

Extensão & Sociedade

Revista Eletrônica da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Norte | ISSN 2178-6054

volume

8 1

nº

EDIÇÃO COM ARTIGOS SOBRE O
PIBID / UFRN

HOMENAGEM AO ARTISTA
DORIAN GRAY

Editorial

Este número especial da revista *Revista Extensão & Sociedade*, da Pró-Reitoria de Extensão – PROEX/UFRN, oferece aos leitores resultados e reflexões de trabalhos que constituem uma congregação de saberes de áreas distintas – Letras, História, Pedagogia, Música, Dança, Geografia, Biologia, Física e Química –, sob o foco de uma política de formação incluyente e de qualidade, considerando a atuação de professores na educação básica.

O objetivo da revista, com a divulgação dos artigos, é contribuir para o debate sobre a formação inicial e continuada de professores para a educação básica, bem como sobre a interação entre Universidade, Escola e Comunidade, aspecto este que é um eixo básico norteador das atividades de extensão.

Para expressar essa congregação de saberes, escolhemos como ícone de representação, na capa e ao longo deste número especial, a arte de Dorian Gray Caldas (1930-2017), artista múltiplo com forte presença na UFRN (autor de painéis em vários espaços da instituição; autor de livros publicados pela EdUFRN; Doutor Honoris Causa).

Falecido em janeiro deste ano, o grande artista reverenciado pela cidade do Natal e pelo Rio Grande do Norte recebe a nossa homenagem como uma forma de reconhecimento pela multiplicidade de saberes que a sua arte representa. As cores da magistral tapeçaria e a arte da palavra simbolizam uma possibilidade de saber compartilhado, um desejo de diálogo e convivência fraterna, na profusão de conhecimentos reunidos e gerados na universidade, em função de uma sociedade cada vez mais complexa.

Magnólia Fernandes Florêncio de Araújo
Editora



Apresentação



É com imenso prazer que apresentamos este número da Revista Extensão e Sociedade da PROEX/UFRN, que torna públicos trabalhos vinculados ao PIBID/UFRN – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Os trabalhos foram submetidos e avaliados por pares, em processo que ratificou a qualidade das ações realizadas no âmbito do Programa, bem como seu potencial no que tange à produção de conhecimento no campo educacional.

O PIBID, implantado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) desde 2007, é um importante programa do Ministério da Educação gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), reconhecido institucionalmente como uma importante iniciativa para o fortalecimento dos Cursos de Licenciatura e elevação da qualidade da formação docente inicial, contando hoje com um total de 702 participantes.

A parceria UFRN e CAPES, por meio do PIBID, proporcionou e ampliou também a cooperação entre a Universidade e a Educação Básica, pois o PIBID/UFRN concretiza, nas 59 escolas estaduais e/ou municipais das cidades atendidas pelo Programa em nosso estado, projetos educativos que fomentam a iniciação à docência de futuros professores dos cursos de Licenciatura.

Dentre as atividades realizadas pelo PIBID/UFRN nas escolas, estão: o desenvolvimento e aplicação de técnicas de ensino, a produção de jogos educativos, leituras e reflexões mediadas, organização de eventos culturais e/ou esportivos, criação e revitalização de espaços nas escolas, realização de oficinas educativas, criação e organização de bancos de dados de vídeos e imagens, criação e manutenção de hortas e/ou jardins escolares, realização de viagens culturais, organização de feiras e mostras educativas e produção de materiais didáticos, entre muitas outras. Algumas dessas experiências de ensino, pesquisa e extensão dos professores, alunos e supervisores das escolas ligadas ao PIBID/UFRN são agora socializadas, como resultados, e publicadas em forma de artigos e relatos.

O PIBID Letras/Português Natal, no artigo “Sequência didática do gênero discursivo conto no ensino fundamental: relato de experiência”, apresenta e discute os resultados de Sequências Didáticas do gênero discursivo “conto” desenvolvidas em uma turma do Ensino Fundamental de uma escola estadual no município de Natal/RN. As sequências trabalhadas, amparadas no conto *A maior flor do mundo*, de José Saramago, visaram o contato e a compreensão do gênero textual “conto” mostrando suas características como: finalidade, suporte, interlocutores, estrutura, linguagem, de modo que esses elementos ajudassem o aluno tanto a conhecer quanto a reconhecer o gênero, compreendendo efetivamente sua forma e conteúdo.

O PIBID Geografia Natal enfoca a importância do uso de materiais didáticos atraentes e interativos, apresentando ações desenvolvidas em uma escola estadual em Natal/RN. O artigo “O uso de materiais didáticos como auxílio ao ensino da Geografia: Pibid Geografia – UFRN” trata da temática “Água e Saneamento básico em Natal-RN”, realizando inicialmente uma verificação do conhecimento dos alunos e posteriormente a produção de um perfil do solo utilizando garrafas pet, um material de confecção simples e de baixo custo que ajudou o grupo também a discutir as causas e consequências da poluição da água em Natal, além de apontar algumas soluções para o problema.

O PIBID Música Natal, no artigo “Rock’n roll: despertando para a música”, busca refletir sobre as estratégias utilizadas no Ensino da Música na Educação Básica, a partir do diagnóstico de que os alunos tinham contato com a música apenas como ouvintes. O projeto “Rock`n Roll: despertando a expressão e criatividade musical dos alunos” foi planejado e aplicado em três turmas de Ensino Fundamental de uma escola municipal de Natal/RN. Por meio do debate do filme “Escola de Rock” e do estudo dos principais instrumentos musicais do estilo e da prática da percussão corporal, foi criada uma coreografia ritmada com os conhecimentos adquiridos em uma das músicas símbolo do Rock`n Roll intitulada *We Will Rock You*. Isso possibilitou uma mudança na postura de alunos, antes, apenas ouvintes passivos, que passaram exploradores sonoros.

O PIBID Interdisciplinar Natal, no artigo “PIBID Interdisciplinar Natal: experimentando com as propriedades do ar” relata uma atividade desenvolvida em turmas do Ensino Fundamental de uma escola estadual de Natal-RN. Amparado na proposta interdisciplinar, o estudo buscou interligar os saberes oriundos da Biologia, Física e Química para compreender a existência do ar, seus efeitos e propriedades.

O PIBID Dança Natal destaca no artigo “Coco de Zambê: Experiência vivida pelos bolsistas do PIBID Dança” as experiências obtidas em ações realizadas em uma escola municipal de Parnamirim/RN. O texto enfoca o desenvolvimento de atividades pedagógicas sobre o folguedo Coco de Zambê que envolveu aulas práticas de roda de coco, composição de coreografia, estímulo sonoro de tambores e culminância na Mostra Cultural da Escola.

O PIBID História Ceres, no artigo “Formação docente e consciência histórica: Um estudo de caso - PIBID/HISTÓRIA/CERES” apresenta a experiência de planejamento e intervenção temática das relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03, em uma escola estadual na cidade de Caicó/RN. A partir do entendimento de que o papel do professor é desconstruir lugares, tomando para si o protagonismo da ação, refletiu-se sobre o tema elencado e construíram-se sequências de ensino e materiais didáticos que abordavam a África nos aspectos da arte, religião, literatura, dança e culinária.

O PIBID Biologia Natal apresenta no artigo “Interação universidade-escola: Uso de jogos didáticos para conhecer e prevenir o *Aedes aegypti*” o relato de uma ação conjunta com a Secretaria de Educação de Natal, a Pró-Reitoria de Extensão da UFRN, a Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação Tecnológica (IFRN) em uma escola estadual do município de Natal. Foram aplicados os seguintes jogos educativos disponíveis no site do Ministério da Saúde: “Verdade ou mito”, “Caça-Palavras”, “Onde está o Aedes?” e o “Jogo dos 7 erros”, que foram executados exatamente nessa sequência.

A ação atingiu um público estimado de quase 260 alunos de nove turmas que incluíam nível fundamental e médio, tendo gerado interesse dos participantes em conhecer a biologia do *Aedes aegypti*, as doenças que esse vetor pode transmitir, bem como o desenvolvimento de ações de combate ao mosquito.

O PIBID Química Natal, no artigo “Atividade experimental como estratégia de ensino para sistematização do conteúdo de cálculos químicos: um relato do PIBID - Química da UFRN”, aborda uma sequência didática sobre cálculos químicos envolvendo aulas expositivas-dialogadas e experimentais, além de verificação de aprendizagem. O artigo demonstra que a atividade experimental é uma importante ferramenta para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, pois seu objetivo é fazer com que a teoria se adapte à realidade, havendo uma correlação entre os dois tipos de atividades, ou seja, teórica e prática e proporcionando aos discentes uma aproximação entre conteúdos teóricos e procedimentais.

O PIBID Pedagogia Natal, no artigo “O PIBID Pedagogia e a garantia dos direitos de aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento” reflete sobre o fato de que os direitos de aprendizagem devem ser garantidos em diferentes áreas do conhecimento. Relata experiências vivenciadas em turmas do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Natal/RN a partir dos projetos “A minha, a sua, a nossa cor” e “Repensando o lixo a partir da consciência ambiental”, utilizando vídeos, histórias literárias, produção de obras de arte com materiais recicláveis, jogos, brincadeiras, aula-passeio e atividades que exploraram os eixos estruturantes de ensino da Língua Portuguesa. Os temas abordados nos projetos possibilitaram a garantia dos direitos de aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento como o reconhecimento das semelhanças e diferenças existentes entre o/a aluno/a criança e os colegas e o reconhecimento dos problemas ambientais existentes na comunidade, além de relacionar qualidade de vida e saúde.

O PIBID História Natal no artigo “A cultura material como recurso didático no ensino de História” apresenta reflexões e resultados de um projeto interdisciplinar desenvolvido em turmas do Ensino Fundamental de uma escola estadual de Natal/RN. Articulando os saberes da Arqueologia e da História, numa abordagem que buscou privilegiar a História Local e a História Indígena, a proposta foi de estimular nos discentes um olhar investigativo, crítico e inquiridor voltado para o espaço local, em geral negligenciado pelos livros didáticos, que tendem a privilegiar os espaços identificados com o poder hegemônico. Foram utilizados recursos didáticos que favoreceram o estudo da História Local, enfocando temas obrigatórios no currículo da área, como História e Cultura Indígena.

O PIBID Pedagogia Natal reflete sobre aspectos teóricos e práticos dos trabalhos desenvolvidos em uma escola municipal de Natal/RN, no ensino da modalidade Educação de Jovens e Adultos. O artigo “No limiar do cotidiano escolar: ações formativas com o PIBID para a apropriação da leitura por alunos de EJA” aborda o fato de que a leitura é uma atividade do Sistema de Escrita Alfabético que perpassa inicialmente a decodificação como concretude e finalidade da escrita. Em geral, o professor realiza as mediações de ensino e, ao avaliar, remete-se apenas ao processo da escrita, o que mostra a dificuldade de realizar intervenções direcionadas ao processo de apropriação da leitura. Privilegiou-se, na proposta, a reflexão sobre oficinas pedagógicas para a apropriação do Sistema de Escrita Alfabético, realizadas com estudantes bolsistas do PIBID e docentes, nos dias de estudo, durante o assessoramento e as atividades de planejamento.

O PIBID Letras Inglês Natal, no artigo denominado ‘A motivação por meio da oralidade no aprendizado da língua inglesa’ realizou, em uma turma de uma escola estadual de Natal/RN, atividades com foco na prática de compreensão auditiva (*listening*) e produção oral (*speaking*), com o objetivo de auxiliar na compreensão do conteúdo estudado em sala de aula. Essa atividade fundamentou-se na interação e na cooperação entre todos, de forma que até os mais tímidos participassem, gerando um maior interesse dos alunos nas aulas de língua inglesa, consequência direta do fator motivação. A experiência possibilitou refletir sobre a motivação no ensino da oralidade da língua inglesa e sobre o uso de jogos e atividades lúdicas como incentivo para a participação nas aulas.

A Equipe da Gestão Institucional do PIBID – UFRN, no artigo “Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-UFRN: horizonte e desafios para uma política de formação incluyente e de qualidade” refletiu criticamente sobre as ações, resultados e desafios do Programa, fundamentada no fato de que o foco central para a formação docente no cenário presente é o alcance da práxis, na qual a formação e a prática docente não podem dar-se de forma desconectada. Para tanto, foram procedidas análises dos documentos do Programa e das experiências dos atores que estão operando na coordenação institucional. Foram avaliadas as ações desenvolvidas para alcançar o êxito desejado na formação de professores para a educação básica, as dificuldades encontradas e desafios instaurados a partir dessas, além das metas, resultados vislumbrados e os próximos passos a serem trilhados.

Esperamos que este número da Revista Extensão & Sociedade contribua para o debate acerca da importância da formação inicial e continuada de professores para a educação básica, promovendo reflexões sobre a fundamental interação entre a Universidade, a Escola e a Comunidade. Boa leitura!

Coordenação Institucional do PIBID/UFRN
Profa. Dra. Marta Aparecida Garcia Gonçalves
Profa. Dra. Cynara Teixeira Ribeiro
Prof. Dr. Lucrecio Araújo Sá



SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO DISCURSIVO CONTO NO ENSINO FUNDAMENTAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de apresentar uma sequência didática do gênero discursivo conto que foi aplicada em uma turma do 7º Ano do Ensino Fundamental em uma escola estadual no município de Natal/RN. A sequência didática durou doze aulas de 50 minutos e foi desenvolvida em seis etapas. Uma primeira abordagem ao gênero foi feita através da leitura. A sequência didática foi concluída com a produção escrita de um conto e uma autoavaliação. Ela também incluiu o estudo

da biografia do autor e uma abordagem das principais características do gênero, tais como a análise de operadores de coesão temporal que contribuem para a tessitura do texto narrativo. Os resultados indicaram que a sequência foi bem sucedida, pois auxiliou os estudantes a compreenderem melhor as características do gênero discursivo conto.

Palavras-chave: Gênero discursivo conto. Sequência didática. Leitura. Escrita.

Ana Beatriz Albuquerque Peres de Oliveira (aniinha_albuquerque@hotmail.com - PIBID/UFRN Letras - Língua Portuguesa),
Carla Duarte da Costa Silva (carla_duarte10@hotmail.com - PIBID/UFRN Letras - Língua Portuguesa),
Erica Reviglio Iliovitz (ericarevi@gmail.com - Coordenadora do PIBID/UFRN Letras - Língua Portuguesa)

INTRODUÇÃO

Leitura e escrita são competências e habilidades que podem ser desenvolvidas e aprimoradas na escola. De modo geral, ao iniciar os estudos formais, os jovens podem ter contato com a leitura e escrita de contos, que são “[...] uma das formas mais universais de transmissão cultural, registrando, entre outras coisas, [...] valores, costumes [...]” (D’ONOFRIO, 2007, p. 92), e esse fato pode justificar nossa pesquisa. Este trabalho visa apresentar e discutir uma sequência didática

do gênero discursivo conto que foi aplicada na turma do 7º ano “B” – Matutino da Escola Estadual Professor José Fernandes Machado, no município de Natal/RN sob a supervisão da professora Leividânia Mendes Melchuna. A sequência didática proposta teve a duração de doze aulas de 50 minutos e foi desenvolvida em seis etapas. O referencial teórico que amparou nossa investigação foi Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) com o conceito de sequência didática.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nossa fundamentação teórica envolve basicamente o conceito de sequência didática. Esse conceito teórico, usado para o ensino do gênero conto, encontra-se embasado na teoria de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82). De acordo com esses autores, “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares

organizadas de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral ou escrito”, e tem o objetivo de ajudar os alunos a dominarem textos orais e escritos, permitindo-lhes, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada às situações comunicativas. Optamos por trabalhar com os alunos o Conto Literário.

METODOLOGIA

Aplicamos uma sequência didática composta de seis etapas. A *primeira* etapa viabilizou ao aluno um contato inicial com o gênero em questão através da leitura de um conto de José Saramago. Em seguida, foi apresentado um vídeo no qual o autor declamava o conto e foi solicitada uma produção textual referente ao gênero. Na *segunda* etapa, foi apresentada a biografia do autor e, na *terceira* etapa, a turma foi dividida em grupos de cinco estudantes para fazerem a leitura de um outro conto de autoria de Clarice Lispector. Na *quarta* etapa, foram abordadas as principais características do gênero. Na *quinta* etapa, apresentamos aos alunos os operadores de coesão temporal. Na *sexta* e última etapa, os alunos foram convidados a produzirem um conto e a realizarem uma autoavaliação a partir de uma tabela de correção elaborada pelo professor supervisor. Essa tabela foi composta de questões referentes

às competências linguísticas, como: Ortografia, Acentuação gráfica, Concordância etc. As etapas serão detalhadas a seguir.

A PRIMEIRA ETAPA: CONTATO INICIAL COM O GÊNERO ATRAVÉS DA LEITURA

A primeira etapa teve como objetivo viabilizar aos alunos um contato inicial com o gênero em questão. Essa fase teve a duração de duas aulas de 50 minutos. Foi feita a leitura do conto *A maior flor do mundo*, de autoria de José Saramago, e apresentamos um vídeo de curta duração baseado nesse conto. Em seguida, foram feitas algumas questões referentes à maneira como o texto era organizado, se as personagens dos contos eram reais ou fictícias, como era a linguagem usada, etc. Para concluir essa etapa, foi solicitado que os estudantes fizessem, em casa, a produção de um texto narrativo.

A SEGUNDA ETAPA: LEITURA DE BREVE BIOGRAFIA DO AUTOR DO CONTO (JOSÉ SARAMAGO)

A segunda etapa constituiu-se de uma breve exposição sobre a vida e obra do escritor José Saramago. Perguntamos aos alunos se algum deles conheciam esse autor, já que ele é o único escritor lusófono vencedor do Prêmio Nobel de Literatura. Simultaneamente, foram realizadas perguntas como quem foi Saramago, onde ele nasceu, que tipo de literatura ele escreveu, etc.

A TERCEIRA ETAPA: LEITURA DE OUTRO EXEMPLAR DO GÊNERO CONTO (CLARICE LISPECTOR)

Fizemos a leitura do conto *Felicidade Clandestina*, da escritora Clarice Lispector. A sala foi dividida em grupos constituídos por cinco alunos, nos quais cada um deveria, após a leitura, selecionar um representante para desenvolver uma breve explanação a respeito dos principais aspectos observados. Foram feitas perguntas referentes ao tempo e ao espaço da história, a quantidade de personagens, características do narrador, etc. Ao final, as professoras apresentaram uma pequena biografia dessa escritora brasileira.

A QUARTA ETAPA: CARACTERÍSTICAS ESTRUTURAIS DO GÊNERO CONTO

A apresentação do gênero foi feita por meio de um slide em PowerPoint, no qual as principais características do gênero foram

abordadas, lembrando aos alunos que tudo no conto é reduzido: espaço, tempo, personagens, etc. Dando sequência às atividades propostas, apresentamos o conto. Depois, foram discutidas algumas questões referentes à história a ser lida. Ao final, projetamos o vídeo baseado no conto *A pequena vendedora de fósforos*. Propusemos questões para discussão referentes ao título do conto, ao desfecho, etc.

A QUINTA ETAPA: OPERADORES DE COESÃO TEMPORAL

A quinta etapa visou levar aos alunos a compreensão e a importância a respeito dos operadores de coesão temporal para a tessitura do texto. Sendo assim, trabalhamos com os alunos os conectores coesivos, sendo solicitado a eles que, ao retomar a leitura do conto *Felicidade Clandestina*, identificassem esses conectores. Em seguida, discutimos a importância desses elementos linguísticos para a construção do sentido e enredo na narrativa.

A SEXTA E ÚLTIMA ETAPA: PRODUÇÃO INDIVIDUAL DO GÊNERO CONTO E AUTOAVALIAÇÃO

Esta etapa representa a culminância de todos os processos percorridos durante a sequência. Nela, os alunos devem produzir um conto individualmente e realizarem uma autoavaliação. Esse momento também é o ideal para que sejam trabalhadas questões referentes às competências linguísticas, como ortografia, acentuação gráfica, concordância, entre outros.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Podemos afirmar que os resultados da aplicação dessa sequência didática foram positivos, pois as atividades foram desenvolvidas em sua dimensão discursiva e em conjunto, de

organização e reorganização de sentidos, e isso fez com que a maioria dos alunos se sentissem realmente motivados a ler, participando das leituras coletivas e interagindo com as professoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O nosso objetivo principal diante deste trabalho foi efetuar a exposição de uma sequência didática aplicada em uma turma do 7º Ano do Ensino fundamental a partir do gênero conto. A sequência didática aqui abordada visou o contato e a compreensão do gênero textual conto mostrando suas características como: finalidade, suporte, interlocutores, estrutura, linguagem, de modo que esses elementos ajudassem o aluno tanto a conhecer quanto a reconhecer o gênero,

compreendendo efetivamente sua forma e conteúdo. Por fim, não podemos deixar de mencionar que é fundamental valorizar essas experiências feitas em sala e que estão dando certo, para que, de alguma forma, elas possam servir de exemplo para outros profissionais da área. Portanto, não só estaremos unidos nessa caminhada como contribuindo para uma educação de qualidade e servindo de exemplo para muitos alunos que desejam seguir nesse ramo acadêmico.

ABSTRACT

This paper aims to present a didactic sequence of the discursive gender “tale” which was developed in a 7th year grade of a state school in the city of Natal, RN, Brazil. The didactic sequence consisted of twelve 50 minutes classes and it was developed in six stages. A first approach to the gender tale involved reading one of them. The didactic sequence was concluded with students writing a tale and performing a self-evaluation. It also included the

author’s biography study and a approach of the main gender’s characteristics, such as an analysis of timing cohesive elements, which contribute to the narrative sequence. Results indicate that the didactic sequence was well succeed since it helped students to understand better the characteristics of the discursive gender “tale”.

Key words: Discursive gender tale. Didactic sequence. Reading. Writing.

REFERÊNCIAS

ANDERSEN, Hans Christian. **A pequena vendedora de fósforos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

ARAÚJO, Maria José. Práticas literárias na escola a partir do gênero conto. **Revista de divulgação científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**, São Paulo, v. 11, n. 18, 2015. Disponível em: <http://www.letramagna.com/artigos_18/artigo6_18.pdf>. Acesso em: 5 out. 2017.

EDUCA REDE. **Como trabalhar com contos**. Disponível em: <<http://www.rea.net.br/educarede/2013/05/21/como-trabalhar-com-contos>>. Acesso em: 5 out. 2017.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: _____. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

D'ONOFRIO, Salvatore. **Forma e sentido do texto literário**. São Paulo: Ática, 2007.

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

SARAMAGO, José. **A maior flor do mundo**. Ilustrações de João Caetano. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2001.



2012



O USO DE MATERIAIS DIDÁTICOS COMO AUXÍLIO AO ENSINO DA GEOGRAFIA: PIBID GEOGRAFIA – UFRN

RESUMO

Diante da relevância do uso de materiais didáticos atraentes e interativos, este trabalho procura mostrar as ações desenvolvidas pelo PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), subprojeto Geografia-UFRN, na Escola Estadual Desembargador Floriano Cavalcanti, em Natal/RN. Levando em consideração as dificuldades enfrentadas pelos professores, principalmente no que se refere à falta de materiais didáticos nas escolas da Rede Pública de ensino, resolvemos

demonstrar que é possível trabalhar diversos conteúdos de Geografia com o auxílio de materiais de confecção simples e de baixo custo. A temática trabalhada na escola supracitada foi **Água e Saneamento básico em Natal/RN**. Fizemos uma sondagem inicial para identificar o nível de conhecimento dos alunos a respeito da origem da água que consumiam. Nesse ponto, produzimos um Perfil do Solo, em conjunto com os alunos, que consistia em uma garrafa pet com várias camadas de solo na

Leomir Silvestre de Souza (silvestre4295@gmail.com - PIBID Geografia), Wesley Lacerda de Araújo (waraujolacerda@gmail.com - PIBID Geografia), Inez Pacheco (inezfpacheco@hotmail.com - Supervisora do PIBID Geografia), Edu Silvestre de Albuquerque (edusilvestrealbuquerque@bol.com.br - Coordenador de Área do PIBID Geografia)

qual os alunos depositaram água e observaram como ocorre a formação do lençol freático e sua possível poluição por vários componentes – microrganismos, substâncias químicas e/ou resíduos do meio ambiente. Além disso, também analisamos a coloração do solo e os materiais que o compõem, a sua porosidade e a textura dos mesmos. Por meio desse experimento, pudemos discutir sobre as causas e

consequências da poluição da água em Natal, além de apontarmos as soluções cabíveis. A experiência demonstrou que é possível aguçar a curiosidade dos alunos e o interesse pelas aulas de Geografia com ideias e materiais didáticos simples e práticos de fazer com os alunos.

Palavras-chave: Material didático. Ensino de Geografia. Meio ambiente. Poluição.

INTRODUÇÃO

A questão do uso das águas é temática bastante atual, sendo discutida em âmbito mundial, uma vez que a escassez deste recurso em determinadas regiões do mundo é cada vez mais evidente, sendo agravada em virtude da desigualdade social e da falta de manejo e usos sustentáveis dos recursos naturais. Estes problemas também afetam o Brasil em razão de suas ocorrências no semiárido nordestino, mas que afeta cada vez mais também boa parte da populosa Região Sudeste, onde se situam grandes metrópoles como São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte.

A preocupação com a utilização saudável e sustentável do planeta e de seus recursos se tornou universal com a convocação, em 1972, da Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano, em Estocolmo, na Suécia. Este evento ficou marcado com sua Declaração final contendo 19 princípios que representam um manifesto ambiental abordando a necessidade de inspirar e guiar os povos do mundo para a preservação e a melhoria do ambiente humano. Por ocasião, também foi criado o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA).

As sociedades estão sentindo o reflexo dos problemas ambientais provocados ao longo dos anos, e o homem é o principal ator deste cenário. O processo de degradação ambiental se intensifica no início do século XX, com a primeira revolução industrial, que amplia, sem igual na história, o uso dos recursos naturais

de forma desordenada e inconsciente quanto à preservação dos mesmos.

Atualmente o mundo apresenta condições extremas de poluição e degradação que ocorrem de diferentes formas, como a poluição do ar, das águas e do solo, além da degradação envolvendo o desmatamento, a extração de minérios e a ocupação agropecuária.

Podemos notar que os problemas estão vinculados ao modelo econômico e social adotado, relacionados ao consumo e ao modo de produção capitalista. O advento de um sistema produtivo globalizado também tem gerado problemas globais, tais como o aquecimento global decorrente do efeito estufa, que é apontado como causa do derretimento de geleiras, de tempestades e de mudanças climáticas.

Mas esses impactos ambientais também se manifestam em escala local, talvez até de modo mais intenso. Em Natal/RN, podemos perceber o agravamento de problemas como os constantes alagamentos, a contaminação do solo e das águas por lixões e cemitérios irregulares, além da falta de investimento público no saneamento básico.

Hoje, apenas 30% dos domicílios do município são abrangidos por saneamento básico, sendo que na Zona Norte esse índice cai para apenas 3%. A produção de resíduos sólidos na cidade tem ainda um destino indevido e o uso dos materiais recicláveis são deixados em segundo plano mesmo em áreas nobres e de uso turístico como Ponta Negra.

O presente trabalho busca compreender as concepções dos alunos do Ensino Básico acerca da temática, através da realização de questionamentos e de debates realizados em sala de aula, permitindo ao aluno interagir e explanar as suas ideias, ressaltando a necessidade de pensar os problemas hídricos e as ações que eles requerem. Além disso, visando facilitar a aprendizagem dos alunos acerca dos problemas que envolvem a nossa cidade,

construímos alguns materiais didáticos com os mesmos, de forma participativa, utilizando materiais recicláveis e de baixo custo. Esperamos com esta ação de intervenção na escola ampliar a visão dos alunos sobre os problemas que assolam a cidade de Natal, bem como permitir um maior diálogo acerca dos problemas ambientais locais com base na construção dos materiais e na realização de pequenas experiências.

OBJETIVOS

Dentre os objetivos deste trabalho está o de investigar as concepções de natureza e sociedade sob a perspectiva de alunos do Ensino Médio, no intuito de compreender se os conceitos construídos nas aulas de Geografia permitem pensar os problemas ambientais e as ações (sociais e individuais) que requerem nas múltiplas escalas de análise.

Pretendemos ainda impulsionar e influenciar uma análise mais profunda aos alunos, desenvolvendo uma maior interação com os mesmos, por meio de uma aula dialogada e participativa.

Além disso, a construção de materiais de forma sustentável proporcionará aos alunos a sua reflexão sobre o uso dos recursos hídricos

e também poderá influenciar a sua mudança de atitude em relação aos hábitos de consumo. Com base nessa abordagem pretendemos responder às seguintes perguntas: As aulas de Geografia tradicionais têm contribuído na educação ambiental dos alunos?; Os alunos conseguem compreender a inter-relação entre os assuntos estudados em sala de aula e o seu cotidiano?; Ocorreram mudanças de atitudes dos alunos depois do estudo sobre a temática ambiental a partir de objetos pedagógicos construídos participativamente?; O uso de recursos didáticos diversificados foram essenciais na construção do conhecimento geográfico e na formação de um pensamento crítico?



Figura 1 – Construção do material didático pelos alunos.

Fonte: Autoria própria.

METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos foram a leitura de forma crítica de textos com base em recortes de jornais e revistas, em busca de compreender os conceitos de maneira reflexiva; e o auxílio de vídeos que aproximam os alunos da realidade do seu cotidiano.

Aulas dialogadas com utilização de recursos audiovisuais permitiram a análise por meio de diferentes ângulos e contribuíram para a construção dos conceitos pelos discentes.

Em seguida foi realizado levantamento bibliográfico, selecionando-se os seguintes livros:

Geografia escolar e procedimentos de ensino numa perspectiva socioconstrutivista (CAVALCANTI, 2002), que nos auxiliou no esforço de mapear o caminho a ser seguido em nossa pesquisa; *Propostas curriculares de Geografia no ensino* (CAVALCANTI, 1999) que, em conjunto com a análise dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998), auxiliaram-nos na delimitação do campo de estudo; e *Formação de professores* (MARTINS; PERNAMBUCO, 2012), que nos serviu de suporte para a avaliação do papel do professor na sociedade.

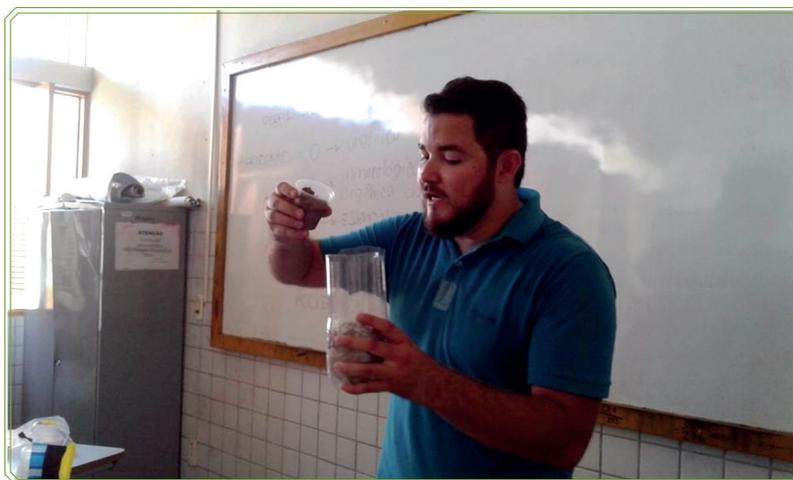


Figura 2 – Construção do Perfil do solo.

Fonte: Autoria própria.

Os objetivos e as maneiras como os materiais didáticos foram elaborados e utilizados complementaram a fala e a ação direta do professor, estabelecendo também a eficácia da vinculação do aluno com o conhecimento.

É válido destacar que, quanto aos materiais didáticos utilizados, foram projetados para atender situações de ensino-aprendizagem específicas; que para a produção dos materiais foi necessária a participação tanto do professor quanto dos alunos; e que deve-se levar em conta algumas características na construção dos materiais, como sua possibilidade de auxiliar na interação entre professor - aluno e

aluno - aluno, e seu estímulo à autonomia do aprendiz, que são características interdependentes e que não podem se sustentar se não aparecerem juntas.

Diante disto, planejamos a aula em três etapas: aula teórica, construção do material didático e realização das experiências práticas com os alunos. Na aula teórica, contamos com o auxílio das notícias, vídeos, imagens e slides; nesta etapa os alunos foram bem participativos, mas oscilaram muito, dispersando-se. Já na construção do Perfil do Solo a participação da classe foi excelente, provocando diversos questionamentos e permitindo uma maior

integração entre os diversos componentes dos grupos. Por sua vez, na realização das experiências os alunos se deslocaram até uma mesa central onde estavam colocados todos os

materiais, e puderam dialogar sobre a textura, coloração e permeabilidade dos solos, igualmente com excelentes resultados em termos de participação e assimilação dos conteúdos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A leitura com base em recortes de revistas e jornais locais permitiram aos alunos fazerem sua própria análise e gerou bastante discussão entre eles, provocando certa conscientização dos mesmos ao fazerem suas reflexões.

Mas foi a construção dos materiais didáticos com os alunos que possibilitou uma maior

interação com os mesmos, além da quebra da rotina escolar, o que provocou uma maior sinergia entre os alunos e os ministrantes. Outro fato que chamou a atenção foi o grande número de questionamentos a cada passo que era realizado na construção do Perfil do Solo, ou mesmo quando participavam das experiências de textura, cor e porosidade.



