os alunos desconsideraram uma das soluções. Por exemplo, uma aluna estava resolvendo a equação $x^2 = 16$, mas ela só considerou a solução positiva: $x = 4$. A mesma estudante cometeu um erro similar ao resolver a equação: $15x^2 = 3$. O pibidiano que estava ajudando a estudante, comentou com a aluna que se substituísse a incógnita x por -4 a igualdade estaria satisfeita e, portanto, -4 também seria uma solução.

Em suma, para cada uma das dificuldades destacadas, foram utilizadas por estagiários do ProIFPE e por pibidianos estratégias com o intuito de ajudar os alunos a superar suas dificuldades e compreender seus erros.

O passo seguinte foi buscar estudos anteriores sobre essas dificuldades e erros. Para esse tópico, será enfatizado o erro na adição de números decimais, com base no texto de Jucá e Sá (2012). Esses autores relatam vários estudos sobre o ensino dos números decimais, nos quais entre outros aspectos mostra-se que alguns alunos veem os números decimais como números inteiros com vírgula, mostrando que eles não entendem o sentido da vírgula. Sobre números decimais, as principais dificuldades dos alunos são sobre a conceituação de número decimal, a compreensão do sistema posicional decimal e a falta de domínio do algoritmo. É possível que a maneira como esse assunto é ensinado, utilizando regras simplificadas sem a compreensão própria das operações e priorizando a memorização dos algoritmos também contribua para as dificuldades e os erros. Para amenizar os erros seria importante o professor destacar as relações entre números decimais e o sistema de numeração decimal (que interfere nos conceitos de números racionais), além de ficar atento aos erros dos alunos e encontrar alternativas para amenizá-los. Destaca-se também que o ensino das regras das operações deve acontecer por procedimentos e atividades informais antes de usar métodos mecânicos e decorados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o período descrito, foi possível observar de perto e também interferir em situações nas quais os alunos demonstravam dificuldades sobre determinado assunto ou cometiam erros. Apesar de algumas dessas interferências que foram protagonizadas por nós do Pibid terem acontecido, de antemão, sem uma preparação (com aporte teórico), a reflexão baseada em textos que discutem os temas pode levar ao aperfeiçoamento de cada um. O artigo de Spinillo et al (2014) destaca a importância do erro como algo sempre presente no processo de aprendizagem e a análise do erro por parte do papel do professor para, dentre outras coisas, conhecer as dificuldades de seus alunos nos conteúdos e, com isso, elaborar uma estratégia para lidar com o erro. Já no texto de Juca e Sá, é apontado como a utilização de um algoritmo sem conhecimento de conceitos presentes pode levar o aluno a aplicá-lo de forma incorreta e gerar situações curiosas como as que foram descritas anteriormente no texto. A exposição e a apropriação dessas ideias podem levar professores e futuros professores, a repensar suas concepções sobre ensinar e a forma com que é visto o erro do aluno.

REFERÊNCIAS

- JUCA, R. S.; SÁ, P. F.. Um estudo de erros nas operações com números decimais. In: 3º Simpósio Internacional de Pesquisa em Educação Matemática, 2012, Fortaleza. Matemática, Cultura e Tecnologia. Fortaleza, 2012. p. 1-15.
- PÁGINA inicial. In: PROIFPE – recife. Recife, 21 mar. 2017. Disponível em: <<https://proifperecife.blogspot.com/>>. Acesso em: 17 set. 2019.
- SANTOS, J. G. dos; NASCIMENTO, L. H. do; OLIVEIRA FILHO, E. M. de; USUI, T.. PROIFPE: um auxílio para o aprendizado de matemática aos estudantes de Ensino Médio do IFPE. In: ANAIS DO CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4, 2017. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD4_SA2_ID731_16102017163540.pdf>. Acesso em: 04 out. de 2019.
- SPINILLO, A. G.; PACHECO, A. B.; GOMES, J. F.; CAVALCANTI, L.. O erro no processo de ensino-aprendizagem da matemática: errar é preciso?. Boletim GEPEN (Online), v. 64, p. 1-12, 2014.

I MOSTRA DE APRENDIZAGEM MATEMÁTICA DA ESCOLA ESTADUAL SENADOR NOVAES FILHO

Pibidianos

Ana Karoline Honório da Silva Santos, DMAT/CCEN
Gustavo Henrique Cavalcanti Nascimento, DMAT/CCEN
Jefferson Farias de Abreu, DMAT/CCEN
Lavínia Grazielly de França Silva, DMAT/CCEN
Lunielly Táperla Souza da Silva, DMAT/CCEN
Yuri Alves da Silva, DMAT/CCEN
Yury Matheus Gonçalves do Vale, DMAT/CCEN

Supervisor

André Pereira da Costa, Escola Estadual Senador Novaes Filho
Fabiano José de Castro, Escola Estadual Senador Novaes Filho

Coordenador de área

André Luiz Meireles Araújo, DMAT/CCEN
Paula Moreira Baltar Bellemain, DMTE/CE

INTRODUÇÃO

Esse texto aborda uma das atividades realizadas na Escola Estadual Senador Novaes Filho - a primeira Mostra de Aprendizagem Matemática (MAM) - que ocorreu nos dias 06, 07 e 14 de maio de 2019, contemplando todas as turmas da escola. Foi um evento comemorativo do dia nacional da matemática (6 de maio) e que contou com oficinas, palestras e exposição de jogos matemáticos. A Mostra foi coordenada pelos supervisores do Pibid (André Pereira) e da Residência Pedagógica (Gracivane Pessoa) e foi organizada pelos professores de matemática da escola, alunos do PIBID e da Residência – Matemática, da Universidade Federal de Pernambuco e a direção da escola. Os professores da UFPE, Verônica Gitirana e Airton Castro ministraram as palestras #praqueamatematica e Matemática respectivamente e a professora Paula Baltar fez uma oficina de Desafios Matemáticos, na qual, entre outras atividades lúdicas foi trabalhado o conteúdo de números primos com o Crivo de Eratóstenes. As turmas realizaram exposição de seus trabalhos.

METODOLOGIA

Os pibidianos de Matemática orientaram grupos de alunos, das turmas ministradas pelo professor André Pereira, do 8º ano, 9º ano, 1º e 2º do ensino médio dando sugestões, tirando dúvidas e incentivando os grupos. Os encontros dos pibidianos com os grupos eram realizados uma vez por semana para acompanhar suas produções e ajudá-los a garantir êxito no trabalho.

O 8º ano B, auxiliado pelo pibidiano Jefferson Farias, ficou responsável por falar sobre vida saudável, em uma parceria entre as disciplinas matemática e educação física.

Os estudantes do 9º ano, auxiliados pelos pibidianos Yuri Alves e Lunielly Táperla, foram divididos em seis grupos e fizeram uma busca de informações sobre três matemáticos: Júlio César de Melo e Sousa (Malba Tahan), Pitágoras e Baskhara.

A turma do 1º ano B, acompanhada pelos pibidianos Ana Karoline e Gilberto Campos, ficou responsável, com o auxílio do professor de física, José Ricardo Barros, pelos temas inclinômetro (medidor de ângulos), Tales de Mileto e jogos matemáticos.

No caso das turmas de 2º ano do ensino médio, os alunos abordaram os sólidos geométricos, com o auxílio dos pibidianos Yury Matheus, Gustavo Henrique e Lavínia França. A avaliação dos grupos dependia da apresentação oral, de um vídeo que realizaram sobre o tema e dos sólidos produzidos por eles, com materiais recicláveis e de baixo custo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No 8º ano, os alunos fizeram pesquisas de campo sobre questões relacionadas à vida saudável, criaram gráficos e tabelas com os dados obtidos com o peso, altura e IMC de todo o grupo e de toda sala. Além de abordar o campo da matemática que estuda os diferentes tipos de gráficos, também foi solicitado que os estudantes fizessem uma média aritmética, moda e mediana dos valores encontrados e preparassem cartazes de todo o conteúdo. E por fim, fizeram também um vídeo sobre o tema da atividade, utilizando a criatividade para sua realização. De acordo com o artigo Atividade Física, Horas de Assistência a TV e Composição Corporal em Crianças e Adolescentes (RIVERA, 2009), há um número crescente de crianças e adolescentes sedentários e índices elevados de obesidade. Os dados estatísticos observados nesse artigo estabelecem correlações desses índices com a média do tempo que os adolescentes passam assistindo televisão e o pouco tempo de atividades físicas. O trabalho realizado por essa turma teve o objetivo de alertar os alunos sobre os riscos do sedentarismo e da obesidade.

Os alunos do 9º ano pesquisaram um pouco da história e das contribuições de Malba Tahan, Pitágoras e Baskhara. Segundo Dias (2016), a história da matemática pode ser usada como uma fonte de produção de atividades, sendo essa uma das maneiras mais eficazes de ensinar matemática. Além de apresentar os resultados dessa busca por meio de cartazes expostos na Mostra, a turma produziu também vídeos curtos, com curiosidades, pequenas histórias, fatos importantes, relacionados aos matemáticos citados. Os grupos que pesquisaram sobre Pitágoras e Baskhara apresentaram ainda um quebra-cabeça do Teorema de Pitágoras e o método de completar quadrados com material concreto. E concluindo, mostraram a importância dos jogos e da história da matemática.

Orientados pelo professor José Ricardo, os alunos do 1º ano reproduziram o inclinômetro (medidor de ângulo) a partir do objeto produzido pelo professor. Os materiais utilizados foram apenas um transferidor, um pedaço de madeira, um bastão de ferro e uma linha com um objeto preso no final dele, como um anel. Além de mostrar a utilidade desse medidor de ângulo, os alunos falaram sobre a importância de uma rampa ter uma inclinação em um determinado ângulo para facilitar o acesso das pessoas portadoras de deficiências físicas e alguns deles fizeram um vídeo em forma de tutorial mostrando o passo a passo da construção do inclinômetro. Outros alunos apresentaram, oralmente ou em forma de vídeo, sobre Tales de Mileto e sua importância na matemática. Outra atividade que foi desenvolvida na turma foi a criação de jogos, com materiais de baixo custo, com enfoque nos números e suas operações. Foram produzidos dominós e bingos com números racionais e outros jogos que necessitavam

de raciocínio lógico e domínio das quatro operações. Concordando com Meireles (2014, p. 138), que relata sobre o uso de jogos no PIBID Matemática UFPE (2011 a 2013): “é importante utilizar este tipo de ferramenta, entre outras, discutindo em sala de aula sobre as regras e estratégias de um jogo, confeccionando um modelo já existente ou modificando e construindo um novo jogo, onde são trabalhadas diversas formas de raciocínio e estratégias.”

Por fim as turmas do 2º ano foram divididas em seis equipes, todas voltadas ao tema dos sólidos geométricos. Os grupos que falaram sobre esfera, poliedros de Platão e poliedros não convexos foram orientadas por Yury Matheus, que os auxiliou nas fórmulas de volume, área, no roteiro das apresentações e como deveriam confeccionar as representações dos sólidos geométricos. Os grupos de poliedros de Platão e poliedros não convexos utilizaram canudos e jujubas para fazer a representação geométrica e os grupos de esfera utilizaram jornal e fita adesiva, cartolina e um coco lixado. Já as equipes de pirâmides e cones, foram orientados por Lavínia. Um dos grupos de pirâmide, desenvolveu, tanto para a apresentação, quanto para dar de lembrança aos professores que foram assistir o trabalho, pirâmides de madeira, que seria descartada e o outro desenvolveu pirâmides de papel. Já os grupos que trabalharam sobre o cone, tiveram dificuldades na produção dos sólidos, mas todos fizeram de papel. Durante a apresentação oral foram explicadas as propriedades desse sólido, como se calculava seu volume também as características que possuem esses sólidos geométricos. Com relação aos vídeos, os alunos ficaram livres para escolher uma metodologia para exibir os assuntos do trabalho, tivemos paródias com coreografias, curiosidades e fatos, vídeo aulas, entre outros. Concluindo, o pibidiano Gustavo Henrique ficou responsável por orientar os grupos que falaram sobre prismas e cilindros, auxiliando-os com os cálculos de áreas e volumes, além de planificações e classificações dos sólidos estudados. Por meio de suas observações e orientações, o objetivo foi analisar as percepções dos alunos com relação aos conceitos de geometria e suas aplicações. Acredita-se que essa forma de trabalho, contribuiu muito para a aprendizagem dos alunos. Nos livros didáticos, estão presentes representações bidimensionais de figuras tridimensionais, e isso dificulta, muitas vezes, o processo de visualização e entendimento da geometria espacial. Com a realização das construções dos sólidos geométricos, e das planificações dos mesmos, foi possível realizar uma exploração mais rica da geometria espacial. De acordo com Salin (2013, p.262), “para Duval (1995) a aprendizagem de geometria favorece três diferentes formas do processo cognitivo – a visualização, a construção e o raciocínio – que se relacionam para habilitar o aluno com a proficiência necessária em geometria.” De nosso ponto de vista, as atividades de geometria espacial realizadas na Mostra contribuíram para a visualização e a construção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir, a Mostra de Aprendizagem Matemática foi de suma importância para nós, alunos do PIBID – matemática, para a nossa formação docente, pois através dos nossos encontros semanais, pudemos desenvolver o conteúdo com os alunos de forma que eles ampliassem seus conhecimentos dos assuntos que foram trabalhados. Vivenciando a educação nos dias de hoje, é importantíssimo motivar os alunos. Além das turmas que nós auxiliamos, toda a escola participou dando sua contribuição para que o trabalho coletivo fosse enriquecedor para todo mundo. Foram apresentados diversos jogos comuns, que foram modificados, trazendo um aspecto lúdico ajudando na fixação do conteúdo matemático pelos alunos. A Mostra abriu portas para os alunos aprenderem assuntos matemáticos de uma forma mais descontraída, fora da rotina de sala de aula,