Figura 3 – Explicação acerca da temática abordada.

Fonte: Autoria própria.

Os resultados obtidos confirmaram a necessidade de diversificar as estratégias de ensino, pois ainda predomina uma concepção da natureza e sociedade dissociada do lugar

de vivência e da experimentação do aluno que, muitas vezes, não se enxerga como sujeito atuante dos problemas ambientais locais e do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste trabalho contribuiu de maneira significativa tanto para compreender os limites e possibilidades da abordagem de conteúdos de Geografia em sala de aula, quanto para a nossa formação como futuros professores. Foi possível refletir e fazer análises sobre todo o processo de ensino, e indo mais além, nos colocando na condição de Professor/Pesquisador. Visto que a nossa obrigação docente não está apenas nos livros didáticos ou restrita às quatro paredes de uma sala de aula, mas em todo o processo formativo e preparatório dos alunos.

Todavia, muitos professores não aproveitam a oportunidade que é a sala de aula, e muito menos identificam no seu campo de atuação a possibilidade de realização de pesquisas diagnósticas, o que poderia ser bem melhor aproveitado se planejado corretamente.

Sempre que possível deve-se variar na escolha de recursos didáticos utilizados, de modo que permitam uma maior integração entre os alunos e as diversas contribuições dos mesmos por meio das atividades realizadas.

Embora estejamos vivenciando a era informacional, onde a gama de recursos tecnológicos é farta, inclusive na Rede Pública de ensino, com a disponibilização dos projetores

de mídia, caixas de som, celulares, etc., ainda há a necessidade de uma atividade interativa que envolvam os alunos e promovam uma experiência enriquecedora para ambos os lados, pois o conhecimento é construído de uma forma prática que provoca questionamentos ao mesmo tempo em que estimula os alunos a buscarem as respostas.

Dessa forma, chegamos à conclusão de que a construção dos recursos didáticos valoriza o desenvolvimento do conhecimento, promove a integração da turma e permite a formação crítica dos alunos.

O tema em questão requer grande relevância no ambiente escolar, podendo ser trabalhado em conjunto com outras disciplinas, promovendo a interdisciplinaridade por meio de temas transversais. Além disso, percebemos em classe a necessidade de maior participação da sociedade como um todo, desde os pais dos discentes até as empresas, algo que poderia ser estimulado por parte dos órgãos públicos.

Portanto, podemos concluir que é necessária uma mudança de pensamento, seja dos docentes, dos discentes ou da própria sociedade para que no médio e longo prazos possamos ser mais conscientes e críticos quanto ao nosso ambiente.

THE USE OF DIDACTIC MATERIALS AS AID TO GEOGRAPHY EDUCATION: PIBID GEOGRAPHY - UFRN

ABSTRACT

Considering the relevance of the use of attractive and interactive didactic materials, this paper seeks to show the actions developed by the PIBID Geografia-UFRN subproject, at the Public School Floriano Cavalcanti, in Natal, Brazil. Taking into account the difficulties faced by teachers, especially in regard to the lack of teaching materials in public schools, we have decided to demonstrate that it is possible to work on

various contents of Geography with the aid of simple and low cost materials. The theme worked in the school mentioned above was “Water and Basic Sanitation in Natal-RN”. We conducted an initial survey to identify the students level of knowledge about the source of the water they consumed. At that point, we produced a Soil Profile, together with the students, which consisted of a pet bottle with several layers of soil in which the

students deposited water and observed how the formation of the water table occurs and its possible pollution by several components - microorganisms, Chemical substances and/or residues of the environment. In addition, we also analyze the color of the soil and the materials that compose it, its porosity and texture. Through this experiment, we were able to discuss the causes and consequences

of water pollution in Natal, besides pointing out the appropriate solutions. Experience has shown that it is possible to sharpen students curiosity and interest in Geography classes with ideas and simple and practical didactic materials to do with students.

Keywords: Didactic material. Geography Teaching. Environment. Pollution.

EL USO DE MATERIALES EDUCATIVOS EM EL APOYO EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA: PIBID GEOGRAFÍA - UFRN

RESUMEN

Dada la importancia de la utilización de materiales de aprendizaje, atractivos e interactivos, este trabajo pretende mostrar las acciones desarrolladas por PIBID (Programa Institucional de Iniciación a la Enseñanza), subproyecto Geografía-UFRN, en la Escuela Estatal Floriano Cavalcanti, en Natal - RN. Teniendo en cuenta las dificultades que se enfrentan los docentes, especialmente con respecto a la falta de materiales de enseñanza en las escuelas en el sistema de educación pública, decidimos demostrar que se puede trabajar muchos contenidos de Geografía con la ayuda de materiales de cocina simples y de bajo costo. El tema trabajado en la escuela fue “Agua y Saneamiento en Natal-RN.” Hicimos una encuesta inicial para identificar el nivel de conocimiento de los estudiantes sobre el origen del agua que se consume. En este punto, producimos un perfil de suelo junto con los estudiantes, que consistían en una botella de

plástico con varias capas de suelo en el que los estudiantes ponen agua y cumplimiento por lo que es la formación de la tabla de agua y la posible contaminación de varios componentes - microorganismos, los productos químicos y/o residuos del medio ambiente. Además, también se analizaron los materiales de suciedad y manchas que componen la porosidad y la textura de los mismos. A través de este experimento se discuten las causas y consecuencias de la contaminación del agua en Natal, así como señalar las soluciones adecuadas. La experiencia ha demostrado que es posible afilar la curiosidad y el interés de los estudiantes en las clases de geografía con ideas y materiales educativos sencillos y prácticos que hacer con los estudiantes.

Palabras clave: Material educativo. Enseñanza de la geografía. Medio ambiente. Contaminación.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAVALCANTI, L. de S. Geografia escolar e procedimentos de ensino numa perspectiva socioconstrutivista. In: CAVALCANTI, L. de S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

_____. **Propostas curriculares de Geografia no ensino: algumas referências de análise**. Terra Livre. São Paulo: AGB, n. 14, p. 125-145, jan.-jul, 1999. Disponível em: <http://www.agb.org.br/files/TL_N14.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2014.

MARTINS, A. F. P.; PERNAMBUCO, M. M. C. A. (Org.). **Formação de professores: interação Universidade-Escola no PIBID/UFRN (v 3: refletindo sobre os projetos/Edital 2009)**. 1. ed. Natal: Editora da UFRN, 2012. v. 1. 232p.



ROCK'N ROLL: DESPERTANDO PARA A MÚSICA

RESUMO

Como desdobramento de um trabalho publicado anteriormente, buscando refletir sobre as estratégias utilizadas no Ensino da Música na Educação Básica, a partir do diagnóstico de que os alunos tinham contato com a música apenas como ouvintes, a supervisora, juntamente com os bolsistas do PIBID/Música – UFRN, (re)planejaram e aplicaram o projeto “Rock’n Roll: despertando a expressão e criatividade musical dos alunos”. O público alvo foram três turmas do 3º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professora Maria Cristina Ozório Tavares. Tivemos como principal objetivo relatar a experiência do fazer

musical no estilo Rock’n Roll, refletindo sobre a prática pedagógico-musical. Iniciamos assistindo e discutindo, através de um questionário, o filme “Escola de Rock”. Depois, estudamos os principais instrumentos musicais do estilo. Os participantes exploraram seus corpos e objetos ao praticarem percussão corporal e jogo de copos e mão, e até criaram uma coreografia ritmada com os conhecimentos adquiridos numa das músicas símbolo do Rock’n Roll intitulada “We Will Rock You”. Assim, foram mudando a postura de apenas ouvintes passivos para exploradores sonoros, numa infinidade de estratégias que desenvolveram elementos

Aristóteles Lean da Silva Nascimento (aristoteleslean@gmail.com), Davi Jefte Dantas dos Santos (davijefte3@hotmail.com), Gesiel Farias da Silva (gesiel.farias@gmail.com), Igor Wanderley de Oliveira Rocha (felipe.erick.flauta@hotmail.com), Sthela Cristina de Medeiros Gomes (sthelacris@hotmail.com - Supervisora PIBID Música), Valéria Lázaro de Carvalho (vcarvalhodeart@msn.com - Orientadora PIBID Música)

musicais como percepção de diferentes estilos, ritmo e melodia, como também expressão e criatividade. Os alunos entenderam que existem muitos estilos de músicas, que o Rock'n roll era para desafiar o homem. Aprenderam que, para fazer música não dependemos exclusivamente de instrumentos convencionais,

podemos utilizar o próprio corpo, ou objetos do cotidiano. Aprenderam também a utilizar a música em benefício individual e coletivo, e a respeitar gostos e estilos.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. PIBID Música. Educação Musical. Rock'n Roll.

INTRODUÇÃO

Por nossa experiência musical, acadêmica e cotidiana, é normal o surgimento de conflitos e questionamentos, principalmente, em como nosso trabalho tem influência direta ou indireta, no consumo e aprendizado musical dos alunos que passam por nossas salas de aula.

Nos questionamos sobre como as crianças e jovens da atualidade desenvolvem seu senso e gosto musical, como as diferentes inserções sociais, influenciam suas preferências musicais e até mesmo, como acabam surgindo preconceitos e estereótipos sobre determinados estilos. Quem nunca ouviu frases como “Isso é música de doido”, “Essa música não presta” ou até mesmo “Essa música não é de Deus”. São esses tipos de frases que engendram preconceitos e até mesmo ignorância musical. A mídia nacional e o meio em que o indivíduo habita (familiar e geográfico) é de fundamental influência para determinar seu gosto e vivências musicais.

O professor de música tem o poder e a obrigação de oferecer um mundo de infinitas possibilidades para seus alunos, com alternativas sonoras, agregando e fazendo crescer o senso crítico dos alunos, dando a eles o poder de escolher suas músicas de forma consciente. Consideramos que o aluno deverá entender, refletir e “gostar” ou não de determinado estilo musical, porém, deve respeitar a todos.

O projeto musical que aqui relatamos foi realizado em três turmas do terceiro ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professora Maria Cristina Ozório Tavares, a partir do diagnóstico de que nossos alunos tinham contato com a música apenas como ouvintes ou, no máximo, dançando no estilo de sua preferência ou em eventos da escola e da sua igreja. A finalidade é relatar a experiência do fazer musical, focado no estilo Rock'n Roll, e refletir sobre a prática pedagógico-musical através de uma sequência didática. Levamos para sala de aula uma metodologia inovadora. Ao invés de utilizarmos artifícios da musicalização tradicional, como ditados rítmicos, estudo de pulsação e leitura, inserimos a percussão corporal, jogo de copos e mãos e o tocar imaginário de instrumentos de papel. Assim, surgiu o projeto “Rock'n Roll: Despertando para a música”, uma experiência que mesclou questões sobre gêneros musicais, senso crítico, saberes teóricos e práticos da música e ofertou perspectivas inéditas, divertidas e de fundamental importância para a formação musical desses alunos.

É válido salientar que todo o projeto foi planejado e aplicado com a parceria entre a professora titular vinculada à escola em questão e os seis bolsistas do PIBID/Música – UFRN.

ORIGENS DO ROCK AND ROLL

O *Rock and Roll*, se iniciou na década de 50 com influência cultural da música dos escravos, vindos da África na área norte da América. Até hoje vem despertando sua atenção pelos jovens e também por um público bem peculiar, as crianças, por sua pluraridade.

Segundo Paul Friedlander (2006, p. 32), “as novidades e a alienação da existência urbana, a ausência do lar rural e da família – e de seu apoio emocional e material - ajudaram a criar o cenário no qual o blues urbano floresceu”. Com isso, as raízes musicais do Rock and Roll, tanto do povo negro quanto do branco naquela época, na Europa, começaram com o blues rural do início do século XX e se fundiram ao

blues urbano, junto com o gospel e o jump band jazz. Para Chacon (1983 p. 24), o Rhythm and blues é a vertente negra do rock. “reprimidos pela sociedade, os negros buscavam refúgio na música (o blues) e na dança para dar a vazão a revolta pela escravidão”.

Além da cultura negra acrescentada ao blues, temos diversos fatores que marcaram o rock que são características fortes do gênero até hoje, como guitarra elétrica, bateria, baixo elétrico teclado e voz, instrumentos mais comuns e primordiais para as bandas de rock. E assim o rock and roll, se firmou como o ritmo ditador de comportamentos reivindicadores, expressados em suas letras no mundo inteiro.

TRABALHO DESENVOLVIDO COM AS CRIANÇAS

Pensando na escola como ambiente multifacetado que possibilita explorar várias áreas do conhecimento, desenvolvemos uma série de atividades que envolveram o despertar da expressão e criatividade musical dos estudantes na perspectiva do gênero musical Rock’n Roll. Para atrair e empolgar os alunos a quererem participar do projeto, foi contado um pouco da história do rock and roll e mostrado o filme “Escola de Rock”¹ em sala de aula. Depois, conversamos e discutimos sobre o tema e entregamos um questionário para os alunos

responderem algumas questões como, entre outras, “ O que o guitarrista descobre ao chegar à escola? Qual a principal lição que você pode tirar do filme para sua vida? O que você gostaria que acontecesse na nossa escola que fosse parecido com o filme? Por que o personagem do filme quis ensinar rock aos seus alunos? Qual era o sonho do personagem principal? Qual é o seu maior sonho?” Os alunos com dificuldade de leitura e escrita eram orientados individualmente por um dos bolsistas do PIBID ou pela professora supervisora.

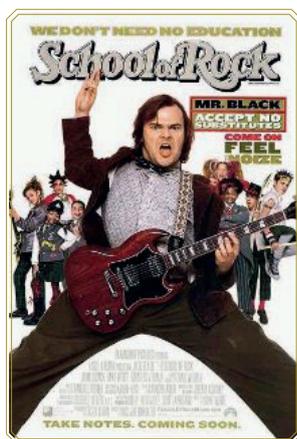


Figura 1 - Capa do DVD do filme assistido pelos alunos

Fonte: Wikipedia.

¹Escola de Rock (*School of Rock* originalmente) é um filme americano de 2003 dirigido por Richard Linklater, escrito por Mick White, e estrelado por Jack Black.

Após as conversas e a correção dos questionários coletivamente, decorremos a estudar os principais instrumentos musicais do estilo rock'n roll, o que os levou a descobrir quatro instrumentos (a guitarra, o baixo, a bateria e o teclado). Então, depois de lembrarem o instrumento tocado por cada um dos personagens do filme, a professora distribuiu em papel, para cada aluno, uma guitarra, um baixo, um teclado e um par de baquetas de bateria. Cada aluno coloriu a sua forma e recortou as sobras de papel, ficando apenas com o desenho do instrumento.

Solicitamos que os alunos se dividissem em grupos de quatro componentes e cada um escolhesse um instrumento. Eles teriam que escolher uma música que não fosse do rock, de preferência da cultura popular do mundo infantil, como “Atirei o pau no gato”, e transformá-la no estilo Rock Roll. Cada um fingiria tocar o instrumento escolhido, mas todos deveriam cantar a música. Os bolsistas do PIBID junto com a professora supervisora passavam por cada grupo orientando e ajudando quando necessário. Depois cada grupo apresentou o resultado para a turma.



Figura 2 - Alunos com os instrumentos de papel

Fonte: Autoria própria.

A atividade seguinte foi um ditado musical. Os alunos ouviam uma música e tinham que marcar no caderno se ela era do estilo rock ou se ela era de outro estilo e se possível, escrever reconhecendo o estilo retratado. Para esta atividade, fizemos um banco musical com diferentes estilos e épocas.

Uma outra atividade realizada foi levar um pouco da história do rock e os quatro

instrumentos principais do estilo para a sala de aula. Após a professora e os bolsistas tocarem algumas músicas demonstrando diferentes estilos musicais, cada aluno experimentou tocar aleatoriamente cada instrumento, numa espécie de circuito em que todos passavam pelos quatro instrumentos. Como não conseguimos levar uma bateria, improvisamos um cajón e explicamos às turmas sobre o instrumento.



Figura 3 - Alunos no circuito dos instrumentos do Rock

Fonte: Autoria própria.

Depois passamos para atividades de percussão corporal e com objetos sonoros, assistimos vídeos dos “Barbatuques”², “Stomp”³, “Lenga La Lenga”⁴ e jogo de copos e mãos retirados da internet, inclusive um do “Caldeirão do Huck”⁵ em que a atriz Mariana Rios realiza o desafio de cantar, ritmando um copo em suas mãos.



Figura 4 - Alunos em jogo de copos e mãos

Fonte: Autoria própria.

²Grupo musical paulistano que usa a percussão corporal como matéria prima para o seu trabalho.

³Grupo de percussão, originário de Brighton, no Reino Unido, que utiliza o corpo e objetos comuns para criar música e performances.

⁴É um selo que apresenta os trabalhos e material didático do Núcleo de Educação Musical, coordenado por Viviane Beineke e Sérgio Paulo Ribeiro de Freitas, que visa contribuir na formação de educadores musicais através da pesquisa e produção de materiais musicais para o público infanto-juvenil.

⁵Programa de auditório da TV aberta brasileira.

Iniciamos com atividades de marcação de ritmo com o corpo e fomos aprofundando com o uso das clavas improvisadas feitas de cabo de vassoura e, depois, para o uso dos copos e mãos. Sempre a partir de exercícios simples, com muitas repetições, para poderem ir avançando. Às vezes, era necessário dividir a turma em grupos e passar por cada grupo. Outras vezes, era necessário realizar o acompanhamento da atividade individualmente. Fundamentamos essa atividade com o pedagogo Shafer quando escreve que

todas as nossas investigações sonoras devem ser testadas empiricamente, através dos sons produzidos por nós mesmos e do exame desses resultados. É óbvio que não se pode reunir sempre uma orquestra sinfônica numa sala de aula para sentir as sensações desejadas; precisamos contar com o que está disponível. Os sons produzidos podem ser sem refinamento, forma ou graça, mas eles são nossos (SHAFER, 1991, p. 68).

Em sala de aula, lançamos, então, o desafio dos alunos criarem sua própria música fazendo uso da percussão corporal ou das clavas, ou ainda dos copos ou dos elementos disponíveis que eles achassem necessário para apresentar à turma. O resultado foi bem interessante e a maioria cumpriu de forma surpreendente, demonstrando ter entendido como é realizado o processo de composição musical e também,

que a música pode ser realizada a partir de instrumentos não convencionais.

Já estávamos chegando ao final do ano e tínhamos que preparar algo para apresentarmos como produto final da disciplina de Artes durante o ano. Entrando em acordo com as três turmas, decidimos unir todo o conteúdo como percussão corporal, o trabalho com as clavas, os copos e mãos, e claro: O rock'n roll. Por votação, a música escolhida foi “We Will Rock You”, composição de Fred Mercury, tocada pelo seu grupo musical Queen.

Ouvimos a música várias vezes e testávamos sugestões dadas por vários alunos em percussão corporal, batendo com as clavas ou usando os copos, até escolhermos a que melhor se encaixava na música. Por meio dessas etapas, conseguimos além de fazermos música, montarmos uma coreografia musicalizada em estilo rock roll. Partes da música, realizamos com percussão somente com o corpo, e, em outras, unindo o som da batida do copo na mesa intercalado com a batida das clavas também na mesa. O interessante foi ver os alunos levando adereços para compor sua postura de rock como óculos escuros e jaquetas, caracterizando o uso e costumes de uma época que são utilizados até hoje, por várias bandas e fãs do rock and roll.



Figura 5 - Unindo todo o conhecimento

Fonte: Autoria própria.



Figura 6 - Rock'n Roll

Fonte: Autoria própria.

CONTEXTUALIZANDO

A escola pode ser entendida como um espaço formativo que busca a formação integral do alunado. Esta formação não está pautada, simplesmente, na busca por teorias sólidas e cheias de conhecimentos duro, quase que imutáveis. Pode-se dizer que, dentro do espaço escolar, notam-se diferentes expressões culturais. Deste modo, percebe-se que o ambiente escolar também pode ser entendido como um espaço de compartilhamento de valores e expressões culturais. É neste contexto, que se

faz necessário valorizar as raízes musicais que permeiam o universo escolar, bem como, traçar paralelos que visem, não somente, priorizar a musicalidade atual, mas fazer o resgate da cultura musical. E foi resgatando, através do rock, que significamos o fazer musical desses alunos.

Assim, tema e texto são apoios buscados naturalmente para dar significação à música, tanto em atividades de apreciação quanto de criação, principalmente pelo aluno não familiarizado com a linguagem musical. (PENNA, 2010, p. 177).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto buscou mostrar, através de um projeto musical, diferentes formas de aprendizagem e interação entre os alunos, novos conhecimentos sobre o fazer música sem ser voltado aos padrões já conhecidos. Foi compreendido que não se deve apenas entender música através de um instrumento ou que uma banda é feita de padrões lidos apenas nos meios informativos.

Os alunos puderam vivenciar novas possibilidades do fazer musical, por exemplo, com o jogo dos copos, em que um simples copo pode

lhes dar uma enorme variedades de execuções. Além disso, perceberam que onde estiverem, seus corpos podem lhes proporcionar um instrumento vivo, com seus próprios timbres e formas. Como escreve o autor,

quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – *a de ensinar e não a de transferir conhecimento* (FREIRE, 2000, p. 52).

O mais importante ao utilizarmos esta sequência didática foi buscarmos sempre a melhoria no aprendizado dos alunos, pois é através das vivências que o aprendizado se consolida de modo mais significativo. Quando há uma maior variedade de metodologias a serem trabalhadas, todos (professores e alunos) têm a oportunidade de tornarem o aprendizado mais dinâmico. Assim, a utilização da sequência didática decorrida nos permitiu orientar e estimular os alunos a serem agentes do próprio aprendizado. Acreditamos que

Uma educação musical que pense e trabalhe o ensino da música de forma séria, comprometida com os valores e anseios da área e da sociedade, mas, sobretudo, uma educação musical que preserve a espontaneidade, a

criatividade e o prazer que devem, juntos com a coerência e qualidade do conteúdo desenvolvido, estarem em primeiro plano nas definições e práticas do professor de música. (QUEIROZ, 2011).

Nesse contexto, podemos concluir que os alunos entenderam que existem muitos estilos de músicas e que o rock'n roll é apenas um deles. Aprenderam que, para fazer música não dependemos exclusivamente de instrumentos convencionais, podemos utilizar o próprio corpo ou objetos do cotidiano. Aprenderam também a utilizar a música em benefício individual e coletivo e a respeitar gostos e estilos. Alguns se desinibiram mais e outros menos, porém todos tiveram a oportunidade de criar e se expressar musicalmente.

ABSTRACT

In order to reflect on the strategies used in teaching music in basic education, from the diagnosis that the students had contact with the music only as listeners, the supervisor, together with the PIBID / Music - UFRN, (re) planned and applied the project "Rock'n Roll: awakening the expression. and musical creativity of the students". The target audience was three classes of the 3rd year of elementary school at Maria Cristina Ozório Tavares Municipal School. We had as main objective to report the experience of the musical practice in Rock'n Roll style, reflecting on the pedagogical-musical practice. We started by watching and discussing, through a questionnaire, the film "School of Rock". Then we study the main musical instruments of the style. Participants explored their bodies and objects by practicing percussion with body and cups, and even created a rhythmic

choreography with the insights gained from one of the Rock'n Roll songs titled "We Will Rock You". Thus, they changed the posture of only passive listeners to sound explorers, in a large range of strategies that developed musical elements like perception of different styles, rhythm and melody, as well as expression and creativity. The students understood that there are many styles of music, and that Rock'n roll exists to challenge some aspects of man. They have learned that in order to make music we do not depend exclusively on conventional instruments, we can use our own body, or everyday objects. They also learned to use music for individual and collective benefit, and to respect different opinions and styles.

Keywords: Teaching-learning. PIBID Music. Musical education. Rock'n Roll.

REFERÊNCIAS

CHACON, Paulo. **O que é Rock**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FRIEDLANDER, Paul. **Rock and Roll**: Uma História social. 4. ed. São Paulo, Editora Record, 2006.

JAQUES-DALCROZE, Emile. **Rhythm, music & education**. Londres: Dalcroze society, 1967.

NACHMANOVITCH, Stephen. **Ser criativo**: o poder da improvisação na vida e na arte. 3. ed. São Paulo: Summus, 1993.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. **Portal do professor**. Disponível em <<http://www.pesquisa-musicaufpb.com.br>>. Acesso em: 01/10/2011.

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: UNESP, 1991.



Jan 12



ESTRATÉGIAS INTERDISCIPLINARES NO PIBID: EXPERIMENTANDO COM AS PROPRIEDADES DO AR

RESUMO

A educação científica tem como meta aproximar os estudantes de modelos explicativos dos fenômenos naturais a partir de práticas em sala e modelos científicos já conhecidos pelos alunos. Seguindo essa perspectiva, desenvolvemos uma atividade didática com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, e teve como foco trabalhar experimentalmente conceitos relacionados às propriedades do ar. A atividade teve a duração de três aulas e ocorreu em um único encontro na escola, sendo dividido em três etapas: (i) introdução; (ii) debate/reflexão e (iii) experimentação. O objetivo da atividade

foi desenvolver a compreensão da existência do ar, seus efeitos e propriedades por meio de experimentos simples. Nossa experiência com a prática experimental no ambiente escolar, faz acreditar que esses espaços são estratégicos para o desenvolvimento de uma visão crítica sobre os processos ligados ao nosso planeta, já que exerce influência na construção de valores e estimula o exercício da cidadania.

Palavras-chave: Ensino de Ciências. Experimentação. Propriedades do Ar. PIBID. Interdisciplinar.

Rubens Ferreira de Paiva Junior (rubensg3@gmail.com - PIBID Interdisciplinar Física), Hugo Robert Silva de Oliveira (hugorobert@hotmail.com - PIBID Interdisciplinar Física) Anaily Raissa da Silva (anailyr.silva@gmail.com - PIBID Interdisciplinar Biologia) Thiago Emmanuel Araújo Severo (thiagosev@gmail.com - Coordenador PIBID Interdisciplinar - DPEC)

INTRODUÇÃO

Uma das metas do ensino de ciências na escola é o de aproximar a curiosidade dos alunos ao observar a natureza e pensar em explicações para os fenômenos naturais com os modos específicos que as ciências tem de construir conhecimento, permitindo “ao aluno se apropriar da estrutura do conhecimento científico e de seu potencial explicativo e transformador” (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCCO, 2011, p. 69). Sendo assim, o presente trabalho tem como finalidade explorar e investigar uma proposta didática que teve por objetivo abordar conceitos relacionados às propriedades do ar, através de uma sequência investigativa. A atividade foi desenvolvida nas turmas de 6^{os} anos da Escola Estadual Prof. Antônio Fagundes, localizada no município de Natal-RN, a partir da parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/Interdisciplinar.

A proposta interdisciplinar apresenta-se como um desafio, tanto para os docentes em formação quanto para os professores experientes, inaugurando possibilidades que surgem a partir de trabalhos envolvendo diversas disciplinas. De acordo com Basarab Nicolescu, “a necessidade indispensável de laços entre as diferentes disciplinas traduziu-se pelo surgimento, na metade do século XX, da pluridisciplinaridade e da interdisciplinaridade, que marcam um diálogo de métodos e de atitudes do pensamento entre os variados campos disciplinares, seja de ordem prática ou epistemológica” (NICOLESCU, 2000, p. 22).

Dessa forma, torna-se importante interligar os saberes e relacioná-los, criando um ambiente propício para que a atividade fuja da fragmentação e compartimentalização e permita ao aluno uma visão cada vez mais ampla dos processos e conceitos. O subprojeto PIBID Interdisciplinar tem tecido esse diálogo

experimental na educação básica junto com licenciados dos cursos de Biologia, Física e Química, através do planejamento de trabalho em parceria e supervisão dos professores de ciências e língua portuguesa da escola. Esse contato mais próximo com a escola desde o início da formação docente, possibilita aos alunos do PIBID permearem experiências mais implicadas no cotidiano escolar.

A atividade de caráter investigativo é uma estratégia centrada no aluno, que possibilita a alfabetização científica, o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de tomar decisões, de avaliar e de resolver problemas, apropriando-se de conceitos e teorias das ciências naturais. Adotamos a mesma perspectiva que Sasseron (2008, p. 9), “criando um ambiente investigativo na sala de aula de ciências de tal forma que possamos ensinar (conduzir/mediar) os alunos no processo (simplificado) do trabalho científico para que possam gradativamente ir ampliando sua cultura científica”. Aprender a investigar envolve exploração, experimentação e não só a habilidade de construir questões sobre o mundo natural, mas também de buscar respostas para essas questões. Os trabalhos de pesquisa nos mostram que os estudantes aprendem mais sobre a ciência e desenvolvem melhor seus conhecimentos e conceitos quando participam de investigações científicas, semelhantes às feitas nos laboratórios de pesquisa (CARVALHO et al., 2004).

Com base nessa contextualização, a proposta didática foi desenvolvida tomando como base os pressupostos da investigação científica durante o ensino de ciências, com alguns momentos que incluíssem atividades experimentais. Segundo Axt (1991, p. 79-80), “a experimentação pode contribuir para aproximar o ensino de Ciências das características do trabalho científico, além de contribuir também para a aquisição de conhecimento e para o desenvolvimento mental dos alunos”.

A proposta didática abordou os conceitos relacionados às propriedades do ar, através das variáveis: volume, peso, elasticidade, compressibilidade e pressão atmosférica em um formato que desafiasse nossos alunos a se envolverem numa prática reflexiva por meio de problemas propostos. Segundo Capecchi (2013), é “necessário criar

condições favoráveis para que o cotidiano seja problematizado em sala de aula, para que novos questionamentos surjam e estratégias para respondê-los sejam apresentadas, analisadas e experimentadas”. Nesse sentido, priorizamos a construção de um ambiente problematizador prévio, a fim de convidar os alunos a participar da proposta didática.

MÉTODO

No desenvolver da nossa intervenção, construímos um percurso metodológico a partir do objetivo de aprendizagem que havíamos planejado para as turmas junto com os professores efetivos da escola que supervisionaram o decorrer da atividade. Pensando nisso, a atividade foi desenvolvida em três etapas, sendo cada etapa equivalente a um momento distinto: 1) Introdução: Feita através de maneira dialogada, que continha os conceitos formais sobre as propriedades do ar, priorizando ouvir os questionamentos e ideias dos alunos; 2) Debate/reflexão: Nesse momento, discutimos com os alunos em formato de fórum os conceitos abordados e as ideias que foram levantadas durante a etapa 1. Essa etapa evidenciou a importância das falas dos alunos na formação do conhecimento produzido em sala de aula. Ainda nessa etapa debatemos sobre as formas pelas quais poderíamos manipular

as propriedades dos conceitos que estávamos trabalhando. 3) Experimentação: que consistiu na realização de atividades práticas que possibilitaram a aproximação dos alunos a exemplos demonstrativos das propriedades do ar e à manipulação de algumas de suas propriedades. Segue abaixo um esquema ilustrativo sobre cada experimento:

Peso e Massa: O ar, assim como todas as coisas, é composto de matéria, que por sua vez é formado por átomos. Portanto, o ar tem massa e ocupa espaço. Para esse experimento utilizamos itens de fácil acesso, para que os alunos tivessem liberdade para repeti-lo em casa. Para testar a propriedade da massa, usamos um cabide de roupa (como balança) e bexigas de festa (nas situações descritas na figura 1). Para mostrar que o ar ocupa espaço, um aquário com água e um copo (vazio) com uma bolinha de papel (como mostrado na figura 2).

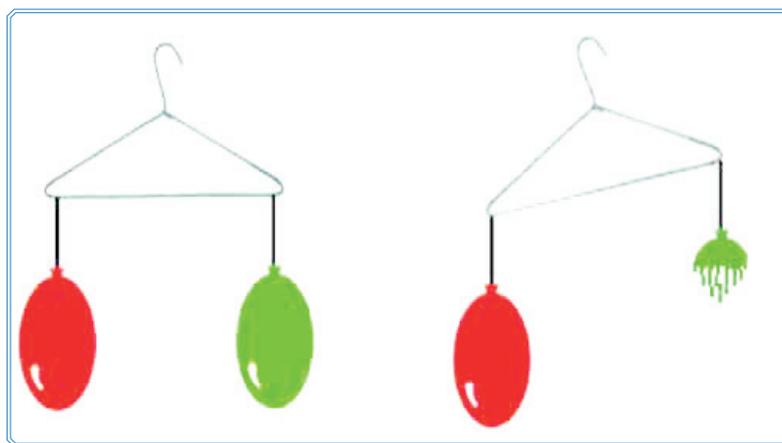


Figura 1 – Esquema do experimento do sobre o peso ar.

Fonte: Imagem da Internet <<http://planetabiologia.com/wp-content/uploads/2016/10/0-ar-tem-peso.jpg>>.

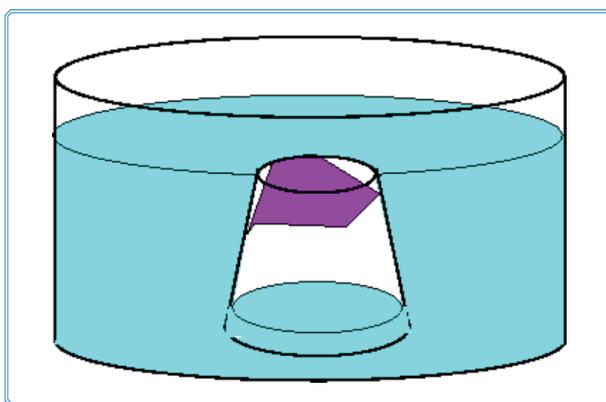


Figura 2 - Esquema do experimento sobre volume do ar (o ar ocupa espaço).