onde às vezes não há muito estímulo. Eles ficaram bastante empolgados com os materiais que descobriram no laboratório de matemática, na construção dos seus trabalhos e entusiasmados em aprender matemática, vendo através das palestras e oficinas que matemática não é só para ser usada na sala de aula, mas é algo que pode ser divertido e útil no decorrer da vida. Graças a isso, a Mostra contribuiu de forma positiva na aprendizagem deste alunado com relação a matemática. Participar das atividades com os alunos, e ajudá-los a perceber a matemática em grande parte das coisas que fizemos, foi uma experiência incrível e bastante enriquecedora, uma troca mútua de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

- DIAS, G. F. et al. A História da Matemática Como Recurso Pedagógico: Resultados de um projeto de ensino. In: XII Encontro Nacional de Educação Matemática, São Paulo (SP), **Anais...**, 2016.
- MEIRELES, A. PIBID Matemática UFPE: Campus Recife. In: Freire, E. C. et al. (Org). **PIBID UFPE Por Uma Nova Cultura Institucional na Formação Docente**. Recife: Editora UFPE, 2014, p. 131-144.
- RIVERA, I. R. Atividade Física, Horas de Assistência à TV e Composição Corporal em Crianças e Adolescentes. In: Universidade Federal de Alagoas e Universidade de São Paulo, 2009.
- SALIN, E. B. Geometria Espacial: A aprendizagem através da construção de sólidos geométricos e da resolução de problemas. **REVEMAT**, 2, Florianópolis (SC), p. 261-274, 2013.

ÍNDICE DE AUTORES



ENCONTRO DE
SOCIALIZAÇÃO

2019

PIBID - RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Índice de Estudantes-autores do PIBID

| | | | |
|--------------------------------------|-----|--------------------------------------|-----|
| Ackça Priscila Lourenço da Silva | 375 | Bruno Barreto Cordeiro Silva | 291 |
| Adailson Santos Ferreira | 400 | Bruno Henrique de Santana | 286 |
| Adrica Camila Viana de Amorim | 182 | Caio Nicéas Oliveira da Silva | 229 |
| Ágape Thais Maracajá P. de Andrade. | 94 | Camilla Geovana dos Santos Ferreira | 323 |
| Alan David Miranda da Silva | 375 | Carollina Vieira de Melo Lopes | 421 |
| Álisson André da Silva | 447 | Célio Gomes do Amaral Júnior | 237 |
| Allan Jefferson Cabral da Silva | 176 | Claudyleide Arcanjo de Souza | 323 |
| Alleson S. Fernandes de Lima | 90 | Clayton Martins dos S. Silva Junior | 191 |
| Amanda Cristina da Silva | 270 | Dafne Vitória da Silva Costa | 335 |
| Amanda de Albuquerque M.C. Santos | 229 | Daniel Teixeira Nipo | 375 |
| Amanda Letícia Tavares dos Santos | 396 | Danilo Erick da Silva Santos | 267 |
| Amanda Liberal | 163 | Danilo Henrique Nascimento de Melo | 396 |
| Ana Carolina Rodrigues Melo | 368 | David do Nascimento Almeida | 133 |
| Ana Karoline Honório da Silva Santos | 454 | David Rai da Silva Gadelha | 347 |
| Ana Karoline Leão | 332 | Dayana Mesquita | 274 |
| Ana Vitória Lopes dos Santos | 33 | Dayene Santos Mota | 299 |
| André Luiz Lima Silveira | 90 | Dayanne de Jesus dos Santos | 250 |
| Anita Carolina Barbosa da Silva | 253 | Débora Carvalho Muniz | 417 |
| Antohayner N. de Melo e Silva | 389 | Denilson Aluizio da Silva | 179 |
| Antonina Emanoela M.dos Santos | 52 | Denilson Moraes Vieira da Cunha | 147 |
| Ariadne Ferreira da Luz Silva | 408 | Edilaine Silva da Paixão | 83 |
| Arthur Henrique Felinto da Silva | 379 | Eduarda Joana Da Conceição | 90 |
| Artur Santos de Souza Silva | 417 | Eduardo Silva Pereira Duarte | 140 |
| Audênio Vinícius Barbosa da Luz | 440 | Eduardo Vinícius A.de Albuquerque Sá | 368 |
| Augusto Rodrigo Bezerra da Silva | 360 | Elaine da Silva Lima | 400 |
| Bárbara Lavínia | 163 | Elisandra de Souza Azevedo | 323 |
| Bárbara Raiane de Melo Cabral | 243 | Elizabeth Cristina Martins da Silva | 282 |
| Beatriz Lima C. de Albuquerque | 291 | Emmanuel N. de Carvalho de Brito | 318 |
| Beatriz Stefanny de Lima Ribeiro | 229 | Eriane Nogueira de Sousa | 347 |
| Bernadete Bianca de Lira Mendes | 417 | Erivan Bezerra Andrade | 119 |
| Bianca Roberta de Souza | 291 | Erivânia Moura | 274 |
| Bruna Gabriela Soares de Vasconcelos | 247 | Esther Lima Souza | 229 |
| Bruna Maria Freitas de Sousa | 27 | Ewerton dos Santos Clemente | 286 |