Fonte: Imagem da Internet <http://c10.quickcachr.fotos.sapo.pt/i/b63021c68/6169949_o38E8.jpeg>.

Compressibilidade, Expansibilidade e Elasticidade: O ar pode sofrer compressão ou expansão e depois retornar ao estado em que estava. Para esse experimento, foi utilizado uma seringa médica para explorar essas propriedades (como demonstrado na figura 3).

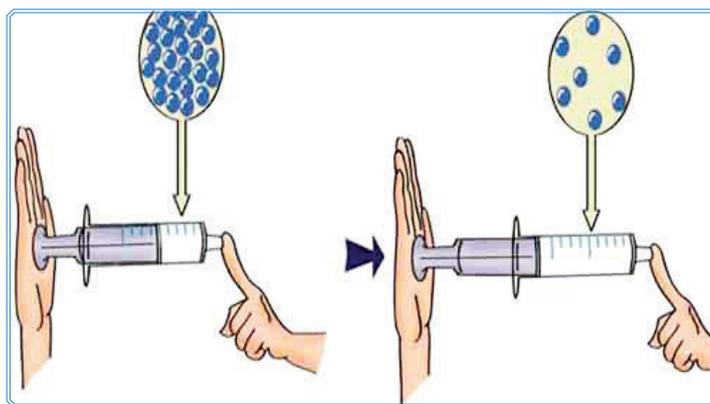


Figura 3 - Esquema do experimento sobre expansão, contração e elasticidade do ar.

Fonte: Imagem da internet <<http://planetabiologia.com/propriedades-do-ar-atmosferico-caracteristicas-gerais/>>

Pressão atmosférica: Para mostrar que o ar atmosférico exerce pressão sobre a superfície do nosso planeta. Foi usado um copo com água e uma cartolina (como mostrado na figura 4).

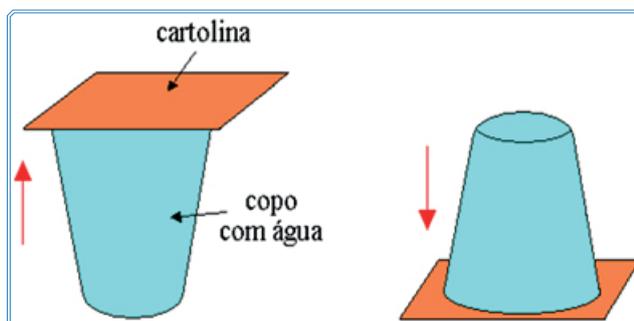


Figura 4 – Esquema do experimento sobre a pressão do ar (atmosférica).

Fonte: Imagem da internet <<http://brasilecola.uol.com.br/upload/conteudo/imagens/copo-com-agua.jpg>>.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O debate com os alunos foi essencial para que, logo em seguida, no experimento, pudéssemos trabalhar os experimentos de maneira mais contextualizada, retomando o que havia sido abordado nas etapas anteriores. A primeira etapa de nossa atividade teve início com alguns questionamentos para incentivar a curiosidade do aluno e ir construindo uma sequência investigativa, a partir de algumas questões norteadoras:

- O ar existe? O ar é invisível, mas sabemos que ele preenche espaços (ex.: como o pneu de bicicleta e o interior de um balão cheio). Mas, apesar de não ser visível, podemos comprovar sua existência?
- Quais são as características que indicam a existências do ar (matéria)? - Como todas as coisas que conhecemos, o ar é composto de matéria, como o mesmo ocupa um lugar no espaço?
- O ar tem massa?

Nesse momento tentamos chamar a atenção dos alunos para a definição de matéria e em seguida abrimos espaço para o debate mediado por monitores. Escolhemos experimentos clássicos para atender e demonstrar possibilidades de resposta para essas questões: experimento para comprovação que o ar possui massa (Figura 5) e que ele ocupa espaço (Figura 6). No experimento que comprova que o ar tem massa, quando questionado sobre quem possuía mais massa, a bexiga vazia ou a bexiga cheia, todos os alunos acertaram esse questionamento, não apresentando confusões conceituais, mas quando questionados se “o ar ocupa espaço?” Verificou-se que nem todos os alunos assimilaram adequadamente essa propriedade do ar, pois ao longo dos experimentos, alguns dos alunos expuseram a noção de que a água entraria no copo e molharia o papel, ou seja, não havia ar dentro do copo.



Figura 5 – Experimento sobre a massa do ar realizado com os 6ºs anos da E. E. Prof. Antônio Fagundes, Natal-RN.

Fonte: Autoria própria.



Figura 6 – Experimento sobre o espaço que o ar ocupa, realizado com os 6ºs anos da E. E. Prof. Antônio Fagundes, Natal-RN.
Fonte: Autoria própria.

No segundo momento, trabalhamos as noções de compressibilidade, expansibilidade e elasticidade do ar. Questionamos se o ar poderia sofrer compressão ou expansão e depois retornar ao estado que estava (Quando o ar é comprimido, ele diminui o seu volume, assim falaríamos de

“Compressibilidade” – ex.: apertar o êmbolo de uma seringa até o fim, tampando o orifício). Para falar sobre “Elasticidade” relatamos a capacidade que o ar tem de voltar ao seu estado normal após sofrer compressão, que também pode ser observado no experimento da seringa (Figura 7).



Figura 7 – Experimento de compressibilidade e elasticidade do ar realizado com os 6ºs anos da E. E. Prof. Antônio Fagundes, Natal-RN.
Fonte: Autoria própria.

Como no momento anterior alguns dos alunos não conseguiam acreditar, mesmo visualizando, que o ar ocupava espaço, duvidando até mesmo do experimento. A turma foi dividida em grupos e convidada para manipularem eles mesmos o material, relatando o que encontravam. Entregamos as seringas (sem agulhas) para que os alunos experimentassem e, mediados por questões problema colocadas pelos monitores, foram aos poucos compreendendo que o ar sofre compressão e que algo estava empurrando e demonstrando resistência ao êmbolo.

Certamente o experimento sozinho não conduziu os alunos a uma formulação científica mais correta do conceito trabalhado, mas a forma como a problematização é feita e a mediação do professor torna essa experiência significativa e convida o aluno a construir suas próprias conclusões por processos lógicos como

tentativa e erro. Sobre essa questão, Bizzo (2002) argumenta que

o experimento, por si só não garante a aprendizagem, pois não é suficiente para modificar a forma de pensar dos alunos, o que exige acompanhamento constante do professor, que deve pesquisar quais são as explicações apresentadas pelos alunos para os resultados encontrados e propor se necessário, uma nova situação de desafio (BIZZO, 2002, p. 75).

Quando falamos sobre “Expansibilidade”, capacidade do ar de sofrer expansão ou capacidade de aumentar seu volume, demos o exemplo de um vidro com perfume que é aberto e o cheiro se espalha pelo ambiente, pois o aroma volátil misturado com o ar ocupa um espaço maior e no exemplo da bexiga, a qual pode se expandir através do ar, colocado dentro dela (Figura 8). Esse exemplo prático foi realizado com bexigas, as quais entregamos uma para cada aluno.



Figura 8 – Experimento de Expansibilidade do ar, realizado com os 6^{os} anos da E. E. Prof. Antônio Fagundes, Natal-RN.

Fonte: Autoria própria.

Debates e questionamentos eram sempre acompanhados de experimentação para melhor compreensão da propriedade do ar que estava sendo trabalhada. No terceiro momento debatemos a questão “o ar exerce ou não pressão?”. Por meio do experimento do copo com a folha de papel, em que é colocado água dentro de um copo e, posteriormente, um pedaço de papel é colocado em sua borda e, alguns segundos depois, viramos o copo. Assim, trabalhamos a ideia de que o ar atmosférico exerce pressão sobre a superfície da terra e que, portanto, tudo ao nosso redor sofre pressão do ar, justificando o porquê de a água não cair do copo assim que ele é virado. O experimento foi feito tanto pelos

monitores (Figura 9) como pelos alunos (Figura 10). Na atividade experimental o professor toma a função de mediador e utiliza de aparatos didáticos e modelos experimentais para motivar os alunos ao estudo. Para Lewin e Lomascólo:

A situação de formular hipóteses, preparar experiências, realizá-las, recolher dados, analisar resultados, quer dizer, encarar trabalhos de laboratório como ‘projetos de investigação’ favorece fortemente a motivação dos estudantes, fazendo-os adquirir atitudes, tais como curiosidade, desejo de experimentar, acostumar-se a duvidar de certas afirmações, a confrontar resultados, a obterem profundas mudanças conceituais, metodológicas e atitudinais (LEWIN; LOMASCÓLO, 1998, p. 148).



Figura 9 – Experimento sobre a pressão atmosférica, realizado com os 6^{os} anos da E. E. Prof. Antônio Fagundes, Natal-RN.
Fonte: Autoria própria.



Figura 10 - Experimento sobre a pressão atmosférica, realizado com os 6^{os} anos da E. E. Prof. Antônio Fagundes, Natal-RN.
Fonte: Autoria própria.

Essas ideias fundamentaram nossa constante interação com as ideias dos alunos ao longo dos experimentos, o que não só facilitou o aprendizado como também trouxe ao aluno o contato com aquilo que estávamos apresentando. Para Laburú (2006, p. 383), “frequentar as aulas,

fazer as lições constituem tarefas árduas, pior ainda, maçantes, e muitos só o fazem porque são obrigados, devido à pressão da família, da sociedade ou para obter um certificado”. Nesse sentido, torna-se importante pensar estratégias que aproximem o aluno do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura tem descrito incessantemente que os processos de ensino-aprendizagem centrados no binômio transmissão-recepção de fatos e conteúdos vêm sistematicamente “afastando o aluno do processo de construção do conhecimento, transformando-os em indivíduos incapazes de criar, de pensar reflexivamente” (FERREIRA, 2016, p. 2), o que tem acarretado a formação de alunos “incapazes de pensar, de construir e reconstruir conhecimento” (MORAES, 2007, p. 3).

A abordagem de temas das ciências a partir de lugares ou métodos de áreas

disciplinares distintos, sejam a partir de atitudes, narrativas, conceitos, técnicas ou formas de ver, amplia as possibilidades de diálogo do aluno com o conhecimento. Ao longo dessa experiência didática priorizamos a utilização de experimentos clássicos e de baixo custo, que permitissem a manipulação e mediação dos questionamentos, abrindo espaço para lógicas próprias. Acreditamos que investir no diálogo de métodos e formas de dialogar com as diversas disciplinas pode ser facilitador para modos de produzir a ciência e de perceber a realidade.

ESTRATEGIAS INTERDISCIPLINARES EN EL PIBID: EXPERIMENTANDO CON LAS PROPIEDADES DEL AIRE

RESUMEN

La educación científica tiene como meta aproximar a los estudiantes de modelos explicativos de los fenómenos naturales a partir de prácticas en sala y modelos científicos ya conocidos por los alumnos. Siguiendo esa perspectiva, desarrollamos una actividad didáctica con alumnos del 6º año de la Enseñanza Fundamental y tuvo como foco trabajar experimentalmente conceptos relacionados a las propiedades del aire. La actividad tuvo la duración de tres clases y ocurrió en un único encuentro en la escuela, siendo dividido en tres etapas: (i) Introducción; (ii) debate/reflexión y (iii) ensayo. El objetivo de

la actividad fue desarrollar la comprensión de la existencia del aire, sus efectos y propiedades por medio de experimentos simples. Nuestra experiencia con la práctica experimental en el ambiente escolar, hace creer que esos espacios son estratégicos para el desarrollo de una visión crítica sobre los procesos ligados a nuestro planeta, ya que ejerce influencia en la construcción de valores y estimula el ejercicio de la ciudadanía.

Palabras clave: Enseñanza de Ciencias. Experimentación. Propiedades del Aire. PIBID. Interdisciplinar.

REFERÊNCIAS

AXT, R. O papel da experimentação no ensino de Ciências. In: Moreira, M. A.; Axt, R. **Tópicos em ensino de Ciências**. Porto Alegre: Sagra, 1991. p. 79-90.

BIZZO, Nélío. **Ciências**: fácil ou difícil. São Paulo: Ática, 2002.

CAPECCHI, M. C. C. M. Problematização no ensino de Ciências. In: Carvalho, A. M. P. (Org.). **Ensino de ciências por investigação**: condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

CARVALHO, A. M. P. et al. **Ensino de Ciências**: unindo a pesquisa e a prática. São Paulo Editora Thompson, 2004.

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

FERREIRA, G. et al. **Inclusão de práticas educativas como inserção tecnológica no ensino de ciências da natureza na modalidade ead**. Salvador: UNIDUNAS, 2016.

LABURÚ, C.E. Fundamentos Para um Experimento Cativante. **Cad. Bras. Ens. Fís.**, v. 23, n. 3, p. 382-404, Londrina - PR. 2006.

LEWIN, A. M. F; LOMÁSCOLO, T. M. M. La metodología científica em la construcción de conocimientos. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v. 20, n. 2, p.147-154, 1998.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2007. (Coleção Práxis). ISBN 85-308-0478-3.

NICOLESCU, Basarab. **Manifesto da transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO, 2000.

SASSERON, L. H. Ensino de Ciências por Investigação. In: Carvalho, A. M. P. (Org.). **Ensino de Ciências por investigação**: Condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2008. p. 9.



COCO DE ZAMBÊ: EXPERIÊNCIA VIVIDA PELOS BOLSISTAS DO PIBID DANÇA

RESUMO

Este trabalho objetiva relatar experiências obtidas nas ações do subprojeto PIBID/DANÇA da UFRN, no contexto da Escola Municipal Ivanira Vasconcelos Paisinho, em Parnamirim/RN, sob a supervisão da professora de artes Rosane Dantas. Enfoca-se, no texto, o desenvolvimento de atividades pedagógicas com foco no folgado Coco de Zambê. Os bolsistas de iniciação à docência do PIBID Dança tiveram acesso a esse conhecimento através das disciplinas da graduação do Curso de Licenciatura em Dança na UFRN. Essas situações vividas nas aulas da graduação

permitiram aos pibidianos o conhecimento necessário para abordar esse conteúdo nas turmas de quintos anos, da Escola Municipal Ivanira Vasconcelos Paisinho, na qual o PIBID Dança atua. O trabalho deu-se por meio de aulas práticas, caracterizadas com rodas de coco, despertando a experimentação da dança nos corpos dos alunos. Para conclusão do processo, as crianças compuseram uma coreografia, com passos característicos da “brincadeira” com o uso, também, da improvisação, a partir do estímulo sonoro dos tambores. Essa experiência foi exibida no dia

Amanda de Souza Nogueira (amandadsn@outlook.com), Bárbara Alexandre Queiroz Borges (barbaraqborges@hotmail.com),
Maieça Mendes de Lima (maiecamendes@gmail.com), Aparecida Dayse Nascimento Soares (dayse.girls@hotmail.com),
Karenine de Oliveira Porpino (kporpino@gmail.com - Coordenadora), Rosane dos Santos Dantas (rsdbrasil@hotmail.com - Supervisora)

31 de agosto de 2016, na mostra cultural da escola, evento aberto à comunidade. Como avaliação do trabalho realizado, observa-se que a atividade constituiu uma ocasião de articulação entre os conhecimentos produzidos

no ensino superior e aqueles produzidos na Educação Básica através do PIBID Dança.

Palavras-chave: Coco de Zambê. Dança. Escola.

INTRODUÇÃO

O texto a seguir tem como objetivo relatar experiências com o ensino da dança, vividas entre o espaço do ensino superior e da educação básica, a partir da abordagem do conteúdo Coco de Zambê, uma manifestação da tradição popular do Estado do Rio Grande do Norte. A experiência foi vivida no contexto das ações desenvolvidas pelo subprojeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/DANÇA, em atuação na Escola Municipal Ivanira Vasconcelos Paisinho, localizada em Parnamirim/RN, sob a supervisão da professora de artes Rosane Dantas. Durante o segundo semestre de 2016, os bolsistas de iniciação à docência tiveram a oportunidade de compartilhar com os alunos do ensino básico, os conhecimentos produzidos nas disciplinas cursadas por eles no Curso de Licenciatura em Dança da UFRN, a saber: Práticas educativas em danças populares, ministrada pela profa. Teodora Alves no semestre 2016.1, e

Dança e educação, ministrada pela profa. Larissa Marques.

Tais aprendizagens deram bases para que os bolsistas pudessem organizar vivências e discussões sobre o referido folguedo popular e, assim, desenvolver um estudo sobre o que é o Coco de Zambê, trazendo para os alunos do Ensino Fundamental uma reflexão sobre a importância de conhecer a cultura do Rio Grande do Norte, bem como de reconhecer-se como parte dela, pois esta é herança de seu povo. A ideia impulsionadora das vivências foi, primeiramente, experimentar no corpo o ritmo pulsante dessa brincadeira e tornar os alunos também brincantes.

No texto a seguir, contextualiza-se o Coco de Zambê, a abordagem desse conteúdo nas disciplinas da graduação citadas, a abordagem do mesmo no contexto das ações dos bolsistas de iniciação à docência na escola e a relação entre esses dois contextos de produção do conhecimento em dança: o ensino superior e a educação básica.

CONHECENDO O COCO DE ZAMBÊ: UM RITMO PULSANTE

Coco de Zambê é uma dança cuja origem é creditada aos antigos escravos que habitavam a região litorânea do Rio Grande do Norte, hoje conhecida como Tibau do Sul/RN. Hodiernamente, o Coco de Zambê continua sendo dançado pelos moradores da referida região, que mantêm viva a tradição da brincadeira

realizada apenas por homens. O folguedo se organiza no formato de roda e a dança se caracteriza por movimentos livres de improvisação que são acompanhados por instrumentos de percussão produzidos pelos próprios brincantes. Os tambores são reverenciados como deuses que conduzem a brincadeira.



Figura 1 – Coco de Zambê do Mestre Geraldo

Fonte: <<http://flipaut.blogspot.com.br/2013/12/coco-de-zambe-do-mestre-geraldo-na.html>>. Acesso em: 9 out. 2017.

São poucas as referências teóricas sobre o Coco de Zambê. Destaca-se a dissertação de mestrado da professora Teodora Araújo, do Curso de Dança da UFRN. O trabalho defendido no Programa de Pós-graduação em Educação da UFRN intitula-se *Aprendendo com o Coco de Zambê: aquecendo a educação com a ludicidade*, a corporeidade e a cultura popular, neste, encontra-se relatos sobre esse coco, com um olhar de quem vivenciou de perto tal expressão cultural. Assim a autora relata:

Eram homens dançando sem camisas, usando bermudas brancas até o joelho e rodopiando com grande agilidade e expressividade. Corpos negros, fortes, delgados, sensuais, delineados e brilhantes. Tocavam um tambor semelhante a um pedaço de tronco de coqueiro, uma lata tipo de manteiga com capacidade em torno de dezoito litros e cantavam músicas que falavam sobre a vida em sua comunidade. Seus movimentos dançantes eram graciosos, criativos, firmes e precisos em sua concretude. O pulsar dos tambores, as músicas, a criatividade dos dançarinos ou brincantes e a apreciação do público apresentavam-se numa grande sintonia (ALVES, 1999, p. 1).

Atualmente, o Coco de Zambê é coordenado pelo mestre Geraldo, morador da região de Tibau do Sul, que aprendeu a dançá-lo com

os mais antigos, e, hoje, juntamente com seus familiares, ensina os saberes e a cultura dessa dança para seu povo. Esses brincantes fazem com que o coco seja uma tradição viva assim como nos faz perceber as palavras da Profa. Teodora Alves.

Embora constituído em sua formação original somente por homens (idosos, jovens e crianças), o Coco de Zambê abre espaço às mulheres que queiram dançar e brincar junto com seus integrantes. Algumas de suas principais características são o ritmo afro-brasileiro, a forte expressividade e a criatividade de cada participante. Quem entra na Roda do Coco deve se expressar ao seu modo, desde que siga o ritmo do Zambê. Outra característica marcante é o ritual de aquecimento do instrumento Zambê, ou seja, a armação de uma fogueira e a ação de esquentar o couro do tambor, também conhecido como pau-furado, esculpido em troncos de cajarana para que dele se obtenha pressão e se produza um som com qualidade. A partir daí, inicia-se o momento de celebração, no qual outras pessoas da comunidade ora assistem, ora dançam (ALVES, 1999, p. 2).

Através da entrevista concedida ao artista Antônio Nóbrega, na série Danças Brasileiras, Mestre Geraldo, o responsável pelo Coco de Zambê, afirma que “no coco você deve dançar a sua dança, de acordo com as suas

habilidades”. Tal comentário coaduna com apreciação da dança que se vem fazendo, a partir da qual visualiza-se a presença de um modo de dançar bastante livre e descontraído. Embora possa-se identificar movimentos de

giros, agachamentos, flexões de braços e pernas e contorções, os mesmos são executados de forma improvisada, cada brincante compõe a sua dança a partir de características comuns à resposta dos corpos ao batuque dos tambores.

EXPERIÊNCIA NA DISCIPLINA DE PRÁTICAS EDUCATIVAS EM DANÇAS POPULARES

A vivência diretamente com os brincantes do Coco de Zambê se deu a partir da disciplina de Práticas Educativas em Dança Popular, ofertada no semestre 2016.1. No dia 29 de maio, a turma de alunos e a professora Teodora Alves, ministrante da disciplina, realizaram uma aula de campo em Tibau do Sul/ RN. Assim, além das leituras em sala de

aula a respeito desse folguedo, a turma teve a oportunidade de conhecer de perto o grupo Coco de Zambê do mestre Geraldo, numa visita à sua casa. O mesmo preparou para este dia uma roda de coco, especialmente, para a turma, além de se disponibilizar a conversar sobre como essa tradição vem sendo mantida ao longo dos anos.



Figura 2 – Turma de Alunos do Curso de Dança da UFRN na casa do Mestre Geraldo em Tibau do Sul
Fonte: Autoria própria.

Após a conversa com o mestre, no fim da tarde, os brincantes fizeram uma fogueira para afinação dos instrumentos (tambores) e, com eles afinados, o mestre Geraldo iniciou a roda cantando as músicas e convidando a todos os alunos a participarem de tal momento. Era a primeira vez que a turma entrava em contato com esse ritmo, mas não houve receio e todos, aos poucos, foram adentrando ao centro da roda para experimentar e brincar o Coco de

Zambê. Com aquela música, aquele ritmo pulsante, foi impossível ficar parado.

Essa experiência contribuiu, significativamente, para os alunos, futuros professores em dança, uma vez que oportunizou não somente ampliar o conhecimento sobre o folguedo Coco de Zambê, mas também entender a dinamicidade da tradição que se renova a cada dia e a cada geração. Nesse contexto, destaca-se o pensamento de alguns autores que

problematizam e discutem a visão preconceituosa ainda conferida às produções culturais populares tradicionais, muitas vezes reconhecidas pelo termo folclóricas, como elementos de uma cultura ultrapassada pelo tempo (AQUINO,

2013; VIANNA, 2006). Ao contrário, a ideia de uma tradição que se renova, tal qual colocada por Vianna (2006) está presente na vivacidade de sentido social que danças como o Coco de Zambê pode expressar.

EXPERIÊNCIA NA DISCIPLINA DANÇA E EDUCAÇÃO

As configurações de movimento da dança do Coco de Zambê foram trabalhadas de forma mais detalhada na disciplina Dança e Educação, ministrada pela Profa. Larissa Marques no mesmo semestre. Nessa oportunidade, os discentes tiveram o contato com o folguedo por meio de vídeos e vivências e puderam analisar seus movimentos por meio dos estudos de Rudolf Laban, estudioso do movimento amplamente discutido e estudado no campo da dança.

A investigação das qualidades do movimento do Coco de Zambê a partir dos estudos de Rudolf Laban foi muito importante para demonstrar aos graduandos como as danças populares podem ser abordadas no âmbito escolar (LABAN, 1990), destacando o caráter de improvisação do movimento, bem como aspectos da Coreologia (a ciência de registrar a coreografia por escrito em forma de partitura, não sendo apenas um estudo acerca da dança, mas sim acerca de todas as artes do movimento) como o uso do espaço, as intensidades do movimento, as variações nas dinâmicas das movimentações (quanto ao peso, ao tempo,

a fluência e o espaço), os relacionamentos, as dinâmicas, as partes do corpo envolvidas (MARQUES, 2010).

Destaca-se ainda as doze unidades de ações corporais (pausa, locomoção, giros, torção, saltos, expansão etc.) para a construção de células coreográficas permitindo a visualização de novos modos de pensar e agir, mantendo a característica do ritmo pulsante do Coco de Zambê, através da música, mas incentivando a criação em dança a partir dessa referência. Convém esclarecer que nessa manifestação a composição coreográfica pode ter uma movimentação espontânea dos brincantes, mantendo as características dos movimentos em sua origem, como também servir como referencial para construção de outras possibilidades de movimento. A abordagem do Coco de Zambê, na perspectiva dos estudos labanianos, permitiu perspectivar a aplicação do mesmo conteúdo no contexto do ensino da dança para crianças e, portanto, deu suporte para o trabalho a ser realizado, posteriormente pelos bolsistas do PIBID Dança.

A DANÇA POPULAR NO ÂMBITO ESCOLAR: AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DO PIBID DANÇA

Para entender a importância de se trabalhar a dança popular na escola, é preciso entender o que é essa arte popular, portanto, considera-se o conceito de arte popular do autor Jayme Paviani: “Arte popular é aquela que está enraizada na cultura popular, que adere às pulsações telúricas, espirituais e sociais do povo. É primeiro corpóreo,

anímica e depois linguagem” (PAVIANI, 2003, p. 46-47). Desse modo, entende-se que situar a cultura popular no contexto escolar, como uma expressão social, é de suma importância, uma vez que o conhecimento da herança cultural é fundamental para que o aluno reconheça o contexto social, cultural e histórico que lhe constitui.



Figura 3 - Ensaio da coreografia do Coco de Zambê na Escola Municipal Ivanira Paisinho

Fonte: Autoria própria.

O estado do Rio Grande do Norte é rico em danças populares, mais conhecidas como brincadeiras, como o Fandango, o Araruna, o Bambelô, os Congos, as Bandeirinhas, entre outras além do Coco de Zambê. Essas danças estão cada vez mais correndo o perigo de desaparecer, pois os grupos que ainda mantêm a tradição não são beneficiados devidamente pelas políticas públicas, não têm como se manter e é muito comum a geração atual não valorizar essas manifestações culturais por puro desconhecimento (AQUINO, 2013).

A dança popular tem grande importância no âmbito escolar, estudar nossa cultura, costumes, músicas e danças é essencial no currículo do ensino básico, afinal essa diversidade de práticas culturais são marcas e rastros importantíssimos em nossa cultura brasileira (PORPINO, 2006).

Pensando nesse contexto e nas experiências vividas na graduação com o Coco de Zambê, os pibidianos organizaram a proposta de abordagem desse folguedo nas turmas dos quintos

anos da Escola Municipal Ivanira Paisinho, sob orientação da Profa. Rosane Dantas. Através de aulas ministradas pela professora e pelos pibidianos, foram abordados, durante todo o mês de agosto, o contexto histórico e social do Coco de Zambê e a vivência de rodas de coco, despertando a experimentação da dança nos corpos dos alunos. A cada aula novas descobertas iam se realizando, novas movimentações surgiam a partir dos estímulos sonoros utilizados por meio de áudios com as músicas do próprio coco. A roda auxiliou na construção da coletividade entre os alunos, fazendo com que houvesse uma interação social entre eles. Para conclusão do processo, as crianças compuseram uma coreografia, com passos característicos do Coco de Zambê com o uso, também, da improvisação a partir do estímulo sonoro dos tambores. Essa experiência foi exibida na mostra cultural da escola, ocorrida no dia 31 de agosto de 2016, aberta à comunidade.

Foram perceptíveis a disponibilidade e o interesse das crianças para a dança por se

tratar de um estilo sem códigos pré-definidos e de um ritmo pulsante. Ainda que desconhecem a origem das matrizes africanas, houve identificação de imediato. Percebe-se que isso se deu por semelhança entre o Zambê e as danças da contemporaneidade no que diz respeito a exigir do participante emprego de energia aos movimentos. Outros pontos podem ser destacados nos depoimentos dos alunos mostrados a seguir:

“Foi divertido, fiz parcerias e aprendi coisas que eu nem sabia, dancei, aprendi. Eu queria participar da apresentação, o coco de zambê é uma dança fantástica, (...) descobri coisas inacreditáveis e legais, existem jeitos de dança e o que se usa mais é a criatividade e o uso do pensamento”.

“o coco de zambê foi muito legal e é bom de dançar, a gente gostou muito, principalmente quando a gente formava grupos e inventava as danças e as professoras ensinando danças novas,”.

“Pra mim dançar o coco de zambê foi uma experiência muito legal, gostei muito de aprender uma nova dança, uma cultura nova. Gostei muito das aulas, foi muito divertido, foi bem engraçado também. Gostei também dos ensaios, foi muito legal essa experiência e espero conhecer mais sobre outras danças”.

Através desses relatos, pode-se observar a importância do trabalho realizado na escola, tendo a dança popular como foco. Ressalta-se não somente a apreciação de elementos de nossa cultura, que por si só já é importante na formação do cidadão capaz de valorizar seu próprio contexto cultural, mas também a vivência do sentido estético e de coletividade na criação de novas referências do dançar para os alunos. O relato dos alunos expressa o sentido de brincadeira e alegria contagiante, próprio do Coco do Zambê, que pode ser vivido na escola para o despertar de novos aprendizados em dança e para a ampliação da formação estética dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como avaliação do trabalho realizado, observa-se que a atividade constituiu uma rica ocasião de articulação entre os conhecimentos produzidos no ensino superior e aqueles produzidos na Educação Básica, sendo o PIBID uma oportunidade para a aplicação em ambiente escolar dos conhecimentos produzidos na licenciatura e, portanto, uma oportunidade significativa de vinculação do estudante da licenciatura no mercado de trabalho o qual irá atuar posteriormente. A atuação do bolsista de iniciação à docência no âmbito das práticas escolares de sua área de conhecimento fomenta a possibilidade de uma futura atuação do professor mais adequada às

necessidades dos contextos escolares. Nesse sentido, ressalta-se a importância da conexão entre os vários contextos nos quais o conhecimento da dança é produzido, uma vez que ambos se retroalimentam.

Destaca-se ainda a atuação do PIBID Dança no que se refere à ampliação do acesso às produções culturais norte-rio-grandenses e a formação de público para apreciá-las. Esta formação de público se dá não somente a partir das aulas de dança, no trabalho direto com os alunos na escola de educação básica, mas também na oportunidade em que a produção desses alunos é apresentada para a comunidade escolar e comunidade externa.

ABSTRACT

This work aims to report experiences obtained in the actions of the PIBID/DANCE subproject of UFRN, in the context of the Municipal School Ivanira Vasconcelos Paisinho, in Parnamirim / RN, under the supervision of the art teacher Rosane Dantas. Focusing on the text is the development of pedagogical activities focused on the folklore Coco de Zambê. The scholarship recipients of PIBID Dance had access to this knowledge through the undergraduate courses of the Bachelor's Degree in Dance at UFRN. These situations experienced in the undergraduate classes allowed the pibidianos the necessary knowledge to approach this content in the classes of fifth years, of the Municipal School Ivanira Vasconcelos Paisinho, in which PIBID

Dance acts. The work was done by means of practical classes, characterized with coconut wheels, awakening the experimentation of the dance in the students' bodies. To conclude the process, the children composed a choreography, with steps characteristic of the "joke" with the use, also, of improvisation from the sound stimulus of the drums. This experience was exhibited at the school's cultural show, held on August 31, 2016, open to the community. As an evaluation of the work carried out it is observed that the activity was an occasion for articulation between the knowledge produced in higher education and those produced in Basic Education through PIBID Dance.

Keywords: Coco de Zambê. Dance. School.

RESUMEN

Este estudio reporta la experiencia adquirida en las acciones del subproyecto PIBID/DANZA UFRN, en el contexto de la Escuela Ivanira Vasconcelos Paisinho en Parnamirim / RN bajo la supervisión del profesor de artes Rosane Dantas. se centra en el texto para desarrollar actividades educativas centradas en Zambê Coco alegría. Los concesionarios que a la enseñanza de la danza PIBID tenían acceso a este conocimiento a través de las disciplinas de graduación de Licenciatura en Danza en la UFRN. Estas situaciones experimentadas en las clases de graduación habilitadas pibidianos los conocimientos necesarios para hacer frente a esto en las clases de contenido del quinto año de la Escuela Municipal Ivanira Vasconcelos Paisinho en el que PIBID números de baile. El trabajo se llevó a cabo a través de clases

prácticas, que se caracteriza con ruedas de coco, despertando la experimentación de baile en los cuerpos de los estudiantes. Para completar el proceso, los niños componen una coreografía con pasos característicos del "juego" con el uso también de la improvisación de los estímulos de sonido de los tambores. Esta experiencia fue representada en los espectáculos culturales de la escuela, que tuvo lugar el 31 de agosto de 2016, abierta a la comunidad. A modo de evaluación del trabajo se observa que la actividad era una ocasión para articular el conocimiento producido en la educación superior y los producidos en la educación básica a través PIBID danza.

Palabras clave: Coco de Zambê. La danza. Escuela

REFERÊNCIAS

ALVES, Teodora de Araújo. **Aprendendo com o coco de Zambê**: Aquecendo a educação com a ludicidade, a corporeidade e a cultura popular. 1999. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 1999.

AQUINO, Maria Elizabete Sobral Paiva de. **Em cada canto, um conto, uma canção**: o velho, a tradição oral e a educação no Mato Grande/RN. 2013. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

FUTURA. **Danças Brasileiras**: coco de zambê. Parte I. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=MeQD96ZgqXg>>. Acesso em: 9 out. 2017.

_____. **Danças Brasileiras**: coco de zambê – Parte II. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OGjbKl4v2G0a>>. Acesso em: 9 out. 2017.

_____. **Danças Brasileiras**: coco de zambê – Parte III. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=dpaBINcK34U>>. Acesso em: 9 out. 2017.

LABAN, Rudolf. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

MARQUES, Isabel. **Linguagem da dança**: arte e ensino. São Paulo: Digitexto, 2010.

PAVIANI, Jayme. **Estética mínima**: notas sobre arte e literatura. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

PORPINO, Karenine. **Dança é Educação**: interfaces entre corporeidade e estética. Natal: UDUFRN, 2006.

VIANNA, Nonato Assunção. **O Bumba-meu-boi como fenômeno estético**. 2006. 177 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2006.



Jan 12



FORMAÇÃO DOCENTE E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: UM ESTUDO DE CASO – PIBID/HISTÓRIA/CERES

RESUMO

O artigo apresenta a experiência de planejamento e intervenção temática das relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03 no âmbito do subprojeto História PIBID, na Escola Estadual Antônio Aladim, na cidade de Caicó-RN, no ano de 2015. Para tanto, levou-se em consideração na reflexão que se apresenta, o trabalho da supervisão a cargo da professora Maria de Lourdes Pereira de Medeiros no planejamento

das atividades de intervenção com os bolsistas PIBID para sala de aula. Nesse trabalho, enfatiza-se o protagonismo do professor, a construção da consciência histórica no aluno e a formação docente.

Palavras-chave: Lei 10.639/03.
Consciência Histórica. Formação Docente.
Relações Étnico-Raciais.

Juciene Batista Félix Andrade (jucieneandrade@yahoo.com.br - Coordenadora PIBID/História/ CERES/UFRN),
Maria de Lourdes Pereira de Medeiros (lourdocamarena@gmail.com - Supervisora do PIBID História EEPAA)

PLANEJANDO AS INTERVENÇÕES

O ano de 2015 foi dedicado à construção de uma experiência de formação de professores ligados à prática de sala de aula e às intervenções do PIBID, subprojeto de História/Caicó, no Ensino Médio na Escola Estadual Antônio Aladim.

Essa experiência foi e tem sido *sui generis* naquele espaço ao mostrar como o protagonismo do professor em sala de aula pode fazer a diferença na construção de uma consciência histórica sobre as temáticas relacionadas à História da África e da Cultura Afro-Brasileira, em seus desafios históricos específicos. Isso evidencia, por parte de alguns profissionais, uma preocupação em se trabalhar a Lei 10.639/03 no cotidiano da escola e do aluno, de forma que, ao abordá-la através de discussões de conteúdos e da realidade social dos alunos, está-se renovando uma discussão historicamente marginalizada, sendo carente de uma abordagem crítica e pontual.

Partindo desse pressuposto, compreende-se a importância das aulas de História como ponte para a construção do conceito de consciência histórica, entendido como aquele que “funciona como um modo específico de orientação nas situações reais da vida presente, tendo como função específica ajudar-nos a compreender a realidade passada para compreender a realidade presente” (GARCIA; SCHMIDT, 2005, p. 300-301). Por outras palavras, os alunos da escola quando estimulados adequadamente serão capazes de fazer conexões entre os acontecimentos do passado e o seu universo contemporâneo e cotidiano.

A convocatória da Lei 10.639/03 e o conceito de consciência histórica vem a se somar ao relato problematizado das atividades programadas e executadas no âmbito do PIBID, subprojeto História, na referida escola Antônio Aladim no ano de 2015. Para o momento, estamos abordando apenas o planejamento para as intervenções na escola. Diante disso, Gomes

(2012, p. 108) indaga: “como o campo da formação de professores e professoras lida com essas rupturas? Como a alteração da LDB pela Lei nº 10.639/03 se insere nesse contexto”?

Em primeira demanda, é o protagonismo do professor na sua escola, em sua sala de aula “que garante singularidade e importância à legislação em referência, mas a natureza do desafio que coloca para o saber escolar alterar visões de mundo, redimensionar a memória, criticar mitos e enfrentar preconceitos” (COELHO; COELHO, 2013, p. 96). Ainda como afirma Coelho (2013, p.96), a escola e seus instrumentos como “o discurso docente, o currículo escolar, os seus procedimentos, a literatura didática” reproduzem discursos e reforçam dada visão europeizante corrente nas temáticas relacionadas ao negro e ao indígena. Também aponta em sua análise que o professor ao trazer o debate atual pautado pelas referidas leis acima para a cultura escolar permite “alterar visões de mundo, redimensionar memória, criticar mitos e enfrentar preconceitos” (COELHO, 2013, p. 96).

Partindo dessa perspectiva de análise, o objetivo deste relato de experiência é problematizar como a atuação da professora supervisora do subprojeto História/Caicó, Maria de Lourdes Pereira de Medeiros, do Ensino Médio, lotada na Escola Estadual Antônio Aladim, constrói um espaço duplo na formação dos alunos, seja os discentes regulares daquela instituição ou os bolsistas PIBID ao trazer para discussão as temáticas relacionadas à História da África e à Cultura Afro-brasileira. O espaço duplo de formação dá-se da seguinte forma: ao se planejar e discutir os temas das intervenções, os alunos em formação para docência são submetidos a um processo de reflexão de ruptura epistemológica.

É que a lei 10.639/03 direciona a percepção de que a cultura negra é “tratada de maneira desconectada com a vida social mais

ampla” (GOMES, 2012, p. 104). Por outras palavras, o docente em formação percebe que há um descompasso entre o seu cotidiano e o que é trabalhado nas escolas, por meio do currículo escolar, um modelo monocultural, que não comporta a diversidade cultural e étnico-racial em sala de aula. Também, ao construir esse tipo de abordagem para sala de aula possibilita aos alunos a compreensão de como as diferenças culturais entre homens e mulheres são naturalizadas.

O movimento de intervenção começou com o processo de planejamento docente, com os bolsistas, em que se buscou elencar quais eixos temáticos seriam discutidos com os alunos da escola. No ano de 2015, optou-se trabalhar com a temática étnico-racial, sendo a África o tema escolhido nos aspectos da arte, religião, literatura, dança e culinária. As intervenções ocorreram nas turmas de 1º, 2º e 3º Ano do Ensino Médio.

A preocupação da supervisão e dos alunos bolsistas se pautou pela construção de uma relação de proximidade ou pontes entre os conteúdos e o cotidiano do aluno na atualidade. Como exemplo, temos que, na intervenção realizada no 1º Ano do EM, da citada escola, o tema abordado foi **o surgimento dos seres humanos**. As questões norteadoras construídas para mobilização dos alunos em primeira instância foi trabalhar: **O que os homens de hoje podem fazer e o que os da Pré-História não podiam realizar?** Essa discussão comparativa, a partir da experiência do aluno hoje, permitiu que pudessem perceber a categoria do tempo como uma evidência do processo de hominização. Além disso, incorporar nestas discussões as narrativas dos mitos de criação, seja ele iorubá ou o mito cristão, possibilitou aos alunos perceberem as diferenças entre as sociedades.

De acordo com a professora supervisora Maria de Lourdes Medeiros:

Com relação especificamente a África, as intervenções objetivaram refletir acerca da diversidade das produções culturais humanas na história, a partir de um olhar sobre as civilizações africanas, como também conhecer aspectos de algumas culturas da África através da arte, especificamente, a escultura. Diferenciando as de Benin, Ilê e Ifê de acordo com as visões de mundo. (MEDEIROS, 2016. Caicó. Entrevista concedida à Juciene Andrade).

No planejamento de intervenção para a turma do 2º Ano do Ensino Médio, o tema trabalhado foi **África: terra de muitas divindades e Orixás**. A abordagem acerca do paradigma religioso em sala de aula permitiu ao aluno entrar em contato com as matrizes africanas do crer. Necessariamente, esta temática não é considerada nova, porém “se traduzem no novo para educadores entorpecidos pelo olhar hegemônico de inspiração eurocêntrica (...)” (SILVA, 2005, p. 121).

Em conversas problematizadoras acerca de seus planejamentos, a professora supervisora apontou:

Abordando-se além da questão religiosa, o contexto em que o continente africano estava inserido, no período da colonização, fazendo um paralelo com o passado desse continente e o Brasil, a partir da cultura afro-brasileira. Foram apresentados os Orixás e sua influência e presença no cotidiano brasileiro, atentando para o conhecimento, respeito e reconhecimento, relacionado as tradições religiosas africanas com a católica. (MEDEIROS, 2016. Caicó. Entrevista concedida à Juciene Andrade).

Ao se planejar essa abordagem, a professora Maria de Lourdes Pereira de Medeiros e os bolsistas buscaram construir pontes entre a experiência histórica africana e brasileira. Inserir no campo do ensino aprendizagem a relação direta entre o exercício do crer no continente africano e sua herança religiosa em território brasileiro. Segundo Gomes e Munanga (2006, p. 139), a religiosidade negra é diversa, “No Brasil, os nossos ancestrais africanos enriqueceram a nossa cultura com diferentes expressões e

formas de se relacionar com o mundo mágico e sobrenatural”. Ao se construir essa estratégia de abordagem sobre os signos da religiosidade africana e, por conseguinte brasileira, se instituiu um espaço em que podem ser retrabalhados os equívocos reforçados por uma cultura escolar de matrizes teórico-metodológicas europeias. Segundo Silva (2005, p. 125), o temor dos referentes da população afrodescendente “alcançou os bancos escolares e acabou sendo responsável por uma série de erros que se mantiveram em uma espécie de círculo vicioso entre educadores e educandos”. Sendo reforçadores de uma prática religiosa brasileira, a católica, e excludentes com outras formas de religiosidades entendidas como seitas, a exemplo do candomblé e da umbanda. Esquece-se de abordar que as religiões de matrizes afro-brasileiras, formaram-se num sincretismo, como afirma (GOMES; MUNANGA, 2006, p. 142), “na fusão de diferentes elementos culturais com o catolicismo, e, em grau menor com as religiões indígenas”.

Dessa forma, o papel do professor é desconstruir estes lugares, tomando para si o protagonismo dessa ação.

Um terceiro tema abordado no planejamento das intervenções foi a compreensão de que a cultura brasileira está fortemente ligada às raízes africanas, e elegendo-se a música e a culinária como espaço de reflexão e percepção dessa diversidade cultural.

Segundo a professora supervisora:

Os ritmos trabalhados foram: semba, kizumba, lundu, ahouach, capoeira e kuduro. Outro tema trabalhado foi a culinária africana e sua importância para a cultura brasileira, (sic) foram vistos vários pratos culinários, ingredientes e modos de fazer, como também sua influência-presença na mesa do brasileiro. Como material didático foram confeccionados um álbum e um caderno de receitas. (...) a partir dos trabalhos dos PIBIDIANOS, pode-se entender como a cultura africana é rica e está presente no cotidiano dos brasileiros. (MEDEIROS, L. 2016. Caicó. Entrevista concedida à Juciene Andrade).

Dos estilos, ritmos e danças de experiência africana a semba ou masemba é um dos modos musicais mais populares de Angola e significa umbigada. Em tradições angolanas posteriores, um estilo de dança, em que os movimentos incorriam ao encontro dos corpos masculinos e femininos. Assim como o semba, Kizomba, lundu, ahouach e kuduro são danças e ou ritmos originários da África, mas que vieram para o Brasil trazidos pelos negros de tradição angolana, banto e que sofreram releituras de adaptabilidade ao cotidiano negro no Brasil. Assim como os ritmos/danças, a culinária foi um tema escolhido pela proximidade com que pode ser trabalhada o cotidiano do aluno e dessa forma, instrumentalizar e fomentar a consciência histórica. Este conceito é necessário para que se possa quebrar preconceitos e visões estereotipadas acerca da tradição africana ou afro-brasileira.



Figura 1 - Alunos elaborando material didático

Fonte: Maria de Lourdes Pereira de Medeiros. Subprojeto História – Caicó. Escola Estadual Antônio Aladim

Nas intervenções, tanto os bolsistas quanto os alunos da escola, metodologicamente foram incitados a pesquisarem comidas africanas e a construir um livro de receitas. Foram pesquisadas receitas culinárias da África do Sul, do Egito, Etiópia, Marrocos, Angola, comidas como: arroz amarelo, pastel doce com banana, bolinho-de-grão-de-bico, *baba ganoush*, **Wot, Ingera**, bolo marroquino, doce de banana respectivamente.

O resultado da intervenção foi: a aplicabilidade da lei 10.639/03 na condição de convocar a temática africana e afro-brasileira para sala de aula, debater e instaurar outro ambiente de ressignificação e olhares sobre a cultura negra, demonstrando que no cotidiano o exercício do crer, das danças, ritmos, músicas, culinária representam uma herança profunda da experiência negra no Brasil. Não apenas a

narrativa da escravidão como única bagagem do legado africano e afro-brasileiro, mas a ênfase em aspectos históricos, sociais e culturais que ficam à margem do trabalho curricular.

Dessa forma, como aponta (GOMES, 2012, p. 106), a produção de um outro paradigma epistemológico implica:

questionar as concepções, representações e estereótipos sobre a África, os africanos negros brasileiros e sua cultura construída histórica e socialmente nos processos de dominação, colonização e escravidão (...).

Portanto, resulta num trabalho de desconstrução dos lugares tradicionalmente voltados para a história dos africanos e afro-brasileiros. Isso começa pela construção de pontes entre o cotidiano do aluno e sua consciência histórica em relação com uma visão problematizadora dos eventos históricos.

TEACHING TRAINING AND HISTORICAL CONSCIOUSNESS: A CASE STUDY - PIBID/HISTORY/CERES

ABSTRACT

This article presents the experience of planning and thematic intervention of ethnic-racial relations and Law 10.639/03 within the scope of the PIBID History subproject, at the Antônio Aladim State School, in the city of Caicó, Rio Grande do Norte state, in the year 2015. To do so, the work of supervision by the teacher Maria de Lourdes Pereira de Medeiros in the planning of the intervention activities with the

PIBID grantees for the classroom was taken into consideration in the reflection that is presented. In this work, the emphasis is placed on the role of the teacher, the construction of historical consciousness in the student and teacher training.

Key-words: Law 10.639/03. Historical Consciousness. Teacher training. Racial Ethnic Relations.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Crislane. O planejamento docente na aula de História. Princípios teóricos-metodológicos. **Revista metáfora educacional**, Salvador, n. 14, p. 3-28, jun. 2013.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Jogando verde e colhendo maduro: Historiografia e saber histórico escolar no Ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira. **Revista territórios e fronteiras**, Mato Grosso, v. 6, n. 3, p. 93-107, dez. 2013.

GARCIA, Tânia Maria Braga; SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. A Formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História. **Cadernos CEDES**, São Paulo, v. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

GOMES, Nilma Lino; MUNANGA, Kabengele. **O Negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Revista currículo sem fronteiras**, Porto, v. 12, p. 98-109, jan./abr. 2012.

MEDEIROS, 2016. Caicó. Entrevista concedida à Juciene Andrade

SILVA, Nelson Fernando Inocência da. Africanidade e Religiosidade: uma possibilidade de abordagem sobre as sagradas matrizes africanas na escola. In: _____. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 121-130.



INTERAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA: USO DE JOGOS DIDÁTICOS PARA CONHECER E PREVENIR O *Aedes aegypti*

RESUMO

Com o objetivo de sensibilizar e alertar a comunidade escolar acerca da prevenção e malefícios causados pelo *Aedes aegypti*, agente transmissor do Zika vírus, Dengue e Chikungunya, realizou-se uma ação conjunta com Secretaria de Educação de Natal, Pró-Reitoria de Extensão da UFRN, Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação Tecnológica (IFRN), na Escola Estadual Peregrino Júnior, no município de Natal. Assim, uma sequência de jogos educativos retirados do site do Ministério da Saúde foi aplicada. Os jogos utilizados foram Verdade ou mito, Caça palavras, Onde está o *Aedes?* e o Jogo dos 7

erros, executados, exatamente, nessa sequência. A ação atingiu um público estimado de quase 260 alunos, contemplando nove turmas, incluindo nível fundamental e médio. Percebeu-se grande interesse dos participantes em conhecer a biologia do *Aedes aegypti*, as doenças que esse vetor pode transmitir e desenvolver ações de combate ao mosquito. Essa ação se mostrou relevante por contribuir para o empoderamento da população quanto à problemática atual do *Aedes*, tornando-os ativos na prevenção dessas doenças.

Palavras-chave: *Aedes aegypti*. Jogos educativos. Agente transmissor. PIBID-Biologia.

Déborah Cristina Miranda dos Santos (debinha_cristina2@hotmail.com - PIBID Biologia), Anayza Priscila Lourenço da Silva (anayza2010@hotmail.com - PIBID Biologia), Ivaneide Alves Soares da Costa, Giuliana P.V. de Andrade Souza (Coordenadoras do Subprojeto PIBID Biologia)

INTRODUÇÃO

O *Aedes aegypti* teve sua primeira ocorrência descrita no Egito por Linnaeus, em 1762. O mosquito está presente nos trópicos e subtropicais e em praticamente todo o continente americano, assim como no Sudeste da Ásia e em toda a Índia. Supõe-se que a chegada dessa espécie no Brasil tenha ocorrido durante o comércio de escravos no período colonial, entre os séculos XVI e XIX (CHRISTOPHERS, 1960; KRAEMER, 2015; CONSOLI, 1994; FORATTINI, 2002 apud ZARA, 2016, p. 392).

O mosquito *Aedes aegypti* é um vetor de doenças que vem causando, ao longo da história mundial, estragos à saúde da população e tem sido uma tarefa cada vez mais difícil controlar esse vetor e os danos que vem causando. As principais Doenças transmitidas pelo *Aedes aegypti* são a dengue, zika e a chikungunya (CHAVES et.al., 2007).

No Brasil, o controle do vetor dessas doenças é feito pelos Agentes Comunitários de Saúde (ACS) e Agentes de Combate a Endemias (ACE), em parceria com a população. Ações desses agentes consistem em detectar, destruir ou destinar de maneira adequada reservatórios naturais ou artificiais de água que possam servir de depósito para os ovos do mosquito (Ministério da Saúde, 2009 apud ZARA, 2016, p. 393).

De acordo com Valle et al. (2016), desde os anos 1980, a dengue ganha espaço na mídia brasileira. Hoje, a novidade é a grande disseminação do zika vírus e que traz consigo uma enorme preocupação, ressaltando o que há de nocivo e de bom para a comunicação sobre a saúde.

Diante disso, discentes do subprojeto biologia do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da UFRN, em parceria com a Pró-Reitoria de Extensão-PROEX/UFRN, promoveu uma série de ações de intervenção escolar, buscando levar a uma sensibilização em toda a comunidade escolar sobre a necessidade de minimizar os casos de doenças causada pelo *Aedes*, através do seu combate, além de sanar as principais dúvidas com relação ao zika vírus. Entre as ações que foram desenvolvidas, destaca-se o uso de jogos educativos como ferramenta de apoio, para reforçar os conteúdos que já foram apreendidos e sensibilizar a comunidade escolar sobre a necessidade de prevenção, fundamentação e desenvolvimento de uma postura ativa e reflexiva relacionada a essa problemática.

Jogos educativos representam uma ferramenta de ensino atrativa e devem possuir um caráter instrutivo, proporcionando assim uma disputa divertida. (FIALHO, 2008). Dessa forma, a sua utilização na sala de aula como instrumento didático tem sido uma boa alternativa para facilitar o processo de ensino aprendizagem de crianças e adolescentes, visando assim uma aprendizagem cada vez mais significativa.

De acordo com Monte e Oliveira (2016), o uso de jogos está além de uma simples brincadeira, pois é uma ferramenta que facilita o aprendizado de maneira lúdica e que acaba construindo e fortalecendo valores já existentes nos indivíduos. Além de adquirir valores morais disciplinares e melhorar a interação social.

Objetivamos relatar a experiência de uma ação preventiva contra as doenças causadas pelo *Aedes* por meio de uso de jogos educativos em uma escola pública de ensino básico.

METODOLOGIA

Em decorrência da mobilização para o Dia de Mobilização Nacional nas escolas contra o *Aedes aegypti*, em fevereiro de 2016, várias instituições locais formaram uma parceria para desenvolver uma intervenção, com objetivo de sensibilizar e alertar a comunidade escolar acerca da prevenção e dos malefícios causados pelo *Aedes aegypti*, agente transmissor do Zika vírus, Dengue e Chikungunya. Assim, com o incentivo e apoio da Pró-Reitoria de Extensão da UFRN, o PIBID Biologia se insere nessa ação na Escola Estadual Peregrino Júnior, situada na zona norte do município de Natal.

A comunidade escolar preparou-se para receber a equipe organizando-se previamente, estando todos mobilizados e engajados em atividades voltadas para o tema. Os órgãos parceiros dessa ação realizavam atividades diversas em outros espaços da escola, enquanto, simultaneamente, o grupo de Bolsistas do PIBID Biologia atuava em uma das salas de aula. Primeiramente, foram colocados alguns cartazes nas paredes da sala de aula, dotados de variadas informações sobre o *Aedes aegypti* e as doenças causadas por ele. Nessa sala, cada turma passou cerca de 50 minutos para que a sequência de jogos, juntamente com a explanação do assunto, fosse realizada. Inicialmente as turmas eram separadas em grupos e as cartéis ficaram dispostas em pequenos círculos

distribuídos ao longo da sala. Após a apresentação da equipe e a explicação da dinâmica a ser realizada, a sequência de jogos era iniciada.

Utilizou-se uma sequência de jogos educativos produzidos pelo Ministério da Saúde (<http://combateaedes.saude.gov.br/pt/divulgue>). Os jogos escolhidos foram: (1) Verdade ou mito; (2) Caça palavras; (3) Onde está o *Aedes*? e (4) Jogo dos 7 erros, aplicados, exatamente, nessa sequência. A escolha dessa sequência foi aleatória, porém todas as turmas participantes realizaram a mesma sequência de jogos. De modo geral, essa ação atingiu um público de aproximadamente 260 alunos, abrangendo nove turmas de diferentes níveis (9º ano do ensino fundamental e 1º e 2º anos do ensino médio) entre o período matutino e vespertino.

O primeiro jogo utilizado foi o Verdade ou mito, que consistiu de uma dinâmica em grupo, em que a partir de uma pergunta (Figura 1) cada grupo participante deveria indicar verdadeiro ou falso por meio de uma plaquinha previamente entregue. Os questionamentos foram bastante relevantes e serviram para desmistificar algumas das sentenças que estavam sendo veiculadas nas mídias a respeito das novas doenças, Zika e Chikungunya. Como por exemplo, se a microcefalia em bebês foi causada por um lote de vacinas vencidas ou se o vírus Zika poderia ser passado de pessoa a pessoa por meio de fluidos.



Figura 1 - Atividade Verdade ou mito desenvolvida na Escola Estadual Peregrino Júnior no Dia de Mobilização Nacional contra o *Aedes aegypti*.

Fonte: Ministério da Saúde.

Em seguida, foi aplicado o Caça palavras que trazia o nome de 10 criadouros do mosquito que deveriam ser encontrados, estimulando o aluno a pensar e aprender em quais ambientes o mosquito do gênero *Aedes* costuma se reproduzir (Figura 2).



Figura 2 - Jogo Caça palavras aplicado na Escola Estadual Peregrino Júnior no Dia de Mobilização Nacional contra o *Aedes aegypti*.

Fonte: Ministério da Saúde.

A terceira atividade foi Onde está o *Aedes*? (Figura 3), em que foi entregue, para os alunos, uma figura com um amontoado de lixo. A missão deles foi encontrar um *Aedes* minúsculo e essa foi uma das quais eles tiveram maior dificuldade, mas os fez refletir sobre o fato de que esse mosquito tão pequeno pode facilmente se esconder em diversos lugares e, por isso, a necessidade de precisarmos ficar sempre atentos.



Figura 4 - Jogo dos 7 erros desenvolvido na Escola Estadual Peregrino Júnior no Dia de Mobilização Nacional contra o *Aedes aegypti*.

Fonte: Ministério de Saúde.

RESULTADOS

Devido aos crescentes e recorrentes casos de dengue, zika e chikungunya que acometeram uma boa parte da população brasileira no início do ano de 2016, pôde-se observar a necessidade de alertar a população sobre os perigos dos criadouros, fontes de desenvolvimento do mosquito *Aedes*, além de esclarecer as principais dúvidas acerca da novidade do Zika vírus, bem como da dengue e chikungunya.

Por isso, foi importante a atitude tomada pelo Ministério da Saúde, assim como os outros

órgãos envolvidos nesta ação, na realização das atividades na escola, levando assim a um aprendizado mais significativo, no qual os alunos puderam pôr em prática aquilo que foi aprendido, além de levar o conhecimento para a comunidade na qual residem.

Para poder realizar as atividades na escola de modo satisfatório, todas as atividades foram impressas em folhas A3 e A4, além de serem coloridas. Os bolsistas, antes que os alunos entrassem na sala, a organizaram com diversos

cartazes educativos que foram disponibilizados pelo Ministério da Saúde.

Durante a aplicação da atividade Verdade ou mito, os alunos, mostraram estar por dentro no que se referia às perguntas ou afirmações feitas, relacionadas à dengue, mas com relação à Zika e Chikungunya percebeu-se que havia muitas dúvidas. Isso porque notícias veiculadas na mídia, relacionadas ao Zika vírus e a microcefalia em bebês surgiram e tinham pouco ou nenhum embasamento científico. Por isso, essa atividade foi de suma importância, pois promoveu debates, a fim de explicar e esclarecer as dúvidas recorrentes, naquele momento.

Quando se questionou se os casos de microcefalia estão relacionados ao uso de vacinas vencidas, os alunos indicaram com verdade. No entanto, sabe-se que essa informação não é verdadeira, pois o aumento desses casos está associado ao Zika vírus. Do mesmo modo, quando perguntamos se o vírus zika também pode causar Guillain Barré, a maioria dos alunos responderam que era mito, mesmo sem ter o conhecimento sobre o que é esta síndrome. Assim, o tema foi discutido e esclarecido sob o olhar atento dos alunos.

Na atividade do Caça palavras, a maioria dos estudantes acharam todos os nomes dos criadouros de maneira eficiente e ainda

discutiram como evitar que esses locais ficassem favoráveis ao desenvolvimento do inseto, ou seja, as medidas e cuidados necessários importantes para evitar a disseminação das doenças transmitidas pelo *Aedes*.

Na atividade Onde está o *Aedes*?, os alunos apresentaram maior dificuldade e a maioria deles levou muito tempo para encontrar o mosquito. Porém, o objetivo dessa atividade foi alcançado uma vez que, grande parte dos alunos conseguiu pensar sobre os lugares onde esse mosquito tão pequeno pode facilmente se esconder, refletindo, assim, sobre a necessidade de ficarmos sempre em estado de alerta, quando se trata do combate ao *Aedes*. E, por fim, quanto à aplicação do Jogo dos 7 erros que consistiu na apresentação de duas imagens de uma casa com quintal, em que em uma delas os objetos estavam organizados corretamente para que o *Aedes* não se reproduzisse, enquanto na outra ocorria o inverso. Os alunos conseguiram realizar facilmente essa atividade e acertar os sete erros representados na figura e puderam claramente perceber que esses erros representavam locais apropriados para reprodução do mosquito e conseguiram relacionar quais deveriam ser a forma correta de organização desse quintal para evitar que o *Aedes aegypti* se reproduzisse.



Figura 5 - Discente do curso de Biologia auxiliando os alunos da escola durante a execução da atividade.

Fonte: Autoria própria.



Figura 6 - Alunos do ensino fundamental e médio da Escola Estadual Peregrino Júnior realizando a atividade.

Fonte: Autoria própria.



Figura 7 - Alunos ensino fundamental e médio da Escola Estadual Peregrino Júnior realizando atividades

Fonte: Autoria própria.

De modo geral, essa ação atingiu um público estimado de aproximadamente 260 alunos, contemplando nove turmas de diferentes níveis (9º, 1º e 2º anos) entre o período matutino e vespertino. Os jogos levados pelo PIBID-Biologia conseguiram atingir boa parte do público presente na escola, nesse dia de mobilização. Foi perceptível que os alunos se sentiram tocados

com as contribuições diferenciadas e dinamizadas que os bolsistas criaram para mostrar mitos e verdades, o ciclo de vida e os problemas causados por esse agente transmissor de doenças tão danosas à população.

Promover este tipo de intervenção na escola foi de fundamental importância, para a compreensão dessa problemática pelos

alunos, além de agregar conhecimentos e valores às suas vidas, exercendo uma cidadania responsável, a partir de um conhecimento científico e não apenas uma concepção de senso comum. Dessa forma, presumimos que a aplicação dessa ação nacional de mobilização foi bastante válida, pois os resultados

alcançados foram satisfatórios, principalmente, no que diz respeito à sensibilização e esclarecimento da comunidade escolar, tendo em vista o cenário preocupante devido ao aumento de casos de doenças relacionadas ao *Aedes aegypti*, vivido em todo o Brasil, no primeiro semestre de 2016.

DISCUSSÃO

Desenvolver práticas que proporcionem um processo de ensino-aprendizagem mais prazeroso para aluno e professor tem sido cada vez mais recorrente. O uso de jogos vem crescendo cada vez mais, uma vez que os jogos de caráter educativos trazem como objetivo facilitar as atividades de ensino, levando a uma aquisição de conhecimentos (SOUZA et al. 2007).

De acordo com Ferreira et al. (2016), existe uma necessidade de intervenções educativas que proporcionem a saúde, a prevenção e a profilaxia de doenças virais. Dessa maneira, o jogo como ferramenta educativa oferece, de modo mais leve, o conhecimento acerca dessas necessidades de intervenções educativas. Nas atividades desenvolvidas, foi possível observar que, em *Onde está o Aedes?* e *Jogo dos 7 Erros*, os alunos colocaram em “prática” aquilo que aprenderam sobre como evitar (prevenir) que o mosquito *Aedes* se desenvolvesse, além das medidas de profilaxia necessárias para se ter um ambiente livre desses vetores.

Nesse sentido, pode-se observar também que as atividades, além de fomentar o conhecimento dos alunos, a partir do jogo, possibilitou também que eles treinassem a capacidade de raciocínio, concentração e de atenção e isso ficou muito claro nas seguintes tarefas: *Caça palavras*, *Onde está o Aedes?* e o *Jogo dos 7 Erros*.

Podemos analisar os resultados de outro trabalho que foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Computação

Aplicada (PPGCA) na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). O trabalho consistiu na produção de um jogo on-line intitulado: “O Jogo Sérioso Sherlock Dengue 8 The Neighborhood” que foi baseado em outro jogo já existente. Os jogadores desempenham a função de inspetores da dengue que participaram de partidas. Nessas partidas, eles precisam encontrar e extinguir os depósitos que são utilizados pelo mosquito transmissor da dengue. Mas, para eliminar esses depósitos, os participantes precisam responder a uma pergunta relacionada com a doença, para assim, poderem obter pontos. (BUCHINGER; HOUNSELL, 2015). Esse jogo, apesar de ser uma ferramenta virtual e ter uma metodologia diferente da utilizada neste trabalho, teve objetivos semelhantes ao *Jogo dos 7 erros*, pois nos dois jogos os alunos precisavam identificar quais os principais tipos de criadouros do *Aedes aegypti*, bem como saber a melhor maneira de eliminá-los.

Em Linhas Gerais, segundo Buchinger e Hounsell (2015), o jogo foi eficaz no que diz respeito à aprendizagem sobre a Dengue de crianças e adolescentes. Da mesma forma pode-se perceber, a partir dos resultados obtidos a efetividade do *Jogo Sérioso Sherlock Dengue 8 The Neighborhood*, aplicado pelos autores, bem como o *jogo dos 7 erros* utilizado neste trabalho, uma vez que, tiveram seus objetivos alcançados e bons resultados no que diz respeito a aprendizagem dos alunos acerca do tema tratado.

CONCLUSÕES

A união entre os órgãos Ministério da Saúde, Secretaria de Educação de Natal, Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA), Pró-Reitoria de Extensão da UFRN e o Instituto Federal de Educação Tecnológica (IFRN), envolvidos no desenvolvimento da ação, corroborou de modo positivo, uma vez que foi possível disseminar informações de fundamental importância, a fim de combater o inseto.

Participar de uma ação dessa magnitude como Bolsistas do PIBID-Biologia foi gratificante, pois foi possível interagir e despertar nos alunos o interesse de combater individualmente ou em coletividade o desenvolvimento e a proliferação desse mosquito que vem causando diversas doenças em nossa população.

Vale ressaltar que esse tipo de ação na escola é fundamental para disseminar informação não só aos alunos como a toda a comunidade escolar envolvida, visando assim sensibilizar cada vez mais, pessoas dispostas a inverter esse tipo de situação. Dessa forma, participar de ações desse tipo sempre gera um crescimento pessoal e social em todas as partes envolvidas.