| | | | | |
|--------------------------------------|-----|-----|-------------------------------------|---------|
| Ewerton Gomes da Silva | 119 | 368 | José Emerson da Silva Coelho | 360 |
| Ewerton Henrique Carlos Bezerra | | 282 | José Henrique Pereira Xavier | 83 |
| Fabio Francisco da Silva Ferreira | | 237 | Júlia Gomes Batista Braz | 447 |
| Fábio Henrique G. dos Santos | 389 | 393 | Juliana Karina Lacerda Ferreira | 147 |
| Felippe Augusto Aragão Lieuthier | | 408 | Juliana Maria Motta de Carvalho | 247 |
| Fernanda Rodrigues Silva | 176 | | Juliane Lúcia da Silva | 450 |
| Flávio Cândido de Melo | 408 | | Kaique Gabriel Rossete Miranda | 182 |
| Franciane de Souza Silva | 332 | | Karina Dias Lacerda da Costa | 52 |
| Gabriel Luiz dos Santos | 229 | | Karla Beatriz G. dos Santos | 286 |
| Gabrielli Afonso da Silva | 270 | | Karolaine M. da S. Santos | 107 |
| Geanne Ferreira da Silva | 83 | | Karollayne Barbosa de Santana | 447 |
| George Botelho Cabral Júnior | 447 | | Kizzy Lages Batista da Silva | 299 |
| Gerardo Enrique De Avila Gutierrez | | 98 | Laís Barbosa da Rocha | 250 |
| Glaucia Ferreira da Silva | 27 | | Lais Bonamigo | 115 332 |
| Gleyci Mary de Souza Silva | 274 | 289 | Larissa de Lima Canêjo | 332 |
| Gleyciane Maria da Silva Oliveira | | 226 | Larissa Verbisek Bonfim Alcântara | 226 |
| Gleysielle Thayná Ferreira Santos | | 447 | Lavínia Grazielly de França Silva | 454 |
| Gustavo Henrique C. Nascimento | | 454 | Lavínia Larissa Montenegro de Souza | 151 |
| Gustavo Henrique de Santana | 389 | 393 | Laysys Karolayne de Sena Silva | 450 |
| Hariel Regina dias de Lima | 311 | | Leandro Maciel Pontes | 389 393 |
| Heryvelton Douglas Flor da Silva | | 237 | Leonardo Agra | 163 |
| Hidelmarcos Xavier Rodrigues Silva | | 450 | Liliane Taveiros de Lima | 323 |
| Higor Felipe de Oliveira Souza | 450 | | Lizandra Karla da Silva Rodrigues | 247 |
| Isabel Xará França | 375 | | Luan Lúcio de Amorim Lima | 52 |
| Ithalo Rubêns Carneiro da Silva | 450 | | Luana Simone Procópio | 375 |
| Iving Leonardo Ferreira dos Santos | | 229 | Lucas Gabriel de Oliveira | 347 |
| Jáiris Micaele da Silva Farias | 291 | | Lucas Laelson da Silva | 257 |
| Janete Costa | 33 | | Lucinelma da Costa Moraes | 247 |
| Jardel Felipe Cabral dos Santos | 450 | | Luís Fernando Andrade da Silva | 282 |
| Jefferson André de Moraes Figueiredo | 291 | | Luis Filipe Santana Soares. | 94 |
| Jefferson Farias de Abreu | 454 | | Luiz Antonio Souza de Lima Ribeiro | 421 |
| Jéssica Tavares Copino | 90 | 107 | Luiz Carlos de Barros Silva | 412 |
| Joana Silva Diniz | 250 | | Lunielly Táperla Souza da Silva | 454 |
| João Lucas Romão Daré | 185 | | Luzia Aline da Silva Mendes | 90 107 |
| João Pedro Lyra da Silva | 111 | | Magda Alves da Silva Santos | 274 289 |
| João Victor Falcão da Silva | 425 | | Maria Aline França da Silva | 282 |
| Johanny Dark Lima de Sousa | 396 | | Maria Beatriz da Silva de Brito | 299 |

| | | | |
|----------------------------------------|---------|------------------------------------|---------|
| Maria Carolina França da Costa | 335 | Rachel M. de A. Costa | 332 |
| Maria Cecília Simões Damasceno | 63 | Rafael Matias da Silva | 318 |
| Maria Clara Pompílio Guimarães | 222 | Raíssa Eduarda de S. Cândido | 119 351 |
| Maria de Fátima Carneiro Félix | 90 107 | Rani Cavalcante dos Santos | 389 393 |
| Maria de Souza Cavalcante | 63 | Raphael Leon Cavalcante Melo | 375 |
| Maria Eduarda Barbosa da Silva | 318 | Rauana G. Barbosa da Silva | 90 107 |
| Maria Eduarda Duca Milano | 40 | Rayza Almeida da Hora Silva | 226 |
| Maria Eduarda Ferreira de Miranda | 450 | Reginaldo Pereira da Silva Uchôa | 440 |
| Maria Eduarda P. dos Santos Vieira | 400 | Reinaldo de Souza Freitas | 286 |
| Maria Eduarda Rodrigues F.de Araújo | 311 | Rickison Santana da Silva | 375 |
| Maria Eduarda S. de Almeida Parente | 191 | Roberta Camila A. de Oliveira | 185 379 |
| Maria José de Paula Filha | 42 | Ruan Marinho Cunha de Barros | 267 |
| Maria Laura Melo Oliveira | 159 | Ruanne Sonely de Lima Farias | 222 |
| Maria Luiza de Melo Oliveira | 332 | Rummenigge Victor | 33 |
| Maria Veiga Damaso de Lima | 311 | Stela Maria Cavalcanti Silva | 133 |
| Mariana Millena da Silva Martins | 98 | Suennia Carine da Silva Sena | 286 |
| Marília Azevedo de Brito Barros | 347 | Susany Suellen Souza da Fonseca | 318 |
| Marília Dias Serpa Medeiros da Silva | 291 | Talmo Vinicius Alves dos Passos | 447 |
| Marina Marcuschi | 282 | Tâmara Carla Gonçalves Bezerra | 360 |
| Mateus da Silva Alves | 167 | Tamara Trajano da Rocha | 253 |
| Matheus David Guimarães de Lima | 450 | Tamires Rodrigues da Silva | 119 351 |
| Matheus Filgueiras de Almeida | 282 | Tássio Anselmo da Silva Melo | 295 |
| Matheus Henrique Cordeiro Santos | 375 | Telmo Alexandre do Monte Júnior | 33 |
| Maysa Sabino da Silva | 90 107 | Thainá Caetano da Silva | 33 |
| Micilvânia Pereira de Araújo | 115 332 | Thaiza Mirele Silva de Lima | 27 |
| Monique Hellen de Santana e Souza | 450 | Thalita Desirreé Lemos | 63 |
| Natália Silva do Nascimento | 299 | Thamara Lyandra M. do Nascimento | 286 |
| Natanael Soares de Araújo | 318 | Thanyara D'avila Soares dos Passos | 247 |
| Nathalia Anne de Oliveira | 253 | Thayná da Costa Ribeiro | 295 |
| Nayara Kelly Marinho | 147 | Thayna Igledy Soares de Oliveira | 299 |
| Nayara Maria da Silva | 270 | Thiago Homero Maia da Silva | 318 |
| Olga Karolina Duarte da Gama | 400 | Thiago Tavares de Souza | 282 |
| Orlando Bernardo da Silva Júnior | 33 | Thomas Vinicius dos S. Lima | 291 |
| Paulo Gabriel Henrique da Silva Santos | 140 | Thomáz Augusto Sobral Pinho | 253 |
| Paulo Henrique da Silva | 90 107 | Tiago da Silva | 133 |
| Priscila Gomes Acioli | 27 | Tiago Ribeiro dos Santos | 151 |
| Priscila Lopes de Araújo | 412 | Túlio Filipe Seabra da Silva | 295 |