Os alunos demonstraram muito interesse em saber mais sobre o *Aedes*, o que nos deixou muito contentes, pois, apesar de já terem um conhecimento bem “aprofundado” sobre o tema, eles não se cansavam de perguntar e queriam saber sempre mais e tirar mais dúvidas. Além disso, acreditamos que a dinâmica das atividades favoreceu também para toda essa curiosidade, o que tornou a troca de informações e o processo de ensino-aprendizagem mais prazeroso para ambas as partes.

O contato com os alunos proporcionou uma troca de conhecimentos muito importante não só para nossa vida de estudantes, mas também para nossa futura vida docente, de maneira que foi possível observar o empenho de todos, ou seja, o trabalho coletivo de bolsistas, supervisores, coordenadores e alunos e professores da escola.

De maneira geral, a ação aplicada teve um impacto bastante positivo na vida de todos que participaram e, com certeza, proporcionou um conhecimento a mais a respeito do *Aedes*, tanto para nós bolsistas quanto para os alunos da escola, o que nos deixou com o sentimento de dever cumprido.

UNIVERSITY-SCHOOL INTERACTION: USE OF DIDACTIC GAMES TO KNOW AND PREVENT *Aedes aegypti*

ABSTRACT

In order to raise awareness and alert the school community about the prevention and harm caused by *Aedes aegypti*, a transmitting agent of the Zika virus, Dengue and Chikungunya, a joint action was carried out with the Natal Education Secretariat, UFRN Pro Rector, Federal Rural Semiarid University (UFERSA) and the Federal Institute of Technological Education (IFRN), at the Peregrino Júnior State School, in the municipality of Natal. Thus, a series of educational games taken from the Ministry of Health website was applied. The games used were “Truth or Myth”, “Word Hunting”, “Where is *Aedes*?” and “Game of 7 mistakes” executed

in exactly this sequence. The action reached an estimated audience of almost 260 students, contemplating nine classes of including basic and average level. The participants’ great interest was to know the biology of *Aedes aegypti*, diseases that this vector can transmit, and to develop actions to combat the mosquito. This action proved to be relevant contributing to the empowerment of the population regarding the current problems of *Aedes*, making the active in the prevention of these diseases.

Keywords: *Aedes aegypti*. Educational games. Transmitting agent. PIBID-Biology.

REFERÊNCIAS

CHAVES, M. R. O. et al. Dengue, Chikungunya e Zika: a nova realidade brasileira. **NewsLab Revista Digital**. Disponível em: <<https://bioeographia.files.wordpress.com/2016/03/dengue-zika-chikungunia.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

FERREIRA, F. A. et al. O jogo “caça-mosquito” como material didático para ensinar a combater a dengue, zika e chikungunya nas escolas. **Revista da SBENBIO- Associação brasileira de Ensino de Biologia**, Rio de Janeiro, n. 9, 2016. Disponível em: <<http://www.sbenbio.org.br/wordpress/wp-content/uploads/renbio-9/pdfs/2674.pdf>>. Acesso em: 6 out. 2017.

FIALHO, Neusa Nogueira. Os jogos pedagógicos como ferramentas de ensino. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8., 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC Paraná, 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/293_114.pdf>. Acesso em: 6 out. 2017.

HOUNSELL, Marcelo da Silva; BUCHINGER Diego. O aprendizado através de um jogo colaborativo-competitivo contra dengue. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 26., 2015, Santa Catarina. **Anais...** Santa Catarina: CBIE-LACLO, 2015. Disponível em: <<http://www.br-ic.org/pub/index.php/sbie/article/view/5286/3661>>. Acesso em: 6 out. 2017.

LINNAEUS, Carolus. **Species Plantarum**. Edition 2, 1, 747-748, Holmiae, Impensis Laurentii Salvii, 1762.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Combate ao Aedes**. Disponível em: <<http://combateaedes.saude.gov.br/divulgue>>. Acesso em: 6 out. 2017.

MONTE, Marco Tomé Costa. T. C. ; OLIVEIRA, Iêda Ferreira . **Desenvolvimento de jogos pedagógicos digitais para a prevenção de arboviroses**. In: XIV Congresso Internacional de Tecnologia na Educação, Recife. Anais do XIV Congresso Internacional de Tecnologia na Educação, 2016. Disponível em: <<http://demo.cubo9.com.br/senac2016/pdf/poster/024.pdf>>. Acesso em: 6 dez. 2016 .

PORTAL BRASIL. **Saúde divulga primeiro balanço com casos de zika no País**. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/saude/2016/04/saude-divulga-pimeirobalanco-com-casos-de-zika-no-pais>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

SOUZA, C. L. M de. et al. **Jogos didáticos-pedagógicos como ferramentas para o ensino de línguas estrangeiras.** In: Revista dos Núcleos de Ensino PROGRAD/UNESP/2007, São Paulo, 2007. Disponível em: <www.unesp.br/prograd/PDFNE2005/artigos/capitulo%2010/jogosdidaticos.pdf>. Acesso em: 6 out. 2017.

VALLE, D; PIMENTA, D. N; AGUIAR, R. **Zika, dengue e chikungunya: desafios e questões.** Epidemiol. Serv. Saúde v.25 n.2 Brasília, 2016 Disponível em: <http://scielo.iec.pa.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742016000200419>. Acesso em: 12 nov. 2016.

ZARA, Ana Laura. **Estratégias de controle do *Aedes aegypti*:** uma revisão. Epidemiol. Serv. Saúde, Brasília, v. 25, n. 2, p. 391-404, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2237-96222016000200391&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 6 out. 2017.



ATIVIDADE EXPERIMENTAL COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO PARA SISTEMATIZAÇÃO DO CONTEÚDO DE CÁLCULOS QUÍMICOS: UM RELATO DO PIBID-QUÍMICA DA UFRN

RESUMO

A atividade experimental é uma importante ferramenta para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Seu objetivo é fazer com que a teoria se adapte à realidade, havendo uma correlação entre os dois tipos de atividades, ou seja, teórica e prática. O artigo em questão aborda uma sequência didática sobre cálculos químicos envolvendo

aulas: expositivas-dialogadas, experimentais e de verificação de aprendizagem. A abordagem realizada proporcionou aos discentes uma aproximação entre conteúdos teóricos e procedimentais.

Palavras-chave: Atividade experimental. Estratégia de ensino. Cálculos químicos.

Fernanda Justino de Souza (fernandajustino8@gmail.com - PIBID Química), Jonathan Atkinson Freire da Silva (jonathan_atk@gmail.com - PIBID Química), Fernanda Marur Mazzé (fernandamazze@gmail.com - Coordenadora PIBID Química)

INTRODUÇÃO

A Química é uma das ciências da natureza que estuda a matéria, suas transformações e as variações de energia envolvidas nessas transformações. Segundo Bruxel (2012), ela está inserida no cotidiano de todos os seres vivos, seja no uso medicinal, no metabolismo de plantas e/ou animais, na água, nos alimentos e em diversas outras situações, ou seja, a química está presente basicamente em tudo.

No entanto, quando se trata da química como uma disciplina presente no ensino médio, existem inúmeros desafios a serem ultrapassados pelo fato de esta ser – muitas vezes – de caráter abstrato. Para um aluno estudar Química sem uma devida orientação didática pode ser um tanto quanto complicado, por isso muitos alunos acabam se distanciando dessa ciência.

Ensinar tal disciplina para os alunos sempre foi um desafio, devido a sua abordagem tradicional, utilizando-se puramente de aulas expositivas em datashow ou quadro. São perceptíveis as dificuldades enfrentadas pelos alunos devido à complexidade de determinados conceitos e a falta de conexão com o cotidiano.

Portanto, o professor precisa buscar ferramentas que possam lhe auxiliar e para facilitar a relação ensino-aprendizagem, a fim de tornar as aulas de química mais atrativas e dinâmicas para seus alunos. Porém, é necessário que haja

planejamento, clareza e correlação dos objetivos com as atividades propostas.

Segundo Salvadego (2008) as aulas envolvendo atividades experimentais são utilizadas no ensino da química desde o princípio e, nos últimos anos, essa prática vem crescendo cada vez mais e ganhando notoriedade, seja num contexto positivo, ao acreditar-se que tais atividades são facilitadoras no processo de ensino-aprendizagem, seja num contexto um tanto quanto crítico, ao considerar a postura de ciência puramente empírica sem aplicabilidade teórica, ou seja, não correspondendo ao objetivo inicial.

Dessa forma, o ensino de química, bem como de outras ciências, vem sendo estudado por pesquisadores ao longo do tempo e inúmeras formas de abordagem para além das tradicionais já foram desenvolvidas (Vivian, 2006). No presente trabalho, utilizamos o recurso das atividades experimentais como estratégia para ensinar química. Segundo Bueno (2007), a função do experimento é fazer com que a teoria se adapte à realidade, porém se não houver uma relação entre os dois tipos de atividades, os conteúdos não serão muito relevantes à consolidação do conhecimento químico e o aluno não conseguirá relacionar a química a seu cotidiano.

OBJETIVO

Realizar a sistematização do conteúdo de cálculos químicos através da utilização de uma atividade

experimental capaz de englobar todo o conteúdo anteriormente abordado em sala de aula.

METODOLOGIA

Com o objetivo de trabalhar o conteúdo de cálculos químicos, Lei da Conservação das Massas, Lei das Proporções de Proust, rendimento de uma reação química e soluções, bolsistas de iniciação à docência do PIBID-Química da UFRN elaboraram uma sequência didática, na qual foi utilizada uma atividade

experimental como estratégia de ensino para a sistematização de todo o conteúdo abordado. Esta sequência didática foi aplicada na Escola Estadual Myriam Coeli, situada na cidade de Natal/RN, no ano de 2016 e contou com a participação de aproximadamente 15 alunos dos três anos do Ensino Médio. Esta atividade

foi realizada às sextas-feiras das 12h às 13h, ou seja, no contra-turno do horário escolar. A sequência didática foi planejada contendo um total de 8 aulas de 1 hora de duração.

As cinco primeiras aulas foram realizadas de maneira expositiva-dialogada, de acordo com o planejamento descrito a seguir. A primeira aula trabalhou o conceito de mol, e para tanto foi utilizada uma analogia com missangas e comparações numéricas para a compreensão da real dimensão do número (MÓL; SANTOS, 2013). Na segunda aula foi abordado o assunto de cálculos químicos por meio de interação dialógica e de exemplificações de cálculos sobre o conceito de massa atômica, massa molecular, Lei da Conservação das Massas e Leis de Proust. Na terceira aula, foram trabalhados os dois diferentes métodos para se fazer balanceamento de uma reação química: método das tentativas e método algébrico. Na quarta aula foram discutidos o conceito e os cálculos acerca de rendimento e pureza de uma reação química, sendo ambos exemplificados. Na quinta aula abordou-se o conteúdo de soluções: tipos de misturas, tipos de dispersões, cálculo

de concentração em massa e concentração em quantidade de matéria.

A partir da sexta aula, deu-se início à sistematização dos conteúdos trabalhados nas aulas anteriores. Para isso, foi planejada uma atividade experimental que envolvesse todos os conteúdos abordados e que, deste modo, pudesse correlacionar a teoria com a prática. O experimento realizado, intitulado “Líquido do Mal”, refere-se à reação entre o ácido sulfúrico (H_2SO_4 - reagente vendido na forma de solução concentrada, material extremamente corrosivo e, por isso, foi necessário o uso de luvas apropriadas, jaleco e óculos de proteção para manuseá-lo) e o permanganato de potássio ($KMnO_4$ - um sal de cor roxa, utilizado no tratamento de lesões na pele devido a sua ação antiséptica). Esta reação produz um líquido esverdeado, lembrando um lodo, que é a mistura de sulfato de potássio (K_2SO_4), água (H_2O) e heptóxido de dimanganês (Mn_2O_7). Este último, ao entrar em contato com qualquer material orgânico, promove uma reação de combustão. Abaixo segue a equação balanceada que representa a reação entre o H_2SO_4 e o $KMnO_4$:



Nas aulas subsequentes, aulas 7 e 8, foi realizado um simulado contendo 8 questões versando sobre os conteúdos abordados. Após a resolução individual das questões, as respostas foram socializadas e discutidas pelo grupo.

A tabela 1 apresenta uma síntese da sequência didática descrita acima e a figura 1 mostra a realização do experimento durante a aula 6, o “Líquido do Mal”.

Tabela 1 – Conteúdos abordados em cada aula proposta na sequência didática	
Aulas	Assunto
Aula 1	Conceito de mol
Aula 2	Cálculos químicos
Aula 3	Balanceamento
Aula 4	Rendimento e Pureza
Aula 5	Soluções
Aula 6	Sistematização com o experimento do líquido do mal
Aula 7	Simulado
Aula 8	Correção do simulado

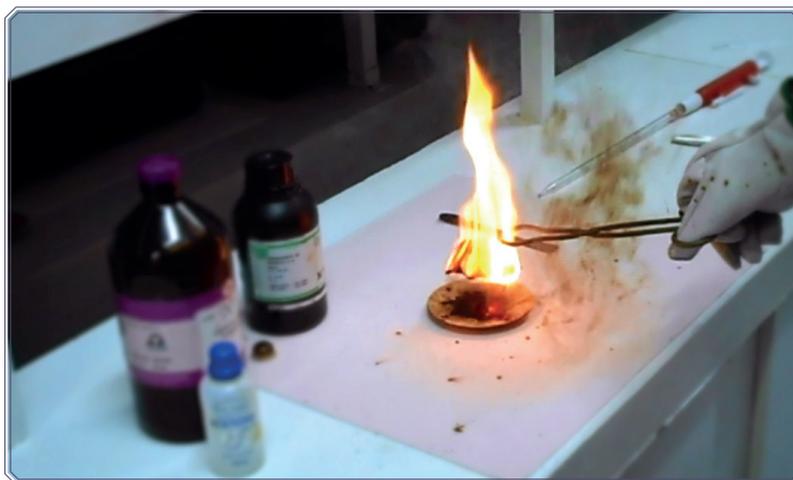


Figura 1 – Experimento do “Líquido do Mal”

Fonte: Do autor

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como supracitado, a sistematização ocorreu em torno da atividade experimental realizada. Seguindo a sequência didática das aulas expositivas-dialogadas, inicialmente foi realizada a correlação da atividade prática com o conceito de mol. Para isso, foi questionado aos alunos se eles eram capazes de identificar se existiam mols envolvidos na reação química e a quantidade em que eles estavam presentes para cada substância identificada.

Na sequência, foi abordado o conteúdo de cálculos químicos. Como esta finalidade, foi utilizada a equação química para realizar os cálculos da massa molar de cada substância, e também para exemplificar as Leis de Proust e de Lavoisier, sendo que esta trata da conservação das massas da reação química e aquela trata da proporcionalidade entre as espécies químicas presentes em uma reação.

Após estes cálculos, foi feito o balanceamento da reação química, seguido do seu rendimento e da sua pureza. Para finalizar, foi recordado o assunto de soluções, realizando-se o cálculo de concentração em massa e o estudo da mistura do ácido sulfúrico com o permanganato de potássio. Para isso, os alunos foram questionados a respeito do tipo de mistura presente no experimento, ou seja, se era uma mistura heterogênea ou homogênea, e também

foram indagados sobre qual espécie química naquela reação representava o soluto e qual representava o solvente.

Conforme ressaltado anteriormente, o objetivo principal do trabalho foi utilizar uma atividade experimental a fim de auxiliar os alunos a correlacionarem os conteúdos teóricos com a prática. Segundo Guimarães (2009), a experimentação pode ser uma estratégia eficiente para a criação de problemas reais que permitam a contextualização e o estímulo de questionamentos de investigação. Acreditamos que a coleta e análise de dados a partir da atividade experimental desenvolvida foi capaz de oferecer subsídios a fim de facilitar o processo de ensino-aprendizagem, em conformidade com dados da literatura (Guimarães, 2009). Entretanto, ainda que as atividades experimentais sejam práticas geralmente vistas com bons olhos pelo professorado e, sobretudo, pelos estudantes (Souza, 2013), estas ainda são bastante raras nas escolas (Lisbôa, 2015).

Com a realização da experimentação, no começo da sistematização, foi notável a motivação e o interesse dos alunos pela aula, corroborando com resultados de trabalhos anteriores (Giordan, 1999). Desde o início da nossa atividade experimental houve uma ativa participação discente, o que nem sempre pode ser observado nas aulas

anteriores (aulas 1 a 5), fazendo-nos inferir que a atividade experimental pode, em alguma medida, contribuir para o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Francisco (2008), à medida que se planejam experimentos com os quais é possível estreitar o elo entre a motivação e aprendizagem, espera-se que o envolvimento dos alunos seja mais vívido e, com isso, acarrete evoluções em termos conceituais.

Como forma de avaliar se a sequência didática contribuiu para a aprendizagem dos discentes, e mais especificamente se a atividade experimental pode ser utilizada como uma estratégia de ensino interessante para sistematização de conteúdo, houve a aplicação de um simulado com 8 questões envolvendo os conteúdos abordados em sala de aula. A dificuldade das questões foi mediana: não havia questões extremamente difíceis e também não havia questões extremamente fáceis.

A tabela 2 apresenta o desempenho dos alunos. A análise destes resultados parece indicar que o trabalho realizado pelos bolsistas de iniciação à docência do PIBID-Química da UFRN favoreceu, em alguma medida, o aprendizado dos alunos. O baixo número de acertos da questão 7 e a ausência de acertos da questão 8 podem ser justificados porque, embora de nível de dificuldade intermediário, as questões eram trabalhosas, não havendo tempo suficiente para a resolução das questões 7 e 8. Do ponto de vista qualitativo, os estudantes demonstraram avanços significativos durante a discussão com os colegas e bolsistas; tais avanços puderam ser notados em especial na última aula, quando foi realizada a correção do simulado. Neste momento, as questões 7 e 8 foram resolvidas coletivamente, sugerindo novamente que a falta de tempo foi o principal fator para o baixo percentual de acertos.

Questões	Acertos	Percentual
1	8	100%
2	6	75%
3	6	75%
4	6	75%
5	7	87,5%
6	6	75%
7	2	25%
8	0	0%

CONCLUSÃO

Muitos dos conteúdos químicos, quando levados aos alunos, causam confusão conceitual, devido ao seu alto nível de abstração. Geralmente são ministrados de forma tradicional, utilizando-se apenas aulas expositivas, o que ocasiona dificuldade na assimilação de tais conteúdos. Muitas vezes, os alunos apenas memorizam estes conteúdos, não possuindo as habilidades e as competências necessárias para aplicá-los.

A atividade experimental utilizada nesta sequência didática sobre cálculos químicos, especificamente durante a aula de sistematização, pareceu se configurar em uma boa estratégia de ensino, uma vez que os alunos ficaram bastante motivados e participaram ativamente das atividades propostas.

Este trabalho demonstrou que é possível, em alguma medida, auxiliar os alunos a correlacionarem o conteúdo visto em sala de aula com

atividades práticas, e até mesmo à química presente no cotidiano.

A atividade experimental proporcionou aos discentes a verificação prática das leis ponderais e, deste modo, acreditamos que tenha auxiliado no entendimento do conteúdo

abordado. Neste contexto, podemos inferir que as atividades experimentais, quando capazes de relacionar a teoria à prática, são estratégias de ensino que podem contribuir, em alguma medida, para o processo de ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

The experimental activity is an important tool to assist in the teaching-learning process. Its purpose is to make the theory adapt to reality, having a correlation between the two types of activities, that is, theoretical and practical. The article in question addresses a didactic sequence on chemical calculations involving

lectures: expository-dialogues, experimental and verification of learning. The approach offered the students an approximation between theoretical and procedural contents.

Keywords: Experimental activity. Teaching strategy. Chemical calculations.

RESUMEN

La actividad experimental es una herramienta importante para ayudar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su objetivo es hacer que la teoría se ajusta a la realidad, existe una correlación entre los dos tipos de actividades, es decir, teórico y práctico. El artículo en cuestión se analiza una secuencia de enseñanza de los cálculos químicas que

implican clases: la verificación-expositiva dialogada, experimental y de aprendizaje. El enfoque proporcionado a los estudiantes realizan una conexión entre contenidos teóricos y de procedimiento.

Palabras clave: Actividad experimental. Estrategia de enseñanza. Cálculos químicos.

REFERÊNCIAS

BRUXEL, Jerusa. **Atividades Experimentais no Ensino de Química**: Pesquisa e Construção conceitual. 2012. 63 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Química, Centro Universitário Univates, Lajeado, 2012. Disponível em: <<https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/299/1/JerusaBruxel.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2016.

BUENO, L.; MOREIA, K. C.; SOARES, M.; JERONIMO, D. D.; WIEZZEL, A. C. S.; TEIXEIRA, M. F. S. O ensino de química por meio de atividades experimentais: a realidade do ensino nas escolas. Presidente Prudente: **II Encontro do Núcleo de Ensino Presidente Prudente**, 2007.

FRANCISCO, Wilmo E. Jr.; FERREIRA, Luiz Henrique; HARTWIG, Dácio Rodney. **Experimentação Problematicadora: Fundamentos Teóricos e Práticos para a Aplicação em Salas de Aula de Ciências**. Química Nova na Escola, 2008.

GIORDAN, M. **O papel da experimentação no ensino de ciências**. Química Nova na Escola, 10, 1999.

GUIMARÃES, Cleidson Carneiro. **Experimentação no Ensino de Química: Caminhos e Descaminhos Rumo à Aprendizagem Significativa**. Química Nova na Escola, 31, 2009.

LISBÔA, J. C. F. **QNEsc e a Seção Experimentação no Ensino de Química**. Química Nova na Escola, 37(2), 2015.

MÓL, Gerson de Souza; SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. **Química Cidadã**. São Paulo: Ajs, 2013.

SALVADEGO, Wanda Naves Cocco; LABURÚ, Carlos Eduardo. **A atividade experimental no ensino de química: uma relação com o saber profissional do professor do ensino médio**. In: XIV ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA (XIV ENEQ), 14., 2008, Curitiba, 2008. p. 1 - 12.

SOUZA, Fabio Luiz; AKAHOSHI, Luciane Hiromi; MARCONDES, Maria Eunice Ribeiro; CARMO, Miriam Possar. **Atividades experimentais investigativas no ensino de química**. São Paulo, 2013. p. 7 - 90.

VIVIAN, Nanci Miksza. **Análise dos padrões discursivos de um professor de ciências do ensino fundamental**. 2006. 193 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Matemática, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mecem/pdf/Dissertacoes/Nanci_Miksza_Vivian.pdf>. Acesso em 18 nov. 2016.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ANDRADE, Tiago Yamazaki Izumida; COSTA, Michelle Budke. **O Laboratório de Ciências e a Realidade dos Docentes das Escolas Estaduais de São Carlos-SP**. São Paulo: Química Nova na Escola, 2016.

DIAS, Diogo Lopes. **Experimento sobre a produção do líquido infernal**. Disponível em: <<http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/quimica/experimento-sobre-producao-liquido-infernal.htm>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

FARIAS, Cristiane Sampaio; BASAGLIA, Andréia Montani; ZIMMERMANN, Alberto. **A importância das atividades experimentais no Ensino de Química**. In: I Congresso Paranaense de Educação em Química. Londrina, 2009. p. 1 – 8.

MATTA, Luciana Duarte Martins da Matta; NETO, Luiz Sodré. **Ensino de Bioquímica e Formação Docente: propostas de projetos voltados para o ensino básico, desenvolvido por estudantes de licenciatura**. São Paulo: Química Nova na Escola, 2016.

MEDEIROS, A. S.; MORAIS, A. E. R.; LIMA, S. L. C.; REINALDO, S. M. A. S.; FERNANDES, P. R. N. **Importância das aulas práticas no ensino de química**. In: IX CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DO IFRN. Currais Novos, 2013. p. 1 – 6.

SCHNETZLER, R. P.; ROSA, M. I. F. P. Sobre a importância do conceito transformação química no processo de aquisição do conhecimento químico. **Química Nova na Escola**, n. 8, p. 31-35, 1998

ZACARIAS, Francisco Michell Silva; COSTA, Carlos Heladio Chaves; SANTOS, Fabio Alexandre; LIRA, Maria Edilane Onofre Costa; FILHO, Francisco Ferreira Dantas. **O Ensino de química e atividades experimentais: a realidade de duas escolas do interior paraibano**. In: XIII Congresso Internacional de Tecnologia na Educação. Recife, 2015. p 1 – 14.



O PIBID/PEDAGOGIA E A GARANTIA DOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM NAS DIVERSAS ÁREAS DO CONHECIMENTO

RESUMO

Este artigo apresenta alguns dos direitos de aprendizagem garantidos em diferentes áreas do conhecimento, durante as intervenções realizadas pelos projetos desenvolvidos no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Pedagogia/UFRN. Relata experiências vivenciadas nas turmas do 1º ano A e B do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professora Emília Ramos, localizada no bairro de Cidade Nova (Natal, RN), a partir dos projetos

A minha, a sua, a nossa cor e Repensando o lixo a partir da consciência ambiental. Os temas abordados nos projetos possibilitaram a garantia dos direitos de aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento como o reconhecimento das semelhanças e diferenças existentes entre o/a aluno/a criança e os colegas e o reconhecimento dos problemas ambientais existentes na comunidade e sua relação com a qualidade de vida e saúde. A metodologia utilizada considerou a utilização de vídeos, histórias literárias,

Cristiane de Oliveira Correia Monteiro (crisoliveira502@hotmail.com - Supervisora PIBID Pedagogia) Isabelle Emily Ferreira de Souza Tavares (isabelleemily_tavares@hotmail.com), Rayanne Karolayne Silvestre da Rocha (rayannekesrocha@gmail.com - PIBID Pedagogia), Lidiana Oliveira da Silva Dias (lidiana2897@hotmail.com - PIBID Pedagogia), Thalita da Silva Santos (thalita.santosufrn@gmail.com) João Maria Valença de Andrade (joaovalenca@ufrnet.br - DPEC - Coordenador PIBID Pedagogia)

produção de obras de arte com materiais recicláveis, jogos, brincadeiras, aula-passeio e atividades explorando os eixos estruturantes de ensino da Língua Portuguesa. Tudo isso com a finalidade de garantir os direitos de aprendizagem relacionados ao processo de alfabetização. Como resultados alcançados,

destacam-se a aquisição de valores como o respeito às diferenças e ao meio ambiente, partindo do eu, sua relação com o outro e com o espaço em que vivemos.

Palavras-chave: Direitos de Aprendizagem. Alfabetização. PIBID.

INTRODUÇÃO

O presente artigo trata dos direitos de aprendizagem garantidos durante algumas intervenções realizadas no desenvolvimento de projetos na Escola Municipal Professora Emília Ramos, através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Pedagogia/UFRN. Os projetos *Repensando o lixo a partir da consciência ambiental* e *A minha, a sua, a nossa cor* foram executados nas turmas do 1º ano A e B, respectivamente. Neles, foram exploradas as diversas áreas do conhecimento de forma interdisciplinar: Língua Portuguesa, Geografia, História e Matemática, com foco no processo de Alfabetização dos alunos, garantindo alguns dos direitos de aprendizagem definidos pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), para cada uma dessas áreas, o que será relatado a partir de algumas experiências vivenciadas nas referidas turmas.

A pesquisa foi realizada através de consultas aos módulos elaborados para o curso de formação de professores organizado a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), a fim de identificar quais direitos foram garantidos durante as intervenções realizadas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), visto que, desde 2013, o material tem direcionado a prática pedagógica dos professores do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, na perspectiva

de considerar os conhecimentos enquanto direitos que, portanto, devem ser garantidos. Tais direitos estão diretamente relacionados a eixos estruturantes, norteadores específicos da ação pedagógica em todas as áreas do conhecimento. Portanto, devem ser conhecidos e fazer parte dos objetivos a serem alcançados por qualquer intervenção pedagógica. Sendo assim, “para a realização de práticas pedagógicas estruturadas sob tais eixos, é relevante termos clareza dos direitos de aprendizagem especificamente relacionados a cada um deles, nos três primeiros anos do ensino fundamental” (BRASIL, 2012, p. 36).

Os direitos de aprendizagem passaram a permear toda ação pedagógica na escola e, os projetos desenvolvidos nela, devem estar em consonância com essas diretrizes que são preconizadas também no Plano Nacional da Educação (PNE), sendo uma das estratégias da meta 2: “a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental” (BRASIL, 2014, p. 50).

Dessa forma, o conhecimento compartilhado na escola, possui diretrizes a serem seguidas, fruto de amplas discussões que consideram as necessidades da sociedade. Sendo assim, os projetos desenvolvidos nela devem ser direcionados de forma a contemplar em suas intervenções pedagógicas as orientações oficiais.

RECONHECENDO OS PROBLEMAS AMBIENTAIS DA COMUNIDADE

O projeto *Repensando o lixo a partir de uma consciência ambiental* surgiu da necessidade de se trabalhar o tema tendo em vista o contexto de epidemias vivenciado na Cidade do Natal, devido, dentre outros fatores, à falta de consciência ambiental, com o aumento de casos de Dengue, Zica e outras doenças, potencializadas pelo acúmulo de lixo nas ruas. Foi realizado na Escola Municipal Professora Emília Ramos e desenvolvido pelo PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – com o foco voltado para o Ensino Fundamental – turma 1º ano A. Também surgiu da necessidade de levar a criança a perceber o mundo a sua volta e de dar a devida importância para os cuidados com o meio ambiente e suas consequências, considerando o seu papel como agente transformador. Tem como objetivo ingressar no mundo letrado, construindo de forma gradativa o processo de alfabetização e letramento, trabalhar os conceitos referentes ao lixo e integrá-los à vida prática e cotidiana, desenvolvendo a cidadania e a conscientização junto a Educação Ambiental.

Durante a execução do projeto, foram feitas intervenções que exploraram os direitos de aprendizagem de forma a garanti-los durante o processo. Uma das intervenções realizadas de grande significação foi a “Aula-passeio pelas ruas ao redor da escola” que objetivou perceber o bairro observando a quantidade de lixo nas ruas e os animais que são atraídos por ele, assim como as doenças causadas e separar o lixo coletado de acordo com suas categorias.

Inicialmente, ainda em sala, houve o momento da roda de conversa numa retrospectiva acerca do tema estudado ao longo do projeto, na qual foi aberta uma discussão partindo do pensamento de cada criança ali compartilhado oralmente, levando em consideração a importância da interação entre a linguagem e o

pensamento, proporcionando uma construção de diálogos sociais diante dos relatos trazidos por elas, como dizem Viera e Lopes:

Mais que meio de comunicação ou expressão do pensamento, modos tradicionais como tem sido pensada, concebemos a linguagem como interação, como uma ação entre indivíduos, atividade social, histórica e, em função disso, como um dos elementos constitutivos do processo de humanização, da emergência do humano em cada indivíduo (VIEIRA; LOPES, 2012, p. 2).

Com esse momento foi contemplado um dos direitos de aprendizagem da oralidade – “Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala” (BRASIL, 2012). Posteriormente a conversa retrospectiva, houve a contação de história a partir do livro *Bichionário* (MACHADO, 2010) que é um modelo de dicionário de animais, o qual traz nomes, características e representações desses animais a partir de imagens. Os direitos abordados pertencentes ao eixo Leitura foram: “Ler textos não verbais, em diferentes suportes, e compreender textos lidos por outras pessoas de diferentes gêneros e com diferentes propósitos” (BRASIL, 2012). Já que a história possibilita a leitura não verbal e foi contada pelas professoras.

Logo após, houve a caminhada ao redor da escola, onde foi instruída a observação da quantidade de lixo nas ruas e as consequências trazidas, como, por exemplo, a diferença entre um canal de escoamento hidráulico limpo, no qual havia facilidade no escoamento de água, e outro sujo que havia uma obstrução por parte dos resíduos lá acumulados que poderiam causar doenças à população. Ressaltou-se, também, a importância da coleta desses resíduos, conscientizando os alunos/comunidade da relevância de dar a finalidade correta para o lixo, como traz o direito de aprendizagem

pertencente à área de Geografia: “reconhecer os problemas ambientais existentes em sua comunidade e as ações básicas para a proteção do ambiente e sua relação com a qualidade de vida e saúde” (BRASIL, 2012).

Para Colesanti e Junqueira (2009, p. 3), “O educador ambiental precisa transmitir informações que despertem em seus alunos interesse e vontade de conhecer mais o ambiente em que vivem para poder agir nele de forma crítica e com respeito” Durante o percurso, as crianças puderam presenciar a atitude de uma moradora de recolher o lixo da rua e de dar o destino correto a ele, deste modo, houve a possibilidade delas terem mais um direito de aprendizagem garantido, agora na área de Ciências, que foi: “identificar atitudes de cuidados com o ambiente como a limpeza da casa, rua, escola e o destino dos resíduos” (BRASIL, 2012). De volta à sala, houve o momento da separação de acordo com a classificação de reciclagem dos resíduos em suas respectivas latas – vidro, papel, plástico e metal –, pois entendemos a importância da reciclagem, como ressalta Colesanti e Junqueira:

A reciclagem tem fundamental importância para redução do acúmulo de lixo, pois grande parte do material que descartamos diariamente pode ser reciclado ou ainda reaproveitado. Ter conhecimento de sua importância é o primeiro

passo, mas saber praticá-la é o maior desafio (COLESANTI; JUNQUEIRA, 2009, p. 9).