| | | | | |
|--------------------------------|-----|-----|--------------------------------|-----|
| Valdemir Soares | 408 | | Viviane Lima da Silva | 282 |
| Vandilson Batista dos Santos | 318 | | Wedja Maciel dos Santos | 379 |
| Vanessa Pereira Alves da Silva | 33 | | Wellen Karen Marcelino Serafim | 286 |
| Vinícius Antonio da Silva | 286 | | Ygor Gomes Pereira Alves | 295 |
| Vitória Baade de Oliveira. | 94 | | Yuri Alves da Silva | 454 |
| Vitória Karolina P. de Lima | 357 | 382 | | |

Índice de Estudantes-autores da Residência

| | | | |
|-------------------------------------|---------|--------------------------------------|--------|
| Adriana da Conceição dos Santos | 19 | Ariane Nascimento dos Santos | 66 |
| Adriana Tereza de A.A. Wanderley | 313 | Aurilene Rodrigues da Silva Barros | 101 |
| Adriane Amazonas da Silva Aragão | 198 | Ayrlan Silva Xavier Dourado | 74 |
| Aíllis Fiama de Santana Messias | 321 | Bárbara Lúcia de Oliveira da Silva | 66 |
| Airton Roseno de Lima Filho | 60 | Beatriz Monique da Silva Ferreira | 233 |
| Alessandra Barros Silva | 188 | Beatriz Oliveira do Livramento | 125 |
| Alexandra Aline do Nascimento | 404 | Brenda Larissa de O.Xavier Bertulino | 155 |
| Alexandre Henrique Bispo Silva | 201 | Brennan Cavalcanti M. Modesto | 392 |
| Alexsaimour da Costa Batista | 155 | Bruna Larissa Cavalcanti Juvenal, | 70 |
| Alícia Laíz da Silva Sousa | 404 | Bruna Marcela Teixeira de Andrade | 74 |
| Aline Brandão Dias | 101 | Brunna Mirella Leão de Melo Ataíde | 321 |
| Aline Ferreira Cordeiro | 233 | Bruno Carlos Souza de Oliveira | 207 |
| Alisson José Alves da Silva | 329 | Bruno de Souza Ribeiro | 66 |
| Altamir Bertino de Paula Júnior | 36 | Caio Felipe Aciole Santos | 329 |
| Amanda Gonçalves Barbosa | 387 | Caio Viana da Silveira | 387 |
| Amanda Priscila A.Souares Ribeiro | 172 | Camila Ferreira de Macedo | 129 |
| Amanda Rafaelle Tavares da Silva | 313 | Camila Sieber Padilla Adrião | 327 |
| Amanda Travassos Castelo Branco | 307 | Carlos Augusto Batista de Sena | 172 |
| Ana Carla Silva dos Santos | 214 385 | Caroline Gessica G. de Novaes | 56 429 |
| Ana Carolina Albuquerque dos Santos | 339 | Cecília Dirce de Paula Oliveira | 303 |
| Ana Cristina Peixoto | 429 | Cindi Manoela de Quadros da Silva | 387 |
| Ana Elisabete de Lima Galdino | 214 385 | Crislane Rodrigues dos Santos | 137 |
| Ana Elizabeth Oliveira da Silva | 19 | Cristiane Arlete de melo | 49 |
| André Felipe Freitas da Silva Filho | 339 | Cristine Eduarda F. F. Barroso | 144 |
| André Gustavo Mota Teixeira | 404 | Dáfine Kelly de Oliveira Santos | 125 |
| André Vinicius da Silva | 70 | Daniele Regina da Silva | 415 |
| Andrêa Klaudia de Albuquerque | 155 | Davi Renato Batista Bezerra | 364 |
| Andresa Amorim de Lima | 36 | Dayane Marques da Silva | 23 |
| Andrezza Maria Ribeiro Ramos | 70 | Djalma Alexandre dos Santos Neto | 392 |
| Andrielly Melo de Sá Barreto | 45 385 | Eduarda Fernanda da Costa Pontes | 78 |
| Ângela Cabral Braz Da Silva | 207 | Eduardo Victor Ramalho Lucena | 387 |
| Anne Karolyne da Silva Alves | 303 | Edvaldo Jose do Nascimento F. | 70 210 |
| Antonio Lopes Ferreira | 329 | Elisângela Maria de Oliveira | 30 188 |