Em seguida, houve o momento para a construção e culminância da aula com a produção de um cartaz, a partir do que as crianças, com a ajuda da professora como escriba, fizeram um texto relatando o passeio ao redor da escola e escolheram um resíduo para colar junto ao cartaz com o seu respectivo nome e do objeto. Finalizando o último direito de aprendizagem garantido dessa intervenção que foi o da produção textual: “Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba” (BRASIL, 2012).

Os alunos perceberam o bairro e suas problemáticas em relação ao lixo, identificaram a importância da coleta seletiva e a importância de colocar “o lixo no lixo”, despertaram o interesse em cuidar e zelar por um ambiente limpo, jogando os resíduos no devido lugar, conseguiram distinguir as cores dos respectivos descartes, refletiram sobre as atitudes dos moradores do bairro e as consequências que o lixo causa à população (doenças, atração de insetos e animais indesejáveis, etc). Entenderam que “Todas as atividades humanas contribuem potencialmente, direta ou indiretamente, para as chamadas causas próximas das mudanças ambientais globais” (DIAS, 2002, p. 29) e que eles são capazes de promover essas mudanças.

RECONHECENDO O EU E O OUTRO A PARTIR DA LITERATURA INFANTIL

O projeto *A minha, a sua, a nossa cor*, desenvolvido na Escola Municipal Professora Emília Ramos situada na cidade de Natal/RN, em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, teve por objetivo discutir a relação étnico-racial, tendo em vista que a sociedade atual ainda é marcada por uma prática educativa excludente e europeizada, mesmo que de maneira sutil e mascarada. Tal projeto é viabilizado a partir do Programa Institucional de Bolsa

de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Considerando que “Ensinar exige reconhecimento e assunção da identidade cultural” como diz Freire (2002, p. 23), o projeto tem por objetivo trabalhar com a diversidade étnico-cultural, na perspectiva de compreender a sociedade em sua complexidade de diferenças. Segundo o Ministério da Educação:

A escola é um importante espaço de combate a preconceitos e discriminações. Os estudantes, ao conhecerem mais e melhor a organização social, política, econômica e cultural em que vivem, podem ampliar suas referências e compreender que o conceito de cidadania está estreitamente relacionado a um conjunto de direitos constitucionais estabelecidos e de valores sociais, tendo em vista a diversidade, a inclusão e o respeito às diferenças, especialmente em um país multicultural como o Brasil. (BRASIL, 2012, p. 37).

O projeto buscou contribuir ativamente no processo de alfabetização – aquisição de leitura e escrita – e no processo de letramento, tendo em vista que são temas bastante discutidos no âmbito educacional. Antigamente, a prática de alfabetizar era restrita à etapa em que o aluno apenas aprenderia a ler e a escrever, codificando e decodificando códigos, mas, com a incorporação dos conceitos sobre o letramento, esse período passou a ser de vital importância para a criança, pois não basta apenas saber ler e escrever. É necessário que haja uma compreensão da leitura e uma aplicabilidade da escrita para que os alunos passem a ter a formação de um sujeito plenamente alfabetizado e letrado, um cidadão capaz de agir socialmente.

No presente texto será enfatizada apenas uma das intervenções realizadas durante todo o projeto. Essa aula tinha como objetivos conceituais, procedimentais e atitudinais que os alunos pudessem relacionar o número a quantidade e interpretar questões sobre texto; expressar suas opiniões e preferências; apreciar a literatura com entusiasmo; respeitar as diferentes opiniões do outro; refletir sobre a diversidade das pessoas e experimentar momentos de leitura prazerosos;

A intervenção foi feita a partir do livro *Bom dia todas as cores* da autora Ruth Rocha embasada na concepção de Andaimagem (GRAVES; GRAVES, 1995), que divide a leitura do livro em três momentos: pré-leitura, leitura e pós-leitura e considera o aluno como participante ativo em todos esses processos.

No primeiro momento, foi feita uma roda de conversa e foram mostradas aos alunos as imagens da capa do livro, questionando-os sobre os elementos visuais presentes e levantando hipóteses sobre a história. Em seguida, foi feita a leitura com o livro pela professora e os alunos participaram ativamente comentando e fazendo inferências ao longo da história. O terceiro momento, da pós-leitura, foi organizado um jogo com os alunos, no qual as ilustrações do livro foram colocadas no chão em formato de um “caminho” no meio da sala. Os alunos, mediados pelas professoras, bolsistas do PIBID, teriam que puxar de uma caixa questões sobre a história e, após responder, teriam que colocar um número sorteado na ordem da ilustração. No quarto momento, foi feita a distribuição de bolas de encher coloridas, mas, antes, havíamos questionado sobre qual a cor predileta de cada um e, depois disso, distribuimos as bolas contrariando a preferência dos alunos.

É válido ressaltar que todas as questões, desde o momento da pré-leitura, foram feitas na perspectiva de que os alunos refletissem tanto na história em si, como, principalmente, nas suas relações com o outro.

Mediante a isso, ao longo das nossas intervenções em sala de aula, buscamos garantir com eficácia os Direitos de Aprendizagem aos alunos, visto que é de suma relevância para o fluir de um planejamento exitoso nas nossas práticas pedagógicas. Na realização dessa intervenção houve um resultado gratificante tanto para os alunos quanto para nós enquanto futuras professoras. Como registrado pelo Ministério da Educação:

A formação literária dos sujeitos está sustentada na concepção do papel da literatura na constituição social do indivíduo e da coletividade. Assim, a literatura contribui para desenvolver as capacidades interpretativas amplas dos leitores, as quais favorecem uma socialização mais rica, tendo em vista as estreitas relações entre os sentidos da vida, a constituição dos sujeitos e os textos literários. (BRASIL, 2012, p. 38).

Em relação aos demais direitos de aprendizagem, baseando-se no documento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012, p. 95), alcançamos na área de História o direito de “identificar e expressar (oralmente, graficamente e por escrito) as características (individuais e coletivas) comuns e particulares dos membros dos grupos de convívio dos quais participa (familiares, étnico-culturais, profissionais, escolares, de vizinhança, religiosos, recreativos, artísticos, esportivos, políticos, dentre outros), atualmente e no passado”. Na área de Língua Portuguesa um dos direitos foi o de “Apreciar e compreender textos do universo literário (contos, fábulas, crônicas, poemas, dentre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura” (BRASIL, 2012, p. 32). Na área da Matemática, conseguimos alcançar dentre inúmeros direitos o de “Estabelecer relações de semelhança e de ordem, utilizando critérios pessoais, diversificados e ampliados

nas interações com os pares e com o professor para classificar, seriar e ordenar coleções, compreendendo melhor situações vivenciadas e tomar decisões” (BRASIL, 2012, p. 73).

Na culminância da aula, foram perceptíveis os frutos das atividades e, mais que isso, o alcance dos objetivos construídos no planejamento. O quarto momento foi de extrema relevância para a compreensão do respeito ao outro e do respeito a si mesmo, pois ao darmos balões diferentes das cores que eles tinham como preferidas, a reação foi de raiva, chateação e espanto, mas quando pedimos para que enchessem as bolas, houve uma pausa de reflexão de cada um deles quando colocamos a música *Ser diferente é normal*, cantada por Lenine, e solicitamos que eles brincassem com os balões. Foi gratificante ver que eles perceberam que independente de estarem com a cor predileta ou não em mãos, não deixaram de se divertir e de brincar por conta disso e, no fluir da música, eles trocaram os balões, riram uns dos outros e se reconheceram em suas particularidades e diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como relatado nas experiências acima citadas, as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), têm ultrapassado seus objetivos de atuar na formação docente, proporcionando experiências de iniciação à docência a bolsistas em formação inicial. Mas o faz de forma sistematizada, planejada, de forma a considerar os objetivos da escola enquanto instituição responsável pela

veiculação do conhecimento historicamente acumulado e necessário para formação de cidadãos capazes de participar ativamente da sociedade. Dessa forma, os projetos de intervenção do programa são realizados considerando os direitos de aprendizagem dos alunos, ou seja, os conhecimentos que devem ser a eles garantidos enquanto sujeitos de direitos, dentre eles, o da educação.

ABSTRACT

This article presents some of the guaranteed learning rights in different areas of knowledge, during the interventions carried out by the projects developed in the Institutional Program of Initiation to Teaching Grant (PIBID), under Pedagogia/UFRN project. It reports on the experiences of the first and second year classes A and B of the Elementary School of the Emília Ramos Municipal School, located in the neighborhood of Cidade Nova (Natal, RN), from the “My, Yours, Our Color” projects. “Rethinking the garbage from environmental awareness”. The themes addressed in the projects made it possible to guarantee learning rights in the various areas of knowledge, such as the recognition of the similarities and differences

between the child and his / her colleagues and the recognition of environmental problems in the community and their relationship with the community. Quality of life and health. The methodology used included the use of videos, literary stories, production of works of art with recyclable materials, games, games, class-walk and activities exploring the structuring axes of Portuguese language teaching. All this in order to guarantee the learning rights related to the literacy process. As results achieved, we highlight the acquisition of values such as respect for differences and the environment, starting with the self, its relationship with the other and with the space in which we live.

Key words: Learning rights. Literacy. PIBID.

RESUMEN

Este artículo presenta algunos de los derechos garantizados de aprendizaje en diferentes áreas del conocimiento, durante las intervenciones de los proyectos desarrollados en el Programa Institucional de Beca de Iniciación a la Enseñanza (PIBID) sobproyecto Pedagogía / UFRN. Experiencias reportadas de la clase de 1º año A y B de la Escuela Primaria de la Escuela Municipal Profesora Emília Ramos, ubicado en el barrio Ciudad Nueva (Natal, RN) del proyecto “Mi, tu, nuestro color” y “Repensando los residuos de la conciencia del medio ambiente.” Los temas tratados en los proyectos han permitido garantizar los derechos de aprendizaje en diversas áreas del conocimiento, tales como el reconocimiento de las similitudes y diferencias entre el / a estudiante / niño

y sus colegas y el reconocimiento de los problemas ambientales en la comunidad y su relación con calidad de vida y la salud. La metodología considera el uso de videos, historias de la literatura, la producción de obras de arte con materiales reciclados, juegos, chistes, clase motrices y actividades que exploran los ejes estructurales de la enseñanza del portugués. Todo esto con el fin de garantizar los derechos relacionados con el aprendizaje de la lectoescritura. Como resultados obtenidos incluyen la adquisición de valores como el respeto a las diferencias y el medio ambiente, a partir de mí, su relación entre sí y con el espacio en el que vivimos.

Palabras clave: aprendizaje de los derechos. Alfabetización. PIBID.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: currículo na alfabetização. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. **Plano nacional de Educação 2014-2024**. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 4 set. 2017.

BRASIL. **Pluralidade cultural**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf>>. Acesso em: 4 set. 2017.

COLESANTI, Marlene T. M.; JUNQUEIRA, Berta A. Educação Ambiental: Formando a consciência desde a infância. In: IX ENCONTRO INTERNO E III SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 9., 2009, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2009. p. 2-9.

DIAS, Genebaldo Freire. **Pegada ecológica e sustentabilidade humana**. São Paulo: Gaia, 2002.

GRAVES, M. F.; GRAVES B. B. The scaffolding reading experience: a flexible framework for helping students get the most out of text. **Reading**, v. 29, n. 1, p. 29-34, abr. 1995. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9345.1995.tb00135.x/full>

MACHADO, Nilson José. **Bichionário**. São Paulo: Escrituras, 2010.

ROCHA, Ruth. **Bom dia todas as cores**. São Paulo: Quinteto, 1998.

VIEIRA, Giane Bezerra; LOPES, Denise Maria de Carvalho. **Linguagem, Alfabetização e Letramento**: O trabalho pedagógico nos três primeiros anos do Ensino Fundamental e as especificidades da criança. Natal, RN : UFRN, 2012. [Módulo. Programa Continuum. Currículo e trabalho pedagógico nos três primeiros anos do Ensino Fundamental.]



A CULTURA MATERIAL COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE HISTÓRIA

RESUMO

Introdução: Este relato de experiência decorre de nossa atuação junto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – Subprojeto História/Natal. Em 2016, desenvolvemos na Escola Estadual Professor Josino Macedo, um projeto interdisciplinar voltado para os alunos do 6º e 7º Ano do Ensino Fundamental, articulando Arqueologia e História, numa abordagem que buscou privilegiar a História Local e a História Indígena. Objetivos: A proposta era estimular entre os discentes um olhar

investigativo, crítico e inquiridor voltado para o espaço local, em geral negligenciado pelos livros didáticos, que tendem a privilegiar os espaços identificados com o poder hegemônico. O desafio, nesse caso, era a utilização de recursos didáticos que favorecessem o estudo da História Local, preferencialmente enfocando temas obrigatórios no currículo da área, caso da História e Cultura Indígena. Metodologia: Partindo do pressuposto de que o ensino de História deve ser feito em consonância com método de produção da ciência

Micheli Gomes da Silva (micheli_gomes94@hotmail.com - PIBID História), Amanda Kelly Acioli Silva (amandak_aciole@hotmail.com - PIBID História), Helena Alves de Souza de Lucena Ribeiro (jonaldo7@uol.com.br - Supervisora PIBID História)

de referência, para atingir nossos objetivos, optamos por explorar fontes tradicionalmente utilizadas por historiadores em suas pesquisas: vestígios da cultura material de sociedades antigas. Acerca do método de análise, o diálogo com a Arqueologia foi indispensável para que pudéssemos analisar esses vestígios e utilizá-los como recurso didático. Resultados: O resultado da iniciativa foi a realização do I Encontro de Estudos Históricos no espaço escolar, com o tema “O trabalho do arqueólogo na construção da História”, assim como o planejamento e execução de planos de aula que tinham como principal recurso didático um conjunto de réplicas de materiais líticos e cerâmicos. Discussão: Com essa experiência

procuramos contribuir para os debates sobre aprendizagem histórica, colocando em evidência a possibilidade de viabilizarmos a construção do conhecimento numa perspectiva interdisciplinar, por meio do método investigativo, valorizando a História Local. Conclusões: Com essa experiência concluímos que a sala de aula deve ser pensada como um espaço privilegiado para a construção do conhecimento, e que o método de produção do conhecimento histórico pode – e deve – servir de referência para a formulação de propostas inovadoras e criativas de ensino de História.

Palavras-chave: Ensino de História, História Local, História Indígena

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência decorre de nossa atuação como bolsistas de iniciação à docência, integrando o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – Subprojeto História/Natal, coordenado pela Profa. Dra. Margarida Maria Dias de Oliveira e Profa. Dra. Juliana Teixeira Souza, sob a supervisão da Profa. Helena Alves de Souza de Lucena Ribeiro. Em 2016, desenvolvemos um projeto interdisciplinar na Escola Estadual Professor Josino Macedo, localizada no bairro Potengi, Zona Norte de Natal (RN), que promoveu o diálogo entre História e Arqueologia. O trabalho foi realizado junto às turmas do 6º e 7º Anos do Ensino Fundamental, e buscou privilegiar a História Local e a História Indígena, utilizando a cultura material como recurso didático. O presente artigo foi escrito no intuito de evidenciar aos professores e futuros professores o potencial que esse tipo de recurso apresenta para a promoção de um ensino qualificado, que contribua de maneira efetiva para a aprendizagem histórica e formação cidadã.

A proposta da experiência surgiu da articulação entre discussões realizadas no âmbito do Subprojeto História/Natal, e as demandas

identificadas na escola em que atuamos como bolsistas. Após observações, conversas e atividades diagnósticas realizadas com as turmas do 6º e 7º Anos do Ensino Fundamental da E. E. Prof. Josino Macedo, constatamos que os estudantes pouco conheciam da História local e de maneira geral não se reconheciam como sujeitos históricos, ou como cidadãos cujas ações interferem no devir histórico. Para a maioria desses discentes, História diz respeito a uma temporalidade e um espaço que são distantes de suas realidades, aspecto reforçado pelo fato de viverem longe dos centros identificados com o poder hegemônico, privilegiados como protagonistas da História nas narrativas dos livros didáticos. Esse distanciamento, assim como a dificuldade em conectar passado e presente, questões gerais e o mundo imediato com o qual os alunos interagem, contribuem enormemente para o desinteresse pela disciplina. Tratava-se de um problema, e nos propomos a enfrentá-lo.

Esses desafios não são exclusivos da escola em que atuamos. Relatos parecidos são discutidos nas reuniões semanais de toda a equipe que integra o Subprojeto História/Natal. E a proposta do nosso projeto é buscar no método de

produção do conhecimento histórico caminhos para enfrentar os desafios da aprendizagem histórica. De acordo com nosso projeto:

O princípio para a formação do licenciando apresentado no Projeto Pedagógico do Curso de História está de acordo com as Diretrizes Curriculares e é coerente com a posição defendida pela Associação Nacional de História no sentido de considerar que a produção do conhecimento histórico deve nortear a atuação do profissional de História em todas as suas dimensões. Isso significa ensinar História como se faz História, seguindo o princípio que rege a produção metodizada da pesquisa histórica, e orientando as problemáticas de ensino-aprendizagem na perspectiva do tempo presente, em consonância com a experiência local dos alunos. (PIBID-UFRN, 2013).¹

OBJETIVOS

A proposta da nossa intervenção em sala de aula era estimular entre os discentes um olhar investigativo, crítico e inquiridor voltado para o espaço local, em geral negligenciado pelos livros didáticos, que tendem a privilegiar os espaços identificados com o poder hegemônico. O desafio, nesse caso, era a utilização de recursos didáticos que favorecessem o estudo da História Local, preferencialmente enfocando temas obrigatórios no currículo da área, caso da História e Cultura Indígena.

A opção pela História Local está estreitamente articulada com o compromisso pela formação cidadã e contribuição da História à formação de identidades. Como aponta Flávia Caimi

Nos debates atuais do ensino de História apontam-se possibilidades de estabelecer relações muito profícuas entre o estudo das trajetórias locais/regionais e os processos de formação de identidades sociais plurais, de modo a superar o verbalismo das aulas de História circunscritas apenas a temporalidades remotas, a espaços distantes e a determinadas memórias com as quais a maioria dos estudantes que frequenta a escola brasileira não se identifica e nas quais não reconhece as suas experiências, tampouco as de seu grupo de pertença. Os estudos do local/regional podem, ainda, contribuir para estabelecer

Foi seguindo esse princípio que definimos nossos objetivos, centrados na proposta de ensinar História utilizando cultura material como recurso didático. Quanto ao conceito de cultura material, empregamos aqui uma definição mais ampla, considerando cultura como “tudo aquilo produzido pela humanidade, seja no plano concreto ou no plano imaterial, desde artefatos e objetos até ideias e crenças” (SILVA, 2009.). Desse modo, entendemos os artefatos arqueológicos que foram utilizados como recurso didático como cultura material, como vestígio de uma sociedade do passado, por meio do qual podemos entender desde aspectos de seu cotidiano até formas de ver o mundo.

diferentes formas de resistência aos processos de padronização e homogeneização culturais, promovidos pela dinâmica da globalização (CAIMI, 2010).

Para que essa proposta se efetive, é fundamental se debruçar sobre o tema da História Local utilizando o método científico, o que por sua vez está condicionado à disponibilidade de arquivos organizados. O Departamento de História da UFRN (*Campus Natal*) tem estruturado diversos Laboratórios e Núcleo de Documentação, com acervos que incluem artefatos arqueológicos. Como os temas a serem trabalhados no início do semestre eram Pré-História e a colonização da América, a disponibilidade desse tipo de fonte foi oportuna, pois permitia a abordagem desses temas a partir de questões fundamentais para a comunidade escolar, como a História Local e o patrimônio cultural, material e imaterial.

Quanto à opção pela História Indígena na seleção de conteúdo, ela visava dar conta dos temas que a tradição escolar associa ao currículo de História, mas também tinha o objetivo de atender às exigências da Lei nº 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e cultura dos povos indígenas, com o propósito de promover uma educação das

¹Edital 01/2013 PIBID-UFRN – Detalhamento do Subprojeto História Natal, curso presencial.

relações étnico-raciais comprometida com o combate aos preconceitos e com o reconhecimento das contribuições desses povos para a construção da nação brasileira, e da História do Rio Grande do Norte de forma mais específica.

METODOLOGIA

Para suprir as demandas identificadas, delimitamos primeiramente o tema da História do Rio Grande do Norte, centenas de anos antes da chegada dos portugueses. Nossa intenção ao selecionarmos esse tema – tradicionalmente trabalhado em turmas de 6º Ano - foi promover o estudo da História local, ressaltando principalmente que a História da região em que vivemos não se iniciou com a colonização europeia. Fomentando assim, a reflexão sobre as particularidades da ocupação desse território, destacando a presença de nativos na composição da população, assim aproximando os conteúdos com a realidade dos discentes. Depois da seleção do tema, partimos para a discussão sobre a metodologia a ser empregada. Optamos por trabalhar em diálogo com a Arqueologia, tendo em vista que sua técnica é indispensável na análise de vestígios do passado mais remoto. Essa escolha foi também condicionada por trabalhos realizados anteriormente na Escola Estadual Professor Josino Macedo, pois já havíamos experimentado a utilização de caixa de memória com cultura material para trabalhar com História Antiga. Trata-se de uma caixa contendo réplicas de diferentes artefatos, cuja aplicação em sala de aula gerou a participação efetiva e interessada dos alunos e também uma melhor compreensão de conceitos e fatos históricos. Os trabalhos produzidos em conjunto com a arqueologia sempre obtiveram resultados bastante positivos, portanto é sempre muito proveitosa a aplicação de metodologias que estabeleçam interações com essa ciência.

Desse modo, nossa proposta de intervenção evidencia a articulação entre os objetivos mais gerais do ensino de História no âmbito escolar, e os princípios norteadores do Subprojeto História/Natal.

A aproximação com a Arqueologia também decorreu do desenvolvimento de outros projetos que vínhamos realizando no Subprojeto História/Natal. Desde o início do ano de 2016, seguindo o planejamento proposto pelas coordenadoras do Subprojeto História/Natal, os bolsistas que na E. E. Prof. Josino Macedo se dedicaram a compor um catálogo composto por artefatos do acervo do laboratório de arqueologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (LARQ) sob as orientações do Prof. Dr. Roberto Airon, coordenador do laboratório, também formado em Arqueologia. A ideia era utilizar o catálogo para quebrar as barreiras existentes entre a Universidade e o Ensino Básico, levando estes materiais disponíveis no laboratório para a sala de aula. Com tal proposta em vista, decidimos aplicar esse recurso didático em nossas intervenções para atestar a potencialidade deste material.

Esse material é composto por artefatos que compõem o acervo do Laboratório de Arqueologia da UFRN (LARQ) e foram coletados em sítios arqueológicos do Rio Grande do Norte. As peças compreendem temporalidades distintas, desde antes da chegada dos europeus à América do Sul, Brasil Colônia, Império e Primeira República. Nós analisamos os materiais evidenciando seus aspectos morfológicos, ou seja, a composição do material; aspectos tecnológicos, que tratam da tecnologia empregada na produção dos artefatos e o que esses artefatos representam; e, por fim, os aspectos técnico-funcionais, os quais se referem às funções atribuídas aos materiais pelas sociedades

do passado. Portanto, são vestígios de outras sociedades que nos informam sobre aspectos do cotidiano e condições materiais de existência. Esse conhecimento técnico-científico era fundamental para que pudéssemos explorar adequadamente esse material em sala de aula, com o objetivo de construir conhecimento sobre História Local e História Indígena.

Antes de realizarmos as intervenções em sala de aula, convidamos as turmas envolvidas no projeto a participarem de uma palestra, realizada pelos bolsistas do Laboratório de Arqueologia da UFRN (LARQ), sob a orientação do professor arqueólogo Roberto Airon. Os bolsistas do Laboratório foram à escola, onde

explicaram detalhadamente aos alunos de ambas as turmas o trabalho que eles desenvolvem como arqueólogos. Entre outras coisas, explicaram como identificar um material arqueológico, como se faz a coleta destes materiais, como é feita a análise destes materiais em laboratório e quais as conclusões podem ser tiradas a partir da observação dos artefatos. A palestra foi realizada na sala multimídia da escola, onde pudemos juntar as duas turmas. Os estudantes da escola participaram do evento fazendo comentários baseados em conhecimentos prévios e informando suas dúvidas, que serviram como ponto de partida para a construção de novos conhecimentos em outras aulas.

RESULTADOS

Depois de participarem da palestra promovida pelo LARQ, as turmas da E. E. Josino Macedo participaram das atividades propostas pelo Subprojeto História-Natal, que consistia em descrever e analisar artefatos pré-históricos, utilizando os conhecimentos adquiridos sobre o trabalho dos arqueólogos. Dessa forma, utilizamos as réplicas dos artefatos disponíveis na caixa de memória produzida pelos bolsistas do PIBID em 2015. Estavam presentes na caixa réplicas de machados, raspadores, tigelas etc. As turmas foram divididas em grupos, cada qual ficando responsável pela descrição e análise de um artefato, a partir dos quais se construiriam hipóteses sobre seus usos e significados.

Nas intervenções iniciais da turma do 6º Ano, as aulas focaram no tema “Como os homens chegaram à América?”, iniciando-se com a apresentação de diferentes respostas para esta pergunta, evidenciando assim como funciona e se constrói o conhecimento científico através de hipóteses que podem ser comprovadas ou não. No caso da História e da Arqueologia, a especificidade do método está na utilização de fontes para fundamentar as hipóteses debatidas na comunidade científica. No 6º ano C, os alunos também responderam à pergunta: “Existia

tecnologia na Pré-História?”. Motivados pela utilização de uma estratégia diferenciada, assim como pela possibilidade de aprender sobre o passado da região em que vivem, os alunos participaram ativamente do debate que se seguiu, contrariando a avaliação de muitos professores sobre se tratar de uma turma apática. Ao final da aula, os alunos compreenderam que tecnologia é um conjunto de técnicas, métodos e instrumentos que visam a resolução de problemas, de modo que os artefatos analisados evidenciam o uso de tecnologia por sociedades que viveram nessa região em tempos remotos.

No 7º ano A, o debate foi orientado de modo a se construir hipóteses sobre a alimentação dos povos que viveram nessa região durante a Pré-História, e os alunos chegaram à conclusão de que alguns alimentos, como o caju e o peba (animal de pequeno porte, similar ao tatu), são comuns a nossa dieta alimentar há milhares de anos. Nas aulas seguintes o foco se voltou para a descrição sobre como viviam os povos antigos que ocupavam a região que hoje corresponde ao território do estado do Rio Grande do Norte e nas explicações sobre a importância da Arqueologia na construção do conhecimento histórico. Como recurso didático, utilizamos as

imagens dos artefatos que integram o acervo do LARQ. Além disso, foram utilizadas imagens dos sítios arqueológicos em que esses artefatos foram encontrados. A proposta foi construir narrativas históricas do nosso passado em sala de aula, analisando esses vestígios junto aos alunos, que puderam descrever esses materiais e a partir deste ponto formular hipóteses sobre seus usos e significados.

O passo seguinte foi trazer essa discussão para a atualidade, procurando mostrar que o procedimento de análise de cultura material não nos informa apenas sobre sociedades do passado. Para isso trabalhamos a crônica “O lixo”, de Luís Fernando Veríssimo, que narra o diálogo entre dois vizinhos de um prédio que apesar de não se conhecerem pessoalmente, formularam hipóteses sobre a vida um do outro através dos vestígios encontrados no lixo. Mostramos com essa crônica que cada pessoa tem uma História, sendo, portanto, sujeito dela. Ressaltamos que essa História é construída cotidianamente e que os objetos que produzimos e usamos são vestígios da nossa História. Para aprofundar essa discussão, elaboramos uma caixa de memória com materiais que comumente são descartados no lixo (copos descartáveis, garrafa de Coca-Cola, embalagens de comidas etc.) para que os alunos realizassem procedimentos de descrição e análise, conforme observaram na crônica e também nas atividades com artefatos arqueológicos.

No 6º ano C a turma foi dividida em grupos, e assim, os alunos foram analisando os objetos da caixa e anotando suas conclusões. Ao final da atividade toda a turma havia concluído que o lixo pertencia a uma família de 4 pessoas, sendo um casal, um filho de aproximadamente 7 anos e um idoso. No 7º ano A, a turma foi organizada em duplas que também analisaram os materiais da caixa e redigiram um texto com suas interpretações. Essa turma ficou dividida quanto à conclusão. Para alguns o lixo fictício pertencia a um casal com um filho e para outros pertenceria a uma mulher vaidosa e solteira. Após a atividade, reforçamos o debate

sobre as possibilidades que esses vestígios tanto do passado quanto do presente dispõem para formularmos narrativas históricas.

No 7º ano A, a intervenção foi concluída com uma última atividade de análise de fontes. Nessa atividade os alunos foram orientados a selecionar um objeto pessoal (poderia ser um lápis, um batom, uma agenda etc.) e colocá-los dentro de uma caixa, sem que os demais percebessem. Em seguida, cada um retirou da caixa um objeto e tiveram que analisá-lo buscando descobrir um pouco da personalidade do dono(a) e também sua identidade. Essa atividade foi pensada, principalmente, para estimular uma melhor convivência entre os estudantes. Nessa turma, foi muito recorrente desde o início do ano desentendimentos que chegaram, às vezes, a atrapalhar a formação de grupos para os exercícios. Sendo assim, propomos a atividade para que pudessem se conhecer melhor. Os resultados dessa atividade foram bastante satisfatórios, os relatos obtidos mostraram que as indisposições eram frutos de “pré-conceitos”, que foram desconstruídos ao longo dessas aulas. E realmente, nas semanas seguintes, constatamos mudanças positivas na interação entre os alunos da turma.

Já no 6º ano C, o nosso projeto continuou de maneira distinta. Essa turma foi escolhida para participar da Mostra Cultural da escola, apresentando os projetos desenvolvidos na disciplina de História. Seguindo orientação da supervisão, a turma realizou uma exposição de seus trabalhos, promovendo assim o I Encontro de Estudos Históricos da E. E. Prof. Josino Macedo, cujo tema foi “O trabalho do arqueólogo na construção da História”. Aos alunos foi disponibilizada uma sala de aula, que foi ambientada tendo como referência a pré-História do Rio Grande do Norte. Havia cartazes contendo pinturas rupestres, réplica de um abrigo, de lâminas de flechas etc., e a apresentação foi elaborada a partir das narrativas sobre a pré-História do RN construídas pelos alunos em sala de aula, por meio da análise dos vestígios encontrados por pesquisadores em sítios arqueológicos da região.

DISCUSSÃO

Uma de nossas intervenções ocorreu na turma C, 6º Ano do Ensino Fundamental, composta por estudantes com faixa etária entre 13 e 16 anos, identificada pelos professores como uma turma com grande dificuldade de aprendizagem. Os discentes desta turma, por estar há vários anos estudando os mesmos conteúdos por meio de metodologias já conhecidas, se sentiam menos estimulados a participar dos debates e atividades propostos pelos professores. Vale lembrar também que esta turma enfrentava outros problemas, como a falta de autoestima e a dificuldade do corpo docente da escola em dispor do tempo necessário para planejamento de atividades diferenciadas. Elas são necessárias, pois, apesar de ser uma turma de 6º Ano, os alunos são adolescentes, de modo que uma mesma aula preparada para alunos de 12 anos não teria os mesmos resultados se for aplicada com alunos de 16 anos, por mais que a aula trate sobre os mesmos assuntos.

A outra turma que também participou das atividades foi a turma A, 7º Ano do Ensino Fundamental, que possui o perfil totalmente diferente. Havia poucos casos de alunos reprovados, e era uma turma identificada pelos professores como muito enérgica e participativa. Um aspecto em comum entre as duas turmas era a dificuldade em leitura, interpretação e produção de textos. Sendo assim, pensamos nossas intervenções com o objetivo de melhorar a competência leitora e escrita dos alunos, nosso objetivo secundário.

As atividades propostas tiveram resultado muito produtivo. Pudemos constatar através dos debates e dos textos produzidos um grande empenho dos alunos em compartilhar suas observações e registrar suas ideias em texto escrito. Como mencionamos, um ponto em comum entre as turmas era a dificuldade de escrita, que resultava em certa resistência na realização de exercícios que demandam

tal habilidade. No entanto, motivados pela possibilidade de registrar um conhecimento construído por eles próprios, sob a orientação dos pibidianos, não enfrentamos tal resistência. Para o êxito da proposta foi fundamental a opção por construir o conhecimento em sala de aula, pois nos permitiu colocar os alunos no centro do processo de aprendizagem, e não o professor, como é comum nas aulas expositivas, onde o conhecimento surge pronto, competindo aos alunos apenas registrar e decorar.

Estamos convictas de que esse saldo positivo deriva de nossas opções teórico-metodológicas. A primeira se articula à proposta de ensinar a História utilizando o método da ciência de referência, elaborando narrativas históricas a partir da análise de fontes. Nossa concepção de ensino de História situa o aluno como participante do processo de ensino-aprendizagem, incentivando que ele construa e reflita sobre o conhecimento. Com seus saberes sendo valorizados, os alunos se sentiram mais confiantes em se expressarem por meio da fala e da escrita, para apresentar tanto seus conhecimentos prévios, quanto os conhecimentos construídos em sala de aula. A segunda opção a ser destacada foi o emprego da cultura material como recurso didático. Foi evidente como esse recurso contribuiu para motivar entre os alunos o interesse pela História Local. Porém, o ponto mais relevante em se trabalhar com cultura material é efetivar uma prática que ressalte a criticidade do estudante. Ao orientar a observação, descrição e análise desses materiais, procuramos estimular novos olhares sobre a cidade, capazes de investir de significado usos e práticas que fazem parte do cotidiano dos jovens, da História de suas comunidades. Esse olhar é indispensável para que esses alunos percebam que a História é feita pelos homens e que são, também eles, sujeitos da História.

CONCLUSÕES

Em nosso planejamento era fundamental desenvolver as competências e valores necessários à formação cidadã, explicitados na Constituição Federal brasileira e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Acreditamos que preparar nossas crianças e jovens para o convívio republicano, respeitando os valores democráticos, exige a incorporação desses princípios e valores no cotidiano escolar, sendo experimentados de forma concreta, numa aprendizagem qualificada cujo sentido extrapole os muros da escola.

Ao longo desse ano, percebemos que ainda há muito que fazer, mas avaliamos que os resultados desse projeto foram muito positivos e corresponderam às nossas expectativas. Primeiramente, por meio dos debates em sala de aula e das atividades propostas, percebemos que os discentes compreenderam que são sujeitos históricos e mesmo os objetos aparentemente descartáveis nos informam muito sobre a sociedade em que vivemos. E compreendê-la é fundamental para que possamos projetar um futuro diferente.

ABSTRACT

Introduction: This experience report stems from our work with the Institutional Initiation to Teaching Program (PIBID) - History/Natal Subproject. In 2016, we developed it at the Josino Macedo State School with an interdisciplinary project aimed to the students from 6th to 7th Years of Primary Education, uniting Archeology and History, in an approach that sought to privilege Local History and Indigenous History. **Objectives:** The proposal was to stimulate an investigative, critical and inquiring look at the local space, usually neglected by textbooks, which tend to favor spaces identified with hegemonic power. The challenge, in this case, was the use of didactic resources that favored the study of Local History, preferentially focusing on mandatory subjects in the curriculum of the area, in the case of History and Indigenous Culture. **Methodology:** Based on the assumption that history teaching should be done in accordance with the method of production of the reference science, in order to achieve our objectives, we chose to explore sources traditionally used by historians in their research: vestiges of the material culture of ancient societies. About

the method of analysis, the dialogue with Archeology was indispensable so that we could analyze these traces and use them as a didactic resource. **Results:** The result of the initiative was the 1st Meeting of Historical Studies in the school space, with the theme “The work of the archaeologist in the construction of History”, as well as the planning and execution of lesson plans that had as main teaching resource a set of replicas of lithic and ceramic materials. **Discussion:** With this experience we seek to contribute to the debates about historical learning, highlighting the possibility of making the construction of knowledge feasible in an interdisciplinary perspective, through the investigative method, valuing Local History. **Conclusions:** With this experience, we conclude that the classroom should be considered as a privileged space for the construction of knowledge, and the method of producing historical knowledge can - and should - serve as a reference for the formulation of innovative and creative history teaching.

Keywords: Teaching of History, Local History, Indigenous History.

RESUMEN

Introducción: Este relato proviene de nuestra actuación en el *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)-Subprojeto História/Natal-RN*. En 2016, fue desarrollado en la *Escola Estadual Professor Josino Macedo* un proyecto interdisciplinario, que une Arqueología y Historia, dirigido a los estudiantes de los años 6 y 7 de la escuela primaria, teníamos como objetivo valorizar la historia local y la historia de los Indígenas. **Objetivos:** la propuesta fue fomentar entre los estudiantes una mirada investigativa y crítica hacia el espacio local, generalmente ignorado por los libros didácticos, que tienden al favorecimiento de las áreas identificadas con el poder hegemónico. El desafío, en este caso, fue el uso de recursos didácticos que favorezcan el estudio de la historia local, especialmente en las asignaturas obligatorias en el plan de estudios, como historia y cultura indígena. **Metodología:** De acuerdo que la enseñanza de la historia debe hacerse en consonancia con el método de producción de la ciencia, para lograr nuestros objetivos, hemos decidido explorar fuentes de información utilizadas tradicionalmente por los historiadores en su investigación: vestigios de la cultura material de las sociedades antiguas. Sobre el método de

análisis, el diálogo con la arqueología se puso vital para analizar las pistas y como recursos de enseñanza. **Resultados:** el resultado de la iniciativa fue la realización del primero taller de estudios históricos en el espacio escolar, con el tema “el trabajo del arqueólogo en la construcción de la historia”, así como la planificación y ejecución de planes de clase que tenían como principal función didáctica un conjunto de reproducciones de materiales líticos y cerámicos. **Discusión:** Con esta experiencia se ha buscado contribuir con los debates sobre el aprendizaje histórico, poniendo en evidencia la posibilidad de construcción del conocimiento en una perspectiva interdisciplinaria, a través del método de investigación y la valorización de la historia Local. **Conclusiones:** Con esta experiencia es posible concluir que las clases deben ser pensadas como un espacio privilegiado para la construcción del conocimiento y el método de producción del conocimiento histórico puede — y debe — servir de referencia para la formulación de propuestas innovadoras y creativas de la enseñanza de la historia.

Palabra clave: Enseñanza de Historia, Historia Local, Historia Indígena.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Organização de Alexandre de Moraes. 16. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CAIMI, Flávia Eloisa. Meu lugar na História: de onde eu vejo o mundo? In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias (Org.). **História: Ensino Fundamental** (Coleção Explorando o Ensino). Brasília: Ministério da Educação, 2010.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. O ensino de História, a memória e o patrimônio cultural. In: **Revista História & ensino**, v. 15, Londrina, UEL, 2009.

SILVA, Kalina Vanderlei. **Dicionário de conceitos históricos**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2009.



NO LIMIAR DO COTIDIANO ESCOLAR: AÇÕES FORMATIVAS COM O PIBID PARA A APROPRIAÇÃO DA LEITURA POR ALUNOS DE EJA

RESUMO

Este artigo apresenta reflexão acerca de aspectos teóricos e práticos dos trabalhos desenvolvidos por bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), estudantes de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN, na Escola Municipal Prof^a Emília Ramos, Natal/RN, Brasil, no ensino da modalidade Educação de Jovens e Adultos. A leitura é uma atividade do Sistema de Escrita Alfabético (SEA), que perpassa, inicialmente, pela decodificação, sendo essa a concretude e a finalidade da escrita.

Em geral, o professor realiza as mediações de ensino e, ao avaliar, remete apenas ao processo da escrita. Tal fato expõe dificuldade em realizar intervenções direcionadas ao processo de apropriação da leitura. Decorre disso privilegiar a reflexão sobre oficinas pedagógicas para a apropriação do SEA, realizadas com estudantes bolsistas PIBID e com docentes, nos dias de estudo e de assessoramento, assim como nas atividades de planejamento. Essas oficinas foram propostas pela coordenação pedagógica da escola, a partir da preocupação com os

Maria de Lourdes Gabriel Ferreira Soares (mlourdesgabriel@gmail.com - Supervisora PIBID Pedagogia), Dyego Aldryncollen (dyegoufrn@hotmail.com - PIBID Pedagogia), Karolyne Cristina de Carvalho Araújo (karol.amy@hotmail.com - PIBID Pedagogia), João Maria Valença de Andrade (joaovalenca@ufrnet.br - DPEC - Coordenador PIBID Pedagogia)

resultados insatisfatórios da aprendizagem. Consistiram em uma forma de contribuir para a articulação entre teoria e prática, indispensável à ação educativa dos estudantes bolsistas e das professoras colaboradoras. Visou-se, também, um incremento na qualidade das intervenções junto aos alunos da escola. Seus resultados incidiram nos projetos desenvolvidos pelos bolsistas PIBID. Avaliações de professores e pedagogos

sobre as ações para a apropriação da leitura por aluno da EJA vêm mostrando ser o PIBID uma ação coerente e viável, pois vincula conteúdos trabalhados com a prática social, fundamentação teórica com práticas docentes.

Palavras chave: Iniciação à docência. Formação continuada. EJA. Apropriação da leitura.

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi desenvolvido por supervisores e bolsistas do PIBID/Pedagogia-Natal/UFRN, com a participação das professoras colaboradoras, na Escola Municipal Prof^a Emília Ramos, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos/EJA. As turmas foram do Primeiro Segmento, composto pelos I e II Níveis (1º ao 5º ano), e do Segundo Segmento, III e IV Níveis (6º ao 9º ano). Neste artigo, foca-se nas discussões realizadas no Primeiro Segmento, *locus* de intervenção do PIBID na escola. As intervenções dos bolsistas estudantes se iniciam com a observação da sala de aula, com a participação nos planejamentos, com a elaboração do projeto a partir das necessidades dos jovens e adultos e com o diálogo com o professor colaborador e a coordenação pedagógica. Essa iniciativa permite o desenvolvimento da ação pedagógica e as atividades junto aos estudantes da EJA.

O trabalho tem como objetivo contribuir com a articulação entre teoria e prática no processo de ensino e de aprendizagem na apropriação da leitura, indispensável à ação educativa para a aquisição da alfabetização, realizado com os professores e estudantes bolsistas. Pretendemos, ainda, dar continuidade à formação em serviço às professoras colaboradoras para uma prática mais eficaz das intervenções junto aos estudantes da EJA, a partir dos planejamentos, das observações em sala de aula e do cotidiano, nas elaborações de seqüências didáticas para o desenvolvimento

dos planos de ensino que servirão como base para os projetos desenvolvidos pelos bolsistas PIBID-Pedagogia.

Para melhor entendimento, descreveremos como se dá a rotina escolar. O professor tem quatro dias de docência e um dia de planejamento semanal. Para tanto, a escola segue um cronograma institucional sugerido pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SME) do município de Natal/RN, nas Diretrizes para o Funcionamento das Unidades de Ensino da Rede Municipal. O cronograma é organizado por dia, em que há um dia por semana no qual o professor se ausenta de sala de aula para realizar seu planejamento semanal. Enquanto o professor(a) planeja, outros professores assumem sua carga horária, que, no caso dos Primeiros Segmentos, são os professores de Ensino Religioso, Educação Física e Artes.

A Resolução N° 003/2011 – CME, Cap. III Da Organização do Trabalho Pedagógico, cita como se dá essa organização na rede de ensino em seu Art. 15 - O planejamento pedagógico dos professores dos Níveis I e II ocorrerá na unidade de ensino, semanalmente, das 19 às 22 h. Para os professores dos Níveis III e IV, o planejamento será por disciplina, sucedendo na unidade de ensino, semanalmente, das 19 às 22 h. Os dias do planejamento da EJA serão definidos conforme cronograma sugerido pelo SEJA/SME – Parágrafo Único: na oportunidade da realização de formação continuada promovida pela SME ou por ela autorizada, o

professor terá sua participação garantida dentro do seu horário de planejamento pedagógico.

Toma-se como orientação, também, os Referenciais Curriculares da EJA (SME-Natal/RN, 2008), que reafirmam a organização do espaço/tempo das escolas. Esses referenciais sugerem o cronograma convencional para toda rede de ensino municipal, com o intuito de desenvolver as atividades de planejamento, como é distribuído pelas Diretrizes para o Funcionamento das Unidades de Ensino da Rede Municipal (2012, p.32). Essas diretrizes

estabelecem que “O professor cumprirá 16 (dezesesseis) horas/aula de docência, distribuída em 04 (quatro) dias, ficando 04(quatro) horas disponíveis para o planejamento, conforme o cronograma sugerido pela SME para as unidades de ensino, possibilitando formação continuada do professor sem afastá-lo de sala de aula”.

Assim, as orientações institucionais partem do calendário semanal conforme as formações aos professores e aos coordenadores da rede de ensino, como pode ser visto nos quadros a seguir:

CRONOGRAMA DE PLANEJAMENTO 1º SEGMENTO *				
SEGUNDA FEIRA	TERÇA FEIRA	QUARTA FEIRA	QUINTA FEIRA	SEXTA FEIRA
	I Nível	I Nível		
	II Nível	II Nível		

Figura 1 – Calendário Semanal

Fonte: Diretrizes para o Funcionamento das Unidades de Ensino da Rede Municipal (2012, p.31).

*A unidade escolar adapta à sua realidade um desses dois dias ou, se necessário, os dois.

CRONOGRAMA DE PLANEJAMENTO				
SEGUNDA FEIRA	TERÇA FEIRA	QUARTA FEIRA	QUINTA FEIRA	SEXTA FEIRA
Arte	Língua Portuguesa	Matemática	Ciências	História
Educação Física			Inglês	Geografia
Ensino Religioso				

Figura 2 – Cronograma de Planejamento

Fonte: Diretrizes para o Funcionamento das Unidades de Ensino da Rede Municipal (2012, p.32).

A organização do cronograma dentro da rotina escolar estabelece um dia por semana, podendo estar sob a coordenação da equipe técnica escolar, ou fora da escola, sob a coordenação da equipe da Secretaria. Trata-se de um procedimento para assegurar e favorecer as relações entre a prática e a teoria no cotidiano escolar, dando oportunidade de todos participarem desses momentos de atividades pedagógicas. Vale ressaltar que fica a critério do professor a decisão de participar, ou não, do planejamento externo.

Ao mesmo tempo, a escola tenta zelar por esse espaço/tempo como momento de crescimento individual, profissional e educativo, com o objetivo de assegurar a qualidade em sua metodologia de planejamentos semanais, em que busca variar as estratégias adotadas, de acordo com as necessidades pedagógicas, tais como: dias de estudos – estudos compartilhados de textos/oficinas pedagógicas, planos de ensino diários/seqüências didáticas, planos de eventos sociais, relatos de experiências, análise dos planos de ensino, informes, debates e assembleias com alunos e/ou professores.

A formação docente, nesse contexto escolar, se dá na articulação com o contexto organizacional da instituição, pois é determinante quando a ação educativa tem uma atividade que assume um caráter da própria realidade. Como tal, tem a necessidade de refletir a

prática docente junto aos bolsistas, ao coordenador e aos professores das intervenções, nas elaborações de situações de ensino e de aprendizagem, em específico para este estudo, na apropriação da leitura como ponto de partida para a aquisição do saber.

NO LIMIAR DO COTIDIANO ESCOLAR

O cotidiano escolar envolve uma dinamicidade de todos os partícipes de forma conceitual, emocional, afetiva e profissional. É nessa dinamicidade que os conhecimentos interagem, numa pedagogia de políticas cultural e social. Por isso, os momentos de planejamento são levados a sério, sendo iniciado com o cronograma semanal institucionalizado e sistematizado, para que possamos analisar, refletir e buscar alternativas, de forma fundamentada, a nossas incertezas, para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem. Por isso foi necessário, no contexto, proporcionar a cada partícipe a oportunidade de uma formação em serviço. Foi, então, que se voltou para uma formação que nos possibilitasse ser agentes intelectuais da transformação escolar, como ponto de partida para uma qualidade de ensino.

As análises se centraram na maior dificuldade dos estudantes, a leitura, com as intervenções, na maioria das vezes, na prática das professoras e dos bolsistas (sob orientação das professoras colaboradoras), sendo feitas no âmbito individual, nos momentos de “reforço escolar”, a partir das próprias produções do estudante, quando da análise linguística/verificação da escrita (registro), com a consciência fonológica no processo de decodificação.

Percebemos que, ao fazerem o registro dos resultados de aprendizagem no processo de alfabetização, as professoras contemplavam, com mais segurança, os níveis de escrita, no entanto, não tinham tanta segurança em relação à leitura. A prática desses processos era questionada,

indicando a falta de segurança sobre as intervenções e sobre a avaliação da leitura. Decorre disso a consistência no levantamento dos níveis de leitura, nas respostas dos docentes no levantamento era contraditória ou vaga. Partimos, então, para as observações realizadas no ato de planejar as sequências didáticas, nas discussões sobre a avaliação, nas intervenções das análises dos levantamentos dados do quadro de aprendizagem da alfabetização.

Analisando as atividades de apropriação da leitura dos alunos, no processo de ensino da apropriação do SEA, no momento da atividade, eles agiam de forma assistemática, às vezes intuitivamente, uma vez que tinham a necessidade de ter em mãos o registro-escrita, pois, para eles, o registro é algo palpável. Contudo, ficavam muito ansiosos e apreensivos, com medo de falar o que significavam as letras. Tal fato pode ser diagnosticado como um momento da reflexão da análise linguística da palavra (estratégia da decodificação), para o processo da análise linguística, desde a função do SEA, o letramento, até a forma das letras e a consciência fonológica da apropriação da leitura.

Ao trabalhar nessa perspectiva, realizamos um estudo com os professores da Modalidade EJA e com os estudantes bolsistas/PIBID. Observamos que, geralmente, os professores discutiam nos planejamentos a aquisição e a avaliação das produções de escrita dos alunos, mas não relatavam intervenções específicas do Direito de Aprendizagem do Eixo da Leitura (BRASIL, 2012). Ao realizar uma reflexão com

os alunos sobre suas produções escritas, os professores justificavam que estavam realizando intervenções na leitura também, argumentando que existiam intervenções com estratégias de apropriação da leitura, porém estavam somente checando a consciência fonológica no ato de notar/registrar o sistema. Ou seja, o professor pensava que estava trabalhando a leitura no ato da checagem da escrita, mas que, na verdade, estava apenas realizando a análise linguística da produção.

Foi observado que os envolvidos nesse processo de ensino e de aprendizagem geralmente não contemplavam, de forma direta, intencional e consciente, as intervenções para a leitura em suas sequências didáticas. A leitura é uma das primeiras habilidades para o processo de alfabetização e um dos eixos da Língua Portuguesa que, conseqüentemente, implica em outro eixo, o da análise linguística para a apropriação do SEA de maneira mais específica, com questões registradas de forma mais direcionada para reflexão da consciência fonológica. Apesar disso, o professor, muitas vezes, não consegue elaborar uma sequência didática própria para as intervenções na apropriação e no desenvolvimento da leitura na fase inicial dessa aprendizagem.

A consciência fonológica, por ser uma atividade mental em que o aluno reflete sobre os segmentos sonoros das palavras, é algo muito subjetivo. Portanto, o professor necessita elaborar uma sequência didática bem detalhada, com questionamentos que levem o aluno a fazer relações e conexões entre o grafema e o som. Para Morais (2012, p. 84), a consciência fonológica “é um conjunto de habilidades que envolve variações de operações mentais que fazemos sobre as partes das palavras pronunciadas; é capacidade metalinguística que permite analisar e refletir, de forma consciente sobre a estrutura fonológica da linguagem”.

Desse modo, verificamos que a maioria desses professores e bolsistas realizava com

mais firmeza as intervenções do processo de apropriação da escrita e somente contemplava a leitura na análise linguística da produção escrita. Para Cagliari (2009, p. 131),

[...] o ato de ler é uma atividade muito complicada, e que a leitura é a realização da finalidade da escrita. Em geral, o professor, ao avaliar, se remete apenas ao processo da escrita. O que nos mostra a dificuldade de realizar intervenções direcionadas ao processo de apropriação da leitura.

Sabe-se que a língua materna nos favorece na aquisição da escrita em suas variações linguísticas para a apropriação do sistema de escrita – SEA. Para o acesso a esse sistema, é necessária a aquisição da leitura. Esta tem como base o alfabeto, cuja invenção foi

[...] decisiva porque é um sistema que permite representação da linguagem com maior economia de meios, mas sua abstração tem como consequência o fato de que os falantes não podem adquiri-lo facilmente “fixando-se” na decomposição das palavras, mas devem basear-se em métodos e instrução e no confronto com a própria linguagem escrita para alcançar o nível de consciência fonológica que se requer para seu domínio (COLOMER, 2002, p.13).

Morais (1996) reforça dizendo que o alfabeto é um instrumento do SEA. Segundo o autor, “A invenção [...] Suscitou uma das mais importantes descobertas científicas da história da humanidade, provavelmente a primeira grande incursão do homem no seu inconsciente cognitivo e que se dá inicialmente pela leitura por meio dos sons”. Ele acrescenta que “Os sons das palavras evocam inevitavelmente letras, como também não deixam de despertar sentidos. No nosso sistema mental, as representações semânticas, fonológicas e ortográficas das palavras comunicam de maneira totalmente interativa [...]”. O pesquisador apregoa que, para alfabetizar, “[...] precisa decifrar ou dar conta de dois enigmas ou questões principais: **O que** as letras representam (ou nota, ou substituem)? **Como** as letras criam representações [...] (grifos do autor)”. Nesse sentido, conclui Morais: “Quando nos

apropriamos de qualquer sistema notacional, temos que compreender e internalizar suas regras ou propriedades e aprender suas convenções (MORAIS, 1996. p. 46-64).

Todo esse processo deverá anteceder o momento de registro do SEA, para que os alunos tenham conhecimento e informações para a produção escrita. É isso que o professor, por falta de informação devido à própria formação em sua profissionalização acadêmica e em serviço, não consegue mediar, de forma intencional, a leitura no ato da elaboração da sequência didática nem, conseqüentemente, executá-la conscientemente.

Apesar de tudo, os professores conseguem realizar uma reflexão da leitura de forma “intuitiva”, via intervenção da apropriação da escrita. Ou seja, no momento de intervenção, utilizam a estratégia de checagem para a leitura da produção de escrita de palavras, mas muitas vezes, não chegam a mediar o processo de alfabetização na apropriação da leitura. Com isso, o aluno é quem mais faz esforço para apropriar-se da habilidade de leitura, pois a sua aprendizagem se dá por meio da produção textual, no ato da checagem da escrita. Contudo, o professor ainda consegue, com muito esforço, que os envolvidos passem para nível superior,

mas com muita perda de tempo e de energia, formando poucos alfabetizados. Mesmo assim, os alunos conseguem chegar a decodificar no primeiro nível. Apesar de se deterem por mais tempo e tendo mais experiências na linguagem oral, conseguem realizar relações e conexões com as informações cotidianas. Como afirma Ferreiro (1999, p. 27),

A aprendizagem da leitura, entendida como o questionamento a respeito da natureza, função e valor desse objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los seguindo sua própria metodologia.

Apesar da autonomia dos alunos, como afirma Ferreiro (1999, p. 27), a professora e os estudantes bolsistas, por sua vez, ao participarem da primeira parte da Oficina Pedagógica sobre a Apropriação da Leitura, perceberam as lacunas pedagógicas nas intervenções da apropriação da leitura. Além disso, ao socializarem os resultados do ano de 2014, eles já socializavam o desejo de aprofundar e colocar em prática as novas informações. Isso fica demonstrado nos resultados finais do ano de 2014, no quadro a seguir.

NÍVEL	APROVADOS	REPROVADOS	TRANSFERIDOS	ABANDONOS	TOTAL
I	17	17	-	06	40

Figura 3 – Oficina Pedagógica sobre a Apropriação da Leitura

Fonte: Quadro de resultado final/2014 modalidade EJA – Nível I. Escola Municipal Professora Emília Ramos.

Esse resultado, estatisticamente baixo, tem uma explicação: a carga horária da noite é reduzida (de quatro horas e meia para duas horas e meia), há uma rotatividade de alunos (devido às necessidades de sobrevivência – empregos

com horários rotativos), greve e muitos imprevistos que interferem no aproveitamento da aprendizagem. Ademais, os alunos que se matriculam sem Histórico Escolar migram, às vezes, para níveis mais avançados.

PROCESSOS METODOLÓGICOS

O saber, como um conhecimento processual, deve usar estratégias específicas para cada conhecimento contextual. Para tanto, foi necessário atentar para cada participante do grupo, tais como: os estudantes bolsistas recém chegados, os professores colaboradores e o mediador desse processo, o coordenador pedagógico. O processo metodológico iniciou-se com as observações do coordenador pedagógico nos momentos de planejamento e na sua concretude, no plano escolar, em específico, na elaboração da sequência didática e nos levantamentos de aprendizagem da apropriação do SEA.

Em cada momento de planejamento, houve discussão sobre as duas habilidades existentes no SEA. Foi notório aos participantes a ausência sistemática da apropriação da leitura, no momento em que foi solicitado um levantamento dos níveis de leitura e de escrita. Nesse instante, houve muitos questionamentos

respeito do nível, das hipóteses, do ritmo de leitura e de como se dava a avaliação.

Logo de imediato, questionamos como eles elaboravam uma sequência didática para as intervenções da apropriação e do desenvolvimento da leitura. Percebemos que a maioria tinha mais segurança na elaboração de intervenções no processo da apropriação da escrita do que da leitura.

Diante dessas situações, elaboramos uma oficina pedagógica com intervenções de estudo sobre os conceitos básicos de leitura e uma sequência didática para a apropriação dessa habilidade. As oficinas ocorreram nos dias de estudo e de assessoramento e nas atividades de planejamento. Consistiram em uma forma de contribuir para a articulação entre teoria e prática, indispensável à ação educativa dos bolsistas e dos professores colaboradores da modalidade EJA. Visavam, também, um incremento na qualidade das intervenções junto aos alunos.

RESULTADOS

Acreditamos que o estudo dessa natureza possa gerar novas mudanças de atitudes do profissional educador e de todos os envolvidos nesse processo. Segundo Fazenda (2003, p. 75), podemos compreender a adesão dos participantes em

[...] atitude de humildade ante a limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes; atitude de desafio, desafio ante o novo, desafio em redimensionar o velho; atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas; atitude, pois de compromisso em construir sempre da melhor forma possível; atitude de responsabilidade, mas sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida.

A maioria dessas atitudes fluiu de acordo com cada um, considerando cada situação vivenciada durante o trabalho. Enfim, analisamos algumas mudanças atitudinais no comportamento dos professores, dos estudantes/bolsistas, do coordenador, dos estudantes e dos demais professores e profissionais do segmento escolar, como os professores das áreas do Segundo Segmento (5º ao 9º ano), em relação à importância do monitoramento da leitura como acesso à cidadania. Isso teve um reflexo no comportamento dos envolvidos, conforme os exemplos elencados a seguir.

MUDANÇAS INTRODUZIDAS NA PRÁTICA DAS PROFESSORAS COLABORADORAS

Após a participação nos estudos e na oficina de leitura, as professoras colaboradoras começaram a perceber e a identificar as habilidades do SEA (leitura e escrita), assim como as suas atividades adequadas para a apropriação e para o desenvolvimento da leitura. Elas passaram a

ficar atentas à elaboração da sequência didática específica para a leitura. As práticas de uma professora leitora estão planejadas conforme o nível e a necessidade das intervenções, deixando, assim, o estudante com desafios de acordo com seu nível e com sua motivação.

MUDANÇAS NO OLHAR DO BOLSISTA PIBIDIANO

Os bolsistas estão mais atentos à prática da professora colaboradora e às intervenções de leitura com a turma no grande grupo e em grupos produtivos. Percebem a importância do

cotidiano escolar para a sua formação profissional. Enfim, já conseguem contemplar, no seu projeto, a importância da leitura nos processos de apropriação e de desenvolvimento.

CONSISTÊNCIA DAS MEDIAÇÕES DO COORDENADOR

O coordenador pedagógico, inicialmente, percebeu um pouco de rejeição por parte de alguns professores. No entanto, no decorrer do processo, (re)planejamos, dividindo o grande grupo e delineando duas oficinas para atender, de forma mais direta, as particularidades de cada nível. Contudo, os

dois segmentos apresentam necessidades em comum, sendo necessário um estudo dos dois grupos. Depois da aplicação da oficina, surgiu a ideia de um grande projeto que atendesse toda a clientela da EJA, em relação à questão da leitura para o próximo ano letivo.

CONSCIÊNCIA NAS ATITUDES DOS ESTUDANTES

Percebemos que os alunos que tinham dificuldade na leitura procuravam a coordenação para um reforço escolar, principalmente os estudantes do Segundo Segmento. Quanto ao

Primeiro Segmento, (1º e 2º níveis), eles deram um salto qualitativo na habilidade de leitura, em relação aos anos anteriores.

MUDANÇAS INTRODUZIDAS NA PRÁTICA DE LEITURA NA ESCOLA

A participação do grande grupo nas discussões sobre a leitura ficou mais consistente e os

professores ficaram mais atentos no monitoramento dos níveis de leituras dos seus alunos.

DISCUSSÕES

A escola, como um lugar de aquisição de conhecimentos, tenta desenvolver uma proposta que atenda às reais necessidades do processo de ensino e de aprendizagem. É um espaço de saberes, tanto para os estudantes como para os profissionais que nele desenvolvem seu trabalho, em prol do desenvolvimento intelectual, afetivo e social nas mais variadas dimensões educativas, tendo a parte pedagógica como o eixo de sustentação de sua função. Essa proposta pretende que os estudantes, além dos professores que fazem parte do processo de ensino e dos estudantes bolsistas, desenvolvam a habilidade de leitura, pois precisam perceber a importância desse processo por meio da formação em serviço.

A oficina surgiu diante das dificuldades em se realizar intervenções no processo de apropriação da leitura. A cada socialização dos relatos de experiências e dos resultados das professoras e dos estudantes bolsistas, eles já demonstraram interesse em refletir de forma mais sistematizada e coletiva, buscando o planejamento de forma consistente e tentando levar as novas possibilidades de melhorarem o processo de ensino e de aprendizagem da leitura. Nos anos subsequentes, já se posicionam com indícios de adesão à nova proposta pedagógica.

Em oficinas pedagógicas sobre a aquisição da leitura sobre a consciência fonológica, as professoras perceberam que não planejavam ações específicas para o momento da apropriação da leitura. Elaboravam, geralmente, uma sequência didática para a aquisição da escrita e, ao mesmo tempo, para a leitura como checagem/avaliação da escrita. Surgiram muitas dúvidas em relação ao processo de ensino e de aprendizagem da leitura nos momentos da apropriação, como mediadores do processo em relação aos direitos de aprendizagem, às propriedades do SEA, às hipóteses, aos tipos, às práticas aos níveis de leitura e até de escrita.

Nas oficinas, observamos que a maior atenção dos participantes recaiu sobre os níveis,

sobre as hipóteses de leitura e sobre como intervir no momento da decodificação de letras, palavras e frases. Reiteramos que toda intervenção de leitura deve partir do coletivo, de forma que o mediador chame a atenção do grafema e da sonoridade, apontando para a lousa, para o direcionamento do olhar, relacionando com as conexões da consciência fonológica das palavras. As frases são selecionadas e retiradas de textos já compreendidos pela turma.

Ressaltamos que todo alfabetizador deve ter o entendimento sobre a leitura/escrita e que é necessário o conhecimento de conceitos pedagógicos básicos, tais como métodos de ensino para apropriação do SEA, dimensões da leitura, propriedades do SEA (MORAIS, 2012), etapas do processo de apropriação da leitura, dos níveis de leitura – rota lexical, as hipóteses (KATO, 1999) –, estratégias de leitura, além de gêneros, sequências textuais, portador, formas, ritmos e compreensão (em níveis pontual e global).

Alfabetizar é uma atitude profissional das mais importantes para o desenvolvimento das linguagens. Nesse sentido, a leitura (níveis de processo fonológico e visual) é um dos primeiros passos. Segundo Dehaene (2012, p.54), “A leitura de uma palavra empresta vias paralelas do tratamento da informação(...) podemos compará-las a léxicos mentais que associam a sucessão de fonemas ao significado”.

Para tanto, no adulto, essas vias ficam mais difíceis e, ao mesmo tempo, mais fáceis em relação à criança. No adulto, é mais difícil, pois ele já vem cansado, com traumas no processo de aprendizagem e com baixa autoestima. Por outro lado, é mais fácil por já ter uma leitura de mundo, o desejo de aprender e muita experiência. Daí a importância da relação teoria *versus* prática, pois, na maioria das vezes, o ativismo limita as novas alternativas de ensino e de aprendizagem e entrava intervenções que favorecem uma mediação na apropriação do conhecimento.

Em relação aos projetos desenvolvidos pelos estudantes bolsistas PIBID/Pedagogia, eles tiveram foco na alfabetização, destacando-se os eixos de Língua Portuguesa, assim descritos nas orientações da proposta do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa, para os três primeiros anos do Ensino Fundamental:

São descritos direitos de aprendizagem gerais, que permeiam toda a ação pedagógica e depois são expostos quadros com conhecimentos e capacidades específicos organizados por eixo de ensino da Língua Portuguesa: Leitura, Produção de textos Escritos, Oralidade, Análise Linguística (BRASIL, 2012. p.44).

CONCLUSÕES

O percurso do processo ensino e aprendizagem da apropriação da leitura se deu de forma intencional, objetivando a adesão do professor e do estudante bolsista PIBID, no sentido de despertar para a relação teoria *versus* prática, em busca do aprimoramento da qualidade do ensino do alunado da EJA. Notamos, hoje, maior preocupação de professoras colaboradoras e de estudantes bolsistas PIBID em aprimorarem os conhecimentos acerca da apropriação da leitura em suas variadas etapas, ao longo do processo de ensino e de aprendizagem: níveis de leitura, hipóteses de leitura, propriedade do SEA e etapas de leitura em nível de decodificação e de compreensão.

Verificamos que a dinâmica da escola influencia, no que diz respeito aos aspectos pedagógicos, na formação de professores e de bolsistas, nesse caso, a formação para a

apropriação da leitura. Professores e pedagogos estão conscientes de ser o PIBID coerente e viável, pois vincula conteúdos trabalhados com a prática social e com a fundamentação teórica para docentes e equipe técnico-pedagógica. Por meio desse encaminhamento, os alunos/bolsistas vêm demonstrando mais interesse pelos conteúdos escolares e, ao mesmo tempo, instigando os professores colaboradores e a equipe pedagógica a buscarem mais alternativas para uma prática coerente com fundamentos teóricos, para melhor qualidade do processo ensino e aprendizagem.