| | | | | | |
|-------------------------------------|-----|-----|----------------------------------------|-----|-----|
| Elizandra Maria da Silva | 125 | | Juliana Alves dos Prazeres | 195 | |
| Emanuelle da Silva Ferreira | 30 | 188 | Juliana Rodrigues Ferreira Andrade | 205 | |
| Ernesto Gonçalves de Lima Neto | | 82 | Krislaynne Vicente da Silva | 321 | |
| Ewerton Lucas Santos Silva | 195 | | Ladjane Sabino dos Santos | 101 | |
| Fernanda Priscila Menezes | 259 | 343 | Larissa Dias da Silva Santos | 66 | |
| Flavia Juliana L.de França | 56 | 429 | Laryssa Gabryelle B. Ferreira da Silva | 327 | |
| Gabriel Alencar de Araújo | 168 | | Leonardo José Falcão de Luna Lima | 78 | |
| Gabriel Allan Lima de Almeida | | 19 | Leonardo Soares da Silva | 437 | |
| Gabriela Mesquita Alves de Oliveira | 122 | | Leticia de Lima Souza Marciel | 437 | |
| Gabrielle dos S.Cordeiro Nascimento | 329 | | Lheticya Mendes dos Santos | 263 | |
| Gabrielle Trajano da Silva | 214 | 385 | Lucas Ferreira de Oliveira | 168 | |
| Geiva Dayane Helena de Lima | | 339 | Lucas Kawai Souto Maior de Melo | 339 | |
| Gleibson G. S.do Nascimento | 45 | 385 | Lucineide Batista de Sousa | 278 | |
| Gleybson Edson B. dos Santos | 214 | 385 | Luiz Guilherme Zenieverson Nogueira | 392 | |
| Gutyherrez de S.Rodrigues da Silva | 205 | | Manuel Félix da Cunha Neto | 371 | |
| Hudson Carlos da Silva Ferreira | | 78 | Marcella Campelo da Silva Clemente | 205 | |
| Hylka Walleska B.de Lima Caldas | | 278 | Marcelo Melo de Santana | 392 | |
| Igor de Melo Xavier | 364 | | Maria Caroline de Santana Carvalho | 233 | |
| Iolanda Patrícia Rodrigues Almeida | 321 | | Maria Clara de Moraes e Silva | 327 | |
| Isabela Maria Vasconcelos Wanderley | 437 | | Maria Clara Ferreira de Brito | 82 | |
| Ítalo Antônio Mendonça Pessoa | | 339 | Maria do Carmo S. Pinheiro | 45 | 385 |
| Jackeline Paula dos Santos | 263 | | Maria Eduarda Lopes da Silva | 303 | |
| Janaína de Souza Cavalcanti | 172 | | Maria Iraíses Costa | 195 | |
| Jean Felipe Oliveira da Silva | 339 | | Maria Laura Chaves dos Reis | 278 | |
| Jean-Pierre M. Carneiro da Silveira | | 36 | Maria Luciana Davi | 49 | |
| Jefferson Lima Costa | 329 | | Maria Luisa C. Monteiro dos Santos | 144 | |
| Jéssica Gomes Gonçalves | 205 | | Maria Luiza N. Carneiro | 259 | 343 |
| João Henrique Cirilo | 316 | | Maria Luiza Silva Santos | 101 | |
| João Jr Joaquim da Silva | 56 | 172 | Marina Josefa da Silva | 195 | |
| João Paulo Bezerra de Freitas | 86 | | Marina Vitória Silva Crus | 30 | 188 |
| Jobson Galdino Cavalcanti | 86 | | Matheus Henrique Ferreira Maia | 201 | |
| Jonathas de Albuquerque Costa | | 316 | Matheus Santana da Cruz | 392 | |
| Jorge Eduardo Gonçalves Lima | | 218 | Matheus Silva Marinho de Almeida | 207 | |
| José Alberto da Silva | 218 | | Mayara Leal Pinto Marvão | 364 | |
| José Claudino dos Santos Junior | | 316 | Mayara Lima da Silva | 56 | 433 |
| José Paulo Gomes Teixeira | 307 | | Mayara Luísa de Lima Bezerra | 429 | |
| Joycy Kelly Bernardo de Aquino | | 137 | Mayra de Santana Mendes | 198 | |

| | | | | | |
|------------------------------------|-----|-----|-------------------------------------|-----|-----|
| Milena Maíra Pereira Paiva | 60 | | Sara Jéssica Diniz de Souza | 364 | |
| Mirela Lopes de Castro | 313 | | Sara Regina Campelo Dias dos Santos | 49 | |
| Morales Bomfim dos Santos | 364 | | Saulo da Silva Sobral | 195 | |
| Mozart Rodrigues de Sales | 404 | | Shirley Thayza Soares de Souza | 263 | |
| Naomi Maria dos S. Carneiro Leão | 60 | | Simone Figueiredo de Lima | 19 | |
| Natália Moura e Silva | 168 | | Solange Pereira da Silva Carvalho | 23 | |
| Natallie Alves Santos | 195 | | Taciana Patrícia Vieira | 195 | |
| Nathalia Emela Gonçalves Duarte | 437 | | Tales Vinicius Severino dos Santos | 218 | |
| Natian Carolina B. da Silva | 259 | 343 | Talita Giovanna Xavier de Oliveira | 195 | |
| Nicolas Pessoa Alves | 329 | | Talles Arthur Silveira Batista | 392 | |
| Olivia da Silva Honorio | 316 | | Tathyane Oliveira Lima | 66 | |
| Osias R. da Silva Junior | 74 | 210 | Taynan Nataly Ayres | 371 | |
| Paulo Henrique Melo Magalhães | 392 | | Thais Queiroz da Conceição | 303 | |
| Pedro André da Silva Lins | 437 | | Thassia Ferreira Cavalcanti | 74 | |
| Pedro Arlindo do Nascimento | 86 | | Thays Vitória de Santana Cabral | 329 | |
| Poliana Lima da Silva | 23 | | Thiago Andrade de Oliveira | 392 | |
| Quênia Agnes de França Silva | 105 | | Thomas F.F. Tributino dos Santos | 66 | |
| Rafael Aldo dos Santos Ferreira | 66 | | Tiago Salazar Almeida da Silva | 392 | |
| Rafael da Silva Santana | 214 | 385 | Valdir Nunes Pereira | 327 | |
| Rafael Rodrigues de Miranda | 45 | 385 | Vanessa Firmo Guimarães | 371 | |
| Raphaella Marques Pereira | 36 | | Vânia Lúcia Silva Barreto | 259 | 343 |
| Rayane Caetano Barbosa | 70 | | Vânia Maria da Silva Nery Bezerra | 23 | |
| Rebeca Sabino de Freitas | 371 | | Victória Regina Alves Fiuza | 30 | 188 |
| Rebeka Rayane Araujo de Lima | 74 | | Vilma Maria da Silva | 155 | |
| Renan Belém da Silva | 172 | | Vyctor Mateus de M. Alves da Silva | 172 | |
| Renata Freitas | 303 | | Walkiria Batista Leal dos Santos | 233 | |
| Ricardo Antonio Souza de Silva | 371 | | Wesley Felipe Alves | 339 | |
| Ricardo V.Marques de Almeida Filho | 339 | | Willamy Francelino de Oliveira | 415 | |
| Rodrigo Manoel dos Santos | 23 | | Wivianne Nery | 307 | |
| Romário de Barros Gomes | 45 | 385 | Ystefhani Cibely M. de O. Barbalho | 144 | |
| Rosinaldo José da Silva | 327 | | Yuri da Silva Martins de Macedo | 364 | |
| Rosy Karine Pinheiro de Araújo | 125 | | Zenilza Maria Ferreira de Lima | 259 | 343 |
| Rychelle Anaara Silva de Almeida | 78 | | | | |

Índice de Supervisores-autores do PIBID

| | | | | | |
|--------------------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|
| Alberes Lopes de Lima | 133 | 176 | 267 | | |
| Alessandra Maria dos Santos | 318 | | | | |
| Ana Lúcia Cavalcanti Calazans | 368 | | | | |
| André Costa da Fonte | 450 | | | | |
| André Pereira da Costa | 454 | | | | |
| Antonio Vieira | 167 | 222 | | | |
| Diógenes Soares de Moura | 379 | 396 | 421 | 440 | |
| Edson Correia de Araújo | 147 | 182 | | | |
| Erinaldo Ferreira do Carmo | 40 | 42 | 140 | 191 | 417 |
| Ernestina Pereira do Nascimento | | 286 | | | |
| Fabiano José de Castro | 454 | | | | |
| Flávia Roberta Alves Costa | 295 | 347 | | | |
| Francisco Ângelo Meyer Ferreira | | 229 | 243 | | |
| Francisco de Assis Souza | 119 | 257 | 351 | | |
| Gabriela Simões Lopes | 27 | 323 | 412 | | |
| Gilberto Silva | 147 | | | | |
| Janiara Almeida Pinheiro Lima | | 425 | | | |
| Joanita Maria dos Santos Silva | | 299 | | | |
| Joelma Rodrigues de Oliveira | | 27 | 323 | | |
| José Carlos Alves de Souza | 447 | | | | |
| José Gilberto da Silva | 111 | 151 | 226 | | |
| Lúcia de Fátima Durão Ferreira | | 447 | | | |
| Maeli Francisca dos Santos Ramos | | 389 | 393 | | |
| Marcela Albino de Carvalho | 389 | 393 | | | |
| Maria Aparecida Malta | 140 | 147 | 179 | | |
| Marília Cibelli Vicente de Oliveira Santos | | 52 | 270 | 408 | |
| Maristela Souza da Silva | 90 | 107 | | | |
| Nemileide Costa Matias | 282 | | | | |
| Raquel de Lima Melo Fernandes | | 115 | 332 | | |
| Ricardo Ribeiro do Amaral | 163 | 185 | 396 | 440 | |
| Roberta Marcelino de Albuquerque Souza | | | 253 | 335 | |
| Sandra do Lago Marabá Lacerda | | 243 | 375 | | |
| Sergio Filipe Pereira Lopes | 33 | 357 | 360 | 382 | |

| | | | | |
|-------------------------------|-----|-----|-----|-----|
| Severino Rafael da Silva | 63 | 250 | 311 | |
| Sheila Santana de Araujo | 291 | | | |
| Tarcísio Rocha dos Santos | 447 | | | |
| Tonny Alves da Mata | 83 | 98 | 400 | |
| Vivian de Oliveira Nascimento | | 94 | 159 | 237 |
| Williams César de Freitas | 247 | 274 | 289 | |

Índice de Preceptores-autores da Residência

| | | | |
|------------------------------------------|-----|-----|-----|
| Aécia Rodrigues da Silva Clemente | 23 | 125 | |
| Ana Cristina Peixoto | 56 | 172 | 433 |
| Ana Maria Alves de Souza | 66 | | |
| Ângela Alves de Lima | 303 | 307 | |
| Danilo de Carvalho Leandro | 74 | 210 | |
| Danilo Leandro de Carvalho | 70 | | |
| Dawson de Barros Monteiro | 82 | | |
| Dawson Monteiro | 121 | | |
| Ericka Daniella Guerra Vital | 129 | | |
| Fernanda Celi de Araújo Tenório | | 105 | |
| Grace de Carvalho | 60 | | |
| Gracivane Pessoa | 78 | 218 | 415 |
| Ivanilda Estefania de Albuquerque | 30 | 188 | |
| Julianna Pérola Rodrigues | 45 | 214 | 385 |
| Kátia Aparecido da Silva Aquino | 66 | | |
| Lana Régia Gouveia Neves Bento | 233 | 259 | 343 |
| Luana Freire Soares | 321 | 327 | 437 |
| Luciana Cavalcante de Souza | 198 | 201 | |
| Luiz Lucena Neto | 429 | | |
| Luiza Helena Velloso Borges Correia Lima | 49 | 101 | |
| Maria Aída Alves de Andrade | 207 | 316 | 404 |
| Maria Alice Farias de Morais Lyra | 329 | | |
| Marília Laurindo Matos da Silva | 364 | 371 | |
| Marta Fernanda de Araujo Bibiano | 339 | | |
| Patrícia Macena da Silva | 278 | 313 | |
| Paula Nascimento da Silva | 195 | | |
| Paula Roberta Paschoal Boulitreau | 36 | 205 | 387 |
| Rejane Barbosa | 263 | | |
| Rejane da Silva | 144 | | |
| Rogério da Silva Ignacio | 86 | 137 | 168 |
| Sérgio Ricardo Vieira Ramos | 392 | | |
| Valdemir Gomes da Silva | 19 | 155 | |

Índice de Coordenadores de área-autores do PIBID

| | | | | | | | | | |
|--------------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Alexandre Ricalde Rodrigues | 133 | 176 | 185 | 267 | 379 | 396 | 421 | 440 | |
| Alfredo de Oliveira Moraes | 94 | 159 | 167 | 182 | 222 | 237 | | | |
| André Luiz Meireles Araújo | 447 | 450 | | | | | | | |
| Bruno Severo Gomes | 107 | 119 | 368 | | | | | | |
| Cristina Corral Esteve | 27 | 52 | 83 | 98 | 270 | 323 | 400 | 408 | 412 |
| Fabiele Stockmans de Nardi | 27 | 52 | 83 | 98 | 270 | 323 | 400 | 408 | 412 |
| Francisco de Assis Souza | 119 | 257 | 351 | | | | | | |
| Francisco Kennedy Silva dos Santos | 33 | 253 | 335 | 357 | 360 | 382 | 425 | | |
| Paula Moreira Baltar Bellemain | | 447 | 450 | 454 | | | | | |
| Petronildo Bezerra da Silva | 291 | 299 | 318 | | | | | | |
| Rafaella Asfora Siqueira Campos Lima | 63 | 115 | 247 | 250 | 274 | 289 | 311 | 332 | |
| Ricardo Oliveira Silva | 282 | 286 | 393 | | | | | | |
| Rosane Maria Alencar da Silva | 40 | 42 | 111 | 140 | 147 | 151 | 179 | 191 | |
| | | 226 | 417 | | | | | | |
| Sérgio Neves Dantas | 40 | 42 | 111 | 140 | 147 | 151 | 179 | 191 | 226 |
| | | 417 | | | | | | | |
| Thyana Farias Galvao | 229 | 243 | 295 | 347 | 375 | | | | |

Índice de Docentes orientadores-autores da Residência

| | | | | | | | | | |
|-------------------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Daniela Maria do Amaral Ferraz Navarro | 66 | 195 | | | | | | | |
| Darci Lira | 129 | | | | | | | | |
| Imara Bemfica Mineiro | 19 | 45 | 155 | 214 | 385 | | | | |
| Junot Cornélio Matos | 82 | 392 | | | | | | | |
| Junot Matos | 105 | 121 | | | | | | | |
| Marcio Heraclito Gonçalves de Miranda | | | 329 | 339 | 429 | | | | |
| Marcos Alexandre de Melo Barros | 56 | 70 | 74 | 172 | 198 | 201 | 210 | 433 | |
| Marília Gabriela de Menezes Guedes | 66 | 195 | | | | | | | |
| Sandra de Souza Melo | 364 | 371 | | | | | | | |
| Sylvia Regina De Chiaro Ribeiro Rodrigues | | | 23 | 60 | 125 | | | | |
| Tereza Luiza de França | 36 | 205 | 207 | 316 | 321 | 327 | 387 | 404 | 437 |
| Tícia Cassiany Ferro Cavalcante | | 144 | 263 | 278 | 303 | 307 | 313 | | |
| Verônica Gitirana | 78 | 86 | 137 | 168 | 218 | 415 | | | |
| Wilma Pastor de Andrade Sousa | | 30 | 49 | 101 | 188 | 233 | 259 | 343 | |

Índice de Escolas envolvidas no PIBID

| | | | | | | | | |
|----------------------------------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Colégio de Aplicação – UFPE | 27 | 40 | 42 | 140 | 147 | 163 | 185 | 191 |
| | 379 | 396 | 417 | 421 | 440 | 447 | | |
| Colégio Militar do Recife | 133 | 176 | 267 | | | | | |
| EREM Anibal Fernandes | 425 | | | | | | | |
| EREM Confederação do Equador | | 52 | 270 | 408 | | | | |
| EREM Diário de Pernambuco | 286 | | | | | | | |
| EREM Dr. Sebastião De Vasconcelos Galvão | | | 83 | 98 | 400 | | | |
| EREM Olinto Victor | 140 | 147 | 179 | | | | | |
| EREM Ginásio Pernambucano | 323 | 375 | 389 | 393 | 412 | | | |
| EREM Martins Junior | 282 | | | | | | | |
| EREM Padre Nércio Rodrigues | 253 | 335 | | | | | | |
| EREM Professor Trajano de Mendonça | 182 | | | | | | | |
| Escola Cônego Jonas Taurino | 94 | 159 | 237 | | | | | |
| Escola Estadual Cândido Duarte | | 33 | 357 | 360 | 382 | | | |
| Escola Estadual Professor Leal de Barros | | | 119 | 257 | 351 | 368 | | |
| Escola Estadual Senador Novaes Filho | | | 90 | 107 | 454 | | | |
| Escola Municipal Antônio Farias Filho | 318 | | | | | | | |
| Escola Municipal Diná de Oliveira | | 63 | 250 | 311 | | | | |
| Escola Municipal Divino Espírito Santo | | | 295 | 347 | | | | |
| Escola Municipal Professora Almerinda Umbelino de Barros | | | | | 291 | 299 | | |
| Escola Municipal Rozemar de Macedo | 115 | | 247 | 274 | 289 | 332 | | |
| Escola Técnica Estadual Cícero Dias | 111 | | 147 | 151 | 226 | | | |
| IEP Sylvio Rabello | 167 | 222 | | | | | | |
| IFPE | 450 | | | | | | | |
| IFPE - Campus Olinda | 229 | 243 | | | | | | |

Índice de Escolas envolvidas na Residência

| | | | | | | | | |
|-------------------------------------------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Colégio de Aplicação da UFPE | 36 | 66 | 70 | 74 | 86 | 137 | 168 | 205 |
| | 210 | 339 | 387 | 392 | | | | |
| Colégio Militar do Recife | 433 | | | | | | | |
| EREM Alfredo Freyre | 45 | 214 | 385 | | | | | |
| EREM Joaquim Távora | 195 | | | | | | | |
| EREM Jornalista Trajano Chacon | 329 | | | | | | | |
| EREM Santos Dumont | 19 | 155 | | | | | | |
| Escola Estadual Padre Donino | 144 | 263 | 278 | 313 | | | | |
| Escola Estadual Presidente Humberto Castello Branco | | | | 321 | 327 | 437 | | |
| Escola Estadual Senador Novaes Filho | | | 78 | 218 | 415 | | | |
| Escola Estadual Timbi | 207 | 404 | 316 | | | | | |
| Escola Francisco Coelho da Silveira | 172 | 429 | | | | | | |
| Escola Municipal Diná de Oliveira | 60 | 129 | 125 | 303 | 307 | 23 | | |
| Escola Municipal Divino Espírito Santo | | 198 | 201 | | | | | |
| Escola Municipal Padre Antônio Henrique | | 30 | 49 | 101 | 188 | 233 | 259 | |
| | | | 343 | | | | | |
| Escola Municipal Padre Nicolau Pimentel | | 56 | | | | | | |
| Escola Municipal Prof. Antonio de Brito Aves | | | | 364 | 371 | | | |
| Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco | | | | | 82 | 105 | 121 | |