Verificamos, também, que todo profissional, no seu *locus* de trabalho, necessita estar aberto a novas gerações de profissionais em formação. Do mesmo modo, precisa dar testemunho do conhecimento acumulado no decorrer de sua história na instituição em que atua.

IN THE THRESHOLD OF THE SCHOOL DAILY: FORMATIVE ACTIONS WITH PIBID FOR THE APPROPRIATION OF READING BY EJA STUDENTS

ABSTRACT

This paper discusses the theoretical and practical aspects of the work developed by students with scholarships from the Institutional Program of Teaching Initiation in the modality of Youth and Adults Education at the Escola Municipal Prof^a Emília Ramos, Natal/RN, Brazil. Reading is an activity of the Alphabetical Writing System, in which decoding is an essential procedure. Such a phase denotes the concreteness and objective of the writing. In general, the teacher performs the education mediations and rely only on the writing in order to assess the student learning. This fact leads to difficulties in performing interventions in the reading process. We focus on understanding the role of pedagogical workshops in the mastering of the Alphabetical Writing System. Such workshops were performed with scholarship holders and teachers during the study, assistance and planning activities. These seminars

were proposed by the school's pedagogical direction in order to mitigate poor results in the assessment of their teachers' education. The proposed workshops contributed to the compromise between theory and practice, which is fundamental to the teaching activities of the scholarship holders and teachers. We also aimed at improvement of the interventions towards the students. The results had a positive impact on the projects carried out by the scholarship holders. The assessment performed by teachers on the activities for mastering reading in the Youth and Adults Education has shown that such a grant program is, in fact, an effective and viable solution, as it links course contents to social practices and theoretical basis to teaching practices.

Keywords: Introduction to teaching. Continuing education. EJA. Appropriation of reading.

RESUMEN

En este artículo se reflexiona sobre los aspectos teóricos y prácticos de la obra de semejantes del Programa Institucional de Beca de Iniciación a la Docencia/PIBID / Pedagogía - Universidad Federal do Rio Grande do Norte/UFRN, en la Escuela Municipal Profesora Emília Ramos, Natal/RN, Brasil la educación de la modalidad de educación de jóvenes y adultos. . La lectura es una actividad del Sistema de Escritura Alfabética (SEA) que atraviesa inicialmente por la decodificación y ésta es la concreción y finalidad de la escritura. En general, el profesor realiza las mediaciones de enseñanza y, al evaluar, se remite sólo al proceso de la escritura. Lo que nos muestra la

dificultad de realizar intervenciones dirigidas al proceso de apropiación de la lectura. De ahí privilegiamos la reflexión sobre los talleres de enseñanza para la apropiación del sistema de escritura alfabética (SEA), realizado con estudiosos PIBID y maestros en los días de estudio, asesoramiento y en las actividades de planificación. Dichos talleres fueron propuestos por la coordinación pedagógica, a partir de la preocupación por los resultados insatisfactorios de aprendizaje de los estudiantes. Consistían en una manera de contribuir a la articulación entre la teoría y la práctica, que es esencial para los compañeros de acción educativa y profesores colaboradores. Apuntaron también un

aumento en la calidad de las intervenciones con los estudiantes. Sus conclusiones se centraron en proyectos desarrollados por compañeros PIBID. Las evaluaciones realizadas por los profesores y educadores, acerca de las acciones para la apropiación de la lectura por estudiante en la educación de adultos, ha demostrado ser el PIBID una acción coherente y factible, ya que se vincula

contenidos trabajados con la práctica social, la base teórica con las prácticas de enseñanza. A través de esta referencia, los estudiantes / investigadores han mostrado más interés en las materias escolares.

Palabras clave: Introducción a la enseñanza. La educación continua. EJA. La lectura de la propiedad.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da educação – MEC. Secretaria de Educação Básica. **Referenciais Curriculares da EJA**. Brasília: MEC. SEB, 2008.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Currículo no ciclo de alfabetização, Perspectivas para uma educação do campo. Unidade 1. Brasília: MEC/SEB, 2012.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

COLOMER, Teresa. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Tradução: Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade**: qual o sentido? São Paulo: Paulus, 2003.

FERREIRO, Emília. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1992.

KATO. Mary Aizawa. **O aprendizado da leitura**. 5. ed. São Paulo: Martins Fonte, 1999.

MORAIS, José. **A arte de ler**. São Paulo: UNESP. 1996.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SME. Prefeitura Municipal Do Natal. **Resolução N° 003/2011– CME**. Cap. III – Da Organização do Trabalho Pedagógico. Natal, RN, 2011.



A MOTIVAÇÃO POR MEIO DA ORALIDADE NO APRENDIZADO DA LÍNGUA INGLESA

RESUMO

Este artigo se propõe a refletir sobre a motivação no ensino da oralidade da língua inglesa, no ensino fundamental da escola pública, e sobre o uso de jogos e atividades lúdicas, como incentivo na participação desses alunos. As aulas foram observadas e ministradas por bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em uma turma da escola estadual Ary Parreiras, no bairro do Alecrim, em Natal-RN, durante o segundo bimestre de 2016. Com o objetivo de auxiliar na compreensão do conteúdo estudado em sala de aula, foram realizadas atividades com foco

na prática de compreensão auditiva (*listening*) e produção oral (*speaking*). Os alunos foram incentivados a interagir e a cooperar entre si, de forma que até os mais tímidos participaram. Pôde-se observar um maior interesse dos alunos nas aulas de língua inglesa, bem como uma maior participação, consequências diretas do fator motivação.

Palavras-chave: Motivação. PIBID.

Escola pública. Ensino-aprendizagem de língua inglesa. Produção oral.

Izabelle Maria Amaro de Souza (izabellemaria0@gmail.com - PIBID Letras/Inglês), Vanessa Souto Batista (vanessasouto12@gmail.com - PIBID Letras/Inglês), Kleiton da Silva (kleytons@yahoo.com.br - Supervisor PIBID), Luis Alfredo Fernandes de Assis (luisalfredoassis@gmail.com)

INTRODUÇÃO

O ensino de inglês no Brasil é pautado no princípio norteador presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira n. 9394/1996 (LDB), nas propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na discussão sobre métodos de ensino da língua inglesa, que se alia ao interesse no aprendizado de uma língua estrangeira.

A participação dos discentes de língua inglesa, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), mostra-se essencial para os alunos da escola estadual Instituto Ary Parreiras. Pelas observações realizadas, percebemos que os alunos estão cada vez mais motivados a melhorar no aprendizado da língua estrangeira. Mesmo que eles já tivessem incentivos, sempre existe a curiosidade pelo novo. A cada aula, os alunos da escola exploram e buscam novos conhecimentos e encontraram, nos bolsistas do programa, diferentes formas de aprendizagem que dialogam com os conteúdos do componente curricular de língua inglesa.

Este artigo propõe uma reflexão sobre motivação no ensino de língua inglesa, no ensino fundamental da escola pública, por meio da oralidade. Tem como objetivos específicos: identificar como a motivação pode afetar positivamente o rendimento da aprendizagem dos alunos; relacionar as diferentes formas de abordagens indutivas de ensino com a produção oral na aprendizagem; e, avaliar a aprendizagem dos alunos.

MÉTODO

As observações foram feitas em uma turma de 8º ano do ensino fundamental, com 22 alunos participantes, que serviu de base para a análise do artigo. As aulas, que tinham duração de 50 minutos e uma frequência de duas vezes por semana, ocorreram no período compreendido entre o terceiro e o quarto bimestre do

A intervenção dos bolsistas do PIBID no Instituto Ary Parreiras causou curiosidade nos alunos em relação ao idioma não tão desconhecido e estímulo ao participar nas aulas comunicativas de inglês. Os alunos queriam saber quais seriam as melhorias para a sala de aula e para o aprendizado da língua inglesa. Assim, eles foram apresentados as mais diversas situações de oralidade com o uso do idioma, puderam superar o medo e perceber uma forma diferente para dar continuidade ao seu aprendizado.

Os alunos mostraram sede de conhecimento necessária para o aprendizado da língua inglesa, e mesmo com dificuldades, praticaram a pronúncia, a escrita e até desenvolveram o hábito de ouvir no outro idioma, uma vez que as aulas, orientações e instruções eram feitas em inglês.

Com as aulas mais focadas na comunicação entre os alunos, bolsistas e o professor, em língua inglesa, um dos desafios enfrentados, relacionado às dificuldades de compreensão, referiu-se aos assuntos mais abstratos, com características mais peculiares dos falantes da língua inglesa. Dessa forma, buscou-se apresentar diferentes maneiras de expor variados assuntos de forma lúdica, por meio da linguagem corporal e que a aprendizagem acontecesse de forma indutiva, com foco no reconhecimento do que era estudado pelo aluno. Outro desafio refere-se aos materiais utilizados em sala de aula. Mesmo com a ausência de recursos tecnológicos na escola, o ensino e a aprendizagem não foram afetados.

ano letivo de 2016. Uma dessas aulas era usada pelo professor da turma para a explicação de todo o conteúdo, com o intuito de “mobilizar conhecimentos prévios dos alunos acerca do vocabulário pertinente ao assunto da conversa, além de enfatizar a instrução explícita de *conversation starters* como forma de tornar a

interação natural” (DONNINI, 2010, p. 67). Posteriormente a essa exposição dos alunos, eles iriam estudar, já com o conhecimento prévio, na aula seguinte, com a intervenção dos bolsistas do PIBID. Durante essa aula, os alunos eram expostos às formas mais lúdicas de aprender, como: jogo da forca, mímica, imagem e ação, entrevistar o colega de sala, interpretar papéis, atuar, entre outras formas dinâmicas para fixar o conteúdo já estudado. Os bolsistas ficaram responsáveis pela parte da dinamização do conteúdo, ao trabalhar os jogos lúdicos nos quais exploravam a cooperação entre os alunos e o professor.

A aula era planejada com antecedência e baseava-se no modelo de referência de organização das sequências de atividades conhecido como *Presentation, Practice, Production* (PPP). De acordo com Donnini (2010), o modelo PPP está associado ao plano de aula (*lesson plan*) e a uma “concepção de aprendizagem como aquisição de comportamentos” (DONNINI, 2010, p. 46). Segundo esse modelo, uma aula eficiente segue três momentos: o momento da apresentação, em que o professor utiliza um recurso didático e introduz o conteúdo para os alunos; o momento da prática, no qual algumas atividades são realizadas com o intuito de exercitar o conteúdo que foi introduzido; e por fim, o momento da produção, em que os alunos fazem atividades nas quais eles podem personalizar o conteúdo aprendido, por meio de simulações, resoluções de problemas, troca de opiniões.

A empolgação dos alunos nas aulas evidenciava-se quando eles eram convidados a participar, a falar ou a demonstrar algo para seus colegas, como durante um jogo de mímica, quando eles ficavam responsáveis por ensinar e aprender, de forma que tinham que passar o que aprenderam para seus colegas, usando apenas movimentos corporais.

Com a explicação do conteúdo oferecida pelo professor, em português, no momento em que os alunos já tinham a base desse conteúdo

sobre gramática, os bolsistas se comprometiam a falar apenas em inglês, na sala de aula. Em alguns momentos, era solicitado que os alunos criassem algumas frases com o conteúdo apresentado e, ao final de cada aula, eles liam o que tinham escrito em voz alta, praticando assim sua oralidade, além disso, eles eram motivados a repetir em voz alta, de forma correta, o que era apresentado pelos bolsistas.

O fator motivação, ao qual esse artigo se propôs a descrever como principal elemento no interesse e a participação dos alunos em aulas focadas na oralidade da língua inglesa, é descrito como “um fator interno que dá início, dirige e integra o comportamento de uma pessoa” (MURRAY, 1986, p. 20). Para Garrido (1990) a motivação é um processo psicológico, que a partir de uma força originada no interior do indivíduo, impulsiona a uma ação. “Os motivos ativam e despertam o organismo, dirigem-no para um alvo em particular e mantém o organismo em ação” (GARRIDO, 1990, p. 112).

Dessa forma, Gardner (1985) apresenta o indivíduo motivado como sendo aquele que quer realizar um objetivo em particular, esforça-se para alcançá-lo e demonstra satisfação nas atividades propostas para a realização de uma meta. Dentro do projeto desenvolvido na escola, a motivação foi encorajada pela fantasia dos alunos estarem na presença de falantes nativos da língua inglesa e, dentro dessa fantasia, por esses “nativos” não compreenderem a língua portuguesa, criou-se a necessidade de comunicarem-se em inglês.

De acordo com Parente (2013), ao citar Bergmann (2002), considerando a definição de motivação, existe a separação entre motivação extrínseca e motivação intrínseca. A motivação extrínseca como sendo fatores externos ao aluno, como o ambiente escolar e a maneira na qual o tópico é apresentado em sala de aula. Dessa forma, a motivação extrínseca fica sob responsabilidade do professor, que deve apresentar o tópico a ser estudado da forma mais atraente possível.

A motivação intrínseca diz respeito a fatores que vem de dentro do aluno, sua identificação com o inglês, sua determinação em aprender algo novo e seu interesse em participar de forma ativa do processo de aprendizagem. Assim, a motivação intrínseca se configura como a mais complexa de impulsionar, pois parte do íntimo do aluno e o professor, por mais que tente, pouco pode fazer diante desse fator. Contudo, em nosso artigo, o professor

e os bolsistas buscaram impulsionar a participação dos alunos interferindo no exterior, fazendo relação do que era estudado com a vida cotidiana dos alunos e trazendo para as aulas atividades de interação, de movimento (jogos e dinâmicas em grupo), e diálogos, buscando também impulsionar o interior, proporcionando aos alunos o contato com estrangeiros, forçando-os, assim, a utilizarem a língua inglesa.

RESULTADOS PRELIMINARES:

Os resultados apresentados, ainda preliminares, foram pautados na comparação entre as notas gerais do segundo bimestre (representadas pela linha de cor azul no gráfico 01), período em que o PIBID ainda não atuava na escola, e as notas das provas do terceiro bimestre (representadas pela linha de cor laranja no gráfico 01), período em que o PIBID começou com as intervenções. As notas são representadas pelo eixo vertical, de 0 a 10, ao passo que as letras de A a X, representadas

pelo eixo horizontal, referem-se aos 22 alunos que fizeram parte do *corpus*.

O gráfico mostra resultados positivos, ainda que bem incipientes. O aumento na nota ficou dentro de décimos, ou um ponto, porém já reflete um avanço diante do que foi apresentado. Embora o resultado seja discreto, levando em consideração que esse trabalho que continuará, espera-se que haja um maior resultado e evolução das notas com o passar do ano letivo.

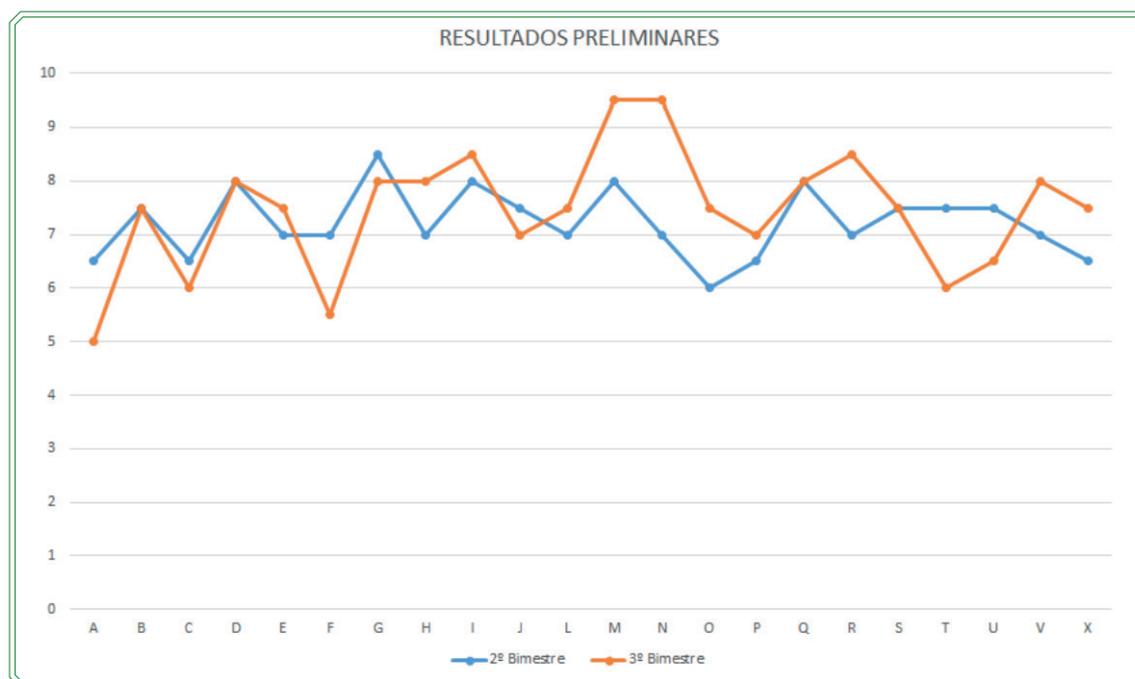


Gráfico 01 – Resultados preliminares (notas dos 22 alunos do 2º e 3º bimestres)

Fonte: Autoria própria.

É importante ressaltar que não se consegue atingir todos os alunos da mesma forma, mesmo que seja proporcionando um ambiente em que eles se sintam confortáveis e que os conteúdos didáticos que serão usados em seu dia a dia sejam mostrados diante da necessidade da língua inglesa. Os alunos de escola pública vivem uma realidade que pode influenciar, negativamente, no processo de aprendizagem. Essa realidade não se refere apenas ao

ensino-aprendizagem, mas a vivência com os colegas, a violência da comunidade na qual a escola está inserida, a ausência de profissionais que possam cuidar do lado psicológico quando o problema é familiar, entre outros fatores. O importante é fazer com que todos possam participar das atividades propostas, sejam expostos à mesma realidade de oportunidades e, com o tempo, os resultados melhoram com uma participação maior dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo o que foi exposto neste artigo, a descrição dos resultados preliminares mostra que, por meio da motivação, pode-se desenvolver, nos alunos da educação básica da escola pública, as habilidades necessárias para uma fluência na língua inglesa.

O engajamento dos alunos nas aulas evidencia que a fuga do ensino tradicional, pautado nas normatizações da gramática e com o foco no professor e não no aprendiz do aluno, quebra obstáculos no processo de aprendizagem da língua inglesa. Por mais que as formas de avaliações, como provas e testes, sejam tradicionais, pode-se quantificar a evolução do aluno no processo do desenvolvimento, não só na habilidade escrita, mas também na habilidade oral.

Mesmo sabendo que o conteúdo absorvido pelos alunos é importante, durante as aulas, e diante da realidade em que eles vivem, é difícil não se preocupar com o resultado obtido nos exames avaliativos, pois sabe-se que faz parte do sistema. Dentro desse sistema, uma

nota julga todo o conhecimento absorvido durante o bimestre e o ano letivo. No caso desse artigo, as notas serviram para quantificar e apresentar uma visão geral da situação após as aulas com foco na comunicação oral em língua inglesa.

Observamos que, por meio da motivação, os alunos fixaram os conteúdos e demonstraram na produção das atividades orais que recordavam do que foi ensinado, assim como souberam demonstrar também o conhecimento desse conteúdo na prova escrita.

Este artigo serve de ponto de partida para uma preocupação futura com o ensino da língua inglesa, com foco em teorias comunicativas, pois, em dois bimestres, observamos uma melhora nas atitudes perante as atividades orais e nos resultados das avaliações escritas. A tendência dessa turma que teve a oportunidade de se motivar com as aulas, com foco na oralidade, é de que o ano letivo tenha terminado com resultados melhores e mais notáveis do que os aqui apresentados.

MOTIVATION THROUGH SPEAKING IN THE PROCESS OF ENGLISH LANGUAGE LEARNING

ABSTRACT

This paper intends to ponder about the motivation towards practicing English oral activities in a public school, the use of games and fun activities as a way to stimulate the students' participation on the class. The classes were observed and taught by the students in a scholarship program called "Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)", at Ary Parreiras State school, Alecrim, Natal – RN, during the second half of 2016. The purpose was to assist students' comprehension of the topics in English previously studied. We made use

of fun activities focused on speaking and listening comprehension. The students had to interact and cooperate with each other so that all of them, including the shy ones, could participate in the activities. It was possible to observe an improvement of the students' interests in English as well as an improvement in their participation in class, which are direct consequences of motivation.

Key-words: Motivation. PIBID. Brazilian public school. English learning and teaching. Speaking skills.

REFERÊNCIAS

BERGMANN, Juliana Cristina Faggio. **Aquisição de uma língua estrangeira: o livro didático como motivador.** 2002. 163 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2002.

DONNINI, LÍVIA. **Ensino de língua inglesa.** São Paulo: Cengage Learning, 2010.

GARDNER, R.C. **Social Psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation.** London: Edward Arnold, 1985.

GARRIDO, I. Motivacion, emocion y accion educativa. In: MAYOR, L.; TORTOSA, F. (Ed.) **Âmbitos de aplicacion de la psicologia motivacional.** p. 284-343. Bilbao: Desclée de Brower, 1990.

MURRAY, E. J. **Motivação e emoção.** Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 1986.

PARENTE, Maisa Coelho; SCHNEIDER, Márcia Sueli P. A motivação e/ou a desmotivação na aula de língua inglesa dos alunos do 9º ano: um estudo de caso. In: SIMPÓSIO NACIONAL E INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA, 1, 2013, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: EDUFU, 2013

SIQUEIRA, Luciana Gurgel Guida; WECHSLER, Solange M. **Motivação para a aprendizagem escolar: possibilidade de medida.** Aval. psicol., Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 21-31, jun. 2006.



PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA-UFRN: HORIZONTE E DESAFIOS PARA UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO INCLUDENTE E DE QUALIDADE

RESUMO

O presente artigo reflete criticamente sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), implantado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) desde 2007 e reconhecido institucionalmente como uma importante iniciativa para o fortalecimento dos cursos de licenciatura e elevação da qualidade da formação docente inicial. Balizar o horizonte e desafios

desse projeto requer um olhar retrospectivo e prospectivo simultaneamente. Para tanto, são procedidas análises, a partir dos documentos do programa e das experiências dos atores que estão operando na coordenação institucional, acerca das ações almejadas para se alcançar o êxito desejado na formação de professores para atuar na Educação Básica; das dificuldades encontradas e dos desafios instaurados a partir

Cynara Teixeira Ribeiro (cynara_ribeiro@yahoo.com.br - Coordenadora de Área de Gestão de Processos Educacionais PIBID),
Lucrecio Araújo de Sá Júnior (lucrecio.sa@gmail.com - DPEC UFRN) Marta Aparecida Garcia Gonçalves (martaagg@ig.com.br - Coordenadora Institucional PIBID) Grinaura Medeiros de Morais (grinauraufnrn@yahoo.com.br - Coordenadora de Área de Gestão de Processos Educacionais PIBID)

dessas; das metas e resultados vislumbrados; e dos próximos passos a serem trilhados. Consta-se a necessidade de consolidação do projeto no âmbito da instituição bem como de reflexões acerca do papel do PIBID-UFRN na política institucional de formação de

professores, a qual deve ser assumida como absoluta prioridade por todos os atores sociais envolvidos com a educação.

Palavras-chave: Formação de professores. Iniciação à Docência. PIBID.

INTRODUÇÃO

A aproximação entre os espaços de formação de professores e os contextos reais de exercício desses futuros profissionais precisa levar em consideração que as escolas são espaços fundamentais da aprendizagem profissional e não apenas *locus* para aplicação de teorias. Se, por um lado, o domínio dos conteúdos de ensino¹ continua sendo um dos pilares fundamentais da formação docente, por outro, a experiência acumulada em cursos, programas e projetos de iniciação à docência tem apontado a existência de um conjunto de necessidades formativas adicionais.

Tal constatação vem ao encontro das preocupações sinalizadas em diversas pesquisas relativas à “eficácia do ensino”, as quais refletem, dentre outras questões, sobre como os professores aprendem a ensinar. A respeito da aprendizagem da docência, Saviani (2007), ao lembrar que a educação deve ser entendida como processo de mediação no tecido da prática social, nos ajuda a refletir que a formação não ocorre apenas no espaço universitário, mas também nas escolas como campo de experimentação

da prática. Também para Brzezinski (2008), a prática tem papel fundamental na medida em que oportuniza o licenciando a pensar, refletir, criar, aprender e socializar o conhecimento já acumulado pela humanidade, produzindo, assim, novos conhecimentos acerca do campo específico de sua atuação, além de saberes do campo pedagógico e político.

Nessa perspectiva, ao promover uma primeira confrontação dos futuros professores com a sua realidade profissional, com a complexidade das situações que marcam a prática docente e com a diversidade de experiências que caracterizam o cotidiano escolar, a iniciação à docência ganha significativa relevância nos cursos de licenciatura e converte-se em um suporte fundamental do processo de aprendizagem da profissão docente. Desse modo, as propostas de iniciação docente vêm atender à demanda de uma formação mais articulada com os desafios e dilemas do processo de escolarização e com as condições que o exercício prático da docência impõe.

IMPACTOS DO PIBID/UFRN NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

Nesse contexto, destaca-se o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), um programa do Ministério da Educação gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cujo objetivo maior é o incentivo e a valorização da formação de professores para

a educação básica. Tendo sido implantado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) desde 2007, esse projeto é reconhecido institucionalmente como uma importante iniciativa para o fortalecimento dos cursos de licenciatura e elevação da qualidade da formação docente inicial (UFRN, 2013).

¹Esses são entendidos como os conceitos, leis, princípios, modelos e procedimentos das diferentes disciplinas, os quais, Tardiff (2002) identifica como “saberes disciplinares” do professor e exigem não só conhecimento do aparelho conceitual das ciências como também dos procedimentos de validação do conhecimento e da história do mesmo.

Após sucessivas ampliações, o PIBID-UFRN configura-se, atualmente, atendendo um total de 26 cursos de licenciatura, 59 escolas de educação básica e aproximadamente 900 bolsistas, entre docentes universitários que desempenham a função de coordenadores de área, professores de escolas municipais e estaduais que exercem o papel de supervisores e licenciandos que atuam como bolsistas de iniciação à docência, em conformidade com as diretrizes e normas estabelecidas na Portaria N° 096/2013 – CAPES (BRASIL, 2013).

Ao possibilitar a iniciação dos licenciandos num conjunto de práticas próprias da profissão docente, através da inserção no cotidiano escolar e do desenvolvimento de ações de observação bem como de planejamento, execução e avaliação de intervenções didáticas, o PIBID-UFRN tem contribuído para uma aproximação mais significativa dos cursos de licenciatura com as práticas realizadas no espaço concreto das escolas. A perspectiva é que tais práticas se converterão em objeto de reflexão crítica teoricamente fundamentada, em um movimento dialético de ação-reflexão-ação que constitui a base da formação docente.

Além disso, por contemplar, em sua estrutura a presença de professores universitários, professores da educação básica, estudantes de cursos de licenciaturas e da educação básica, o PIBID-UFRN gera importantes impactos não apenas na formação inicial de professores, mas também na formação continuada, na medida em que promove processos graduais de aprendizagem que envolvem atores em todas as etapas e níveis de ensino, compartilhando experiências e vivências que vão da educação infantil ao doutorado.

O objetivo do projeto institucional em vigor é o de produzir agentes sociais dotados de uma cultura universitária, elaborando formas

de pensar e atuar na sociedade e fomentando iniciativas de construção do conhecimento. Dentre os caminhos trilhados para o alcance desse objetivo, existem três destaques principais, havendo, logicamente, uma série de veredas intermediárias: a) a organização pedagógica das áreas de conhecimento, a partir das quais os licenciandos estabelecem contatos mais diretos com as propostas curriculares oficiais, os projetos pedagógicos das escolas envolvidas e demais especificidades relativas, dentre outras questões, aos contextos sociais de atuação; b) o aprofundamento das leituras e da produção escrita do conhecimento adquirido ao longo dos percursos formativos trilhados; e c) a formação de profissionais capazes de refletir de forma teoricamente embasada sobre as questões educacionais, de realizar diagnósticos e de propor intervenções com resultados. Além disso, as ações nos cursos de formação estão mais direcionadas à prática pedagógica, incluindo atividades que abrangem esses três eixos durante o ensino das disciplinas: organização pedagógica a partir da análise do contexto social, produção de conhecimento através da leitura e escrita e a formação com base na ação-reflexão-ação.

Nesse sentido, o objetivo do presente texto é refletir criticamente sobre o PIBID-UFRN, balizando seus horizontes e desafios através de um olhar, simultaneamente, retrospectivo e prospectivo. Para tanto, serão apresentadas análises, oriundas dos documentos do programa e das experiências dos atores que estão operando na coordenação institucional, acerca das ações almeçadas para se alcançar o êxito desejado na formação de professores para atuar na educação básica; das dificuldades encontradas e dos desafios instaurados a partir dessas; das metas e resultados vislumbrados; e dos próximos passos a serem trilhados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da análise dos documentos do programa e das experiências vivenciadas durante quase quatro anos de atuação na coordenação institucional do PIBID-UFRN (2014-2017), é possível afirmar que as atividades desenvolvidas têm como referência a atuação direta, contínua e sistemática dos licenciandos nas escolas de educação básica e a investigação das problemáticas concretas que atingem o contexto escolar. Por intermédio da realização de diagnósticos de cunho etnográfico, os licenciandos bolsistas do PIBID, sob a orientação dos coordenadores de área que são também seus professores da Universidade, planejam, conjuntamente com os professores das instituições municipais e estaduais, em que atuam como supervisores bolsistas ou colaboradores do programa, ações que visam qualificar as atividades pedagógicas nas escolas bem como potencializar os processos de ensino e aprendizagem nas diversas áreas de conhecimento.

Os planejamentos dessas ações são construídos coletivamente nas reuniões realizadas envolvendo coordenadores de área de subprojetos, supervisores e licenciandos bolsistas de iniciação à docência, os quais são acompanhados continuamente pela coordenação institucional do PIBID-UFRN. Visa-se, assim, a integração multidisciplinar e a formação interdisciplinar no âmbito da instituição.

Porém, essa visada nem sempre esteve presente nos cursos de licenciaturas, especialmente porque muitos professores, além de serem das mais diversas áreas do conhecimento, ao longo de sua formação e atuação profissional, acostumaram-se a agir de forma disciplinar, por vezes apresentando dificuldades para articular seus conteúdos específicos com os saberes da docência. Essa concepção tradicional e estruturalista no ensino culminou, com seu excesso de formalismo, em um conhecimento erudito e eficaz, mas sem alma, justamente devido à excessiva instrumentalização.

Dessa forma, para superar o fosso entre teoria e prática nos cursos de formação inicial de professores, é necessário um grande esforço para reencontrar e redesenhar papéis. Foi o que Saviani (2009, p. 148-149) sinalizou ao salientar a importância da aproximação do fazer com os processos recepcionais da prática pedagógica. Para ele, os modelos de formação de professores se amparam em dois moldes distintos:

- a) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar.
- b) modelo pedagógico-didático: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático.

Para Saviani (2009), há um dilema, referido ao fato de que os dois aspectos acima devem se associar ou, até mesmo, imiscuírem-se no processo de formação de professores. Nesse sentido, questiona-se: de que forma amoldá-los equitativamente? A partir desse questionamento, o que se busca é a adequação da articulação entre os dois aspectos: “Uma vez que a dissociação se deu por um processo de abstração, para recuperar a indissociabilidade será necessário considerar o ato docente como fenômeno concreto, isto é, tal como ele se dá efetivamente no interior das escolas” (SAVIANI, p. 151).

Nesse sentido, são muitos os estudos que destacam o papel formativo do professor na atualização do que faz *in lócus* contra as teorias que priorizam o significado estável da realidade. Marli André (2013), em entrevista concedida à Revista Nova Escola, destaca a importância do PIBID na articulação da teoria com a prática docente:

Vamos ter profissionais mais bem formados por causa do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (*Pibid*), pois a proposta dele, já em prática, é inserir o novato na escola pública [...]. Nas cinco instituições universitárias em que estou fazendo o estudo, os graduandos têm experiências positivas: são bem acompanhados na escola por um educador experiente, que desempenha o papel de tutor, e recebem muitas informações sobre como atuar em sala de aula. Eles são unânimes em dizer que estão aprendendo como fazer a articulação da teoria com a prática, dando um novo significado ao que estudam na faculdade (ANDRÉ, 2013, p. 4).

Em consonância com as reflexões apontadas acima, os avanços do PIBID-UFRN demonstram que a compreensão sobre a formação docente se constitui em processos contínuos e ininterruptos. Desses avanços, merece destaque o reconhecimento da prática como um ato de comunicação, a partir do que começamos a falar em uma transitividade em dimensão pragmática. Percebe-se, assim, que o processo formativo demanda, por um lado, uma formação teórica qualificada e, por outro, o fazer na prática, valorizando e incentivando a opção pela carreira docente e promovendo a integração social das escolas públicas de educação básica com o ensino superior, na medida em que essa “deve acolher e ajudar o professor iniciante” (ANDRÉ, 2013).

Nessa dimensão espaço-temporal, as atividades de ensino precisam cada vez mais estar voltadas para o desenvolvimento de competências e habilidades que favoreçam a construção e reconstrução de saberes significativos. Entre as ações almejadas para se alcançar o êxito desejado na formação de professores para atuar na educação básica estão:

1. Conhecer a legislação educacional vigente para a formação de professores e refletir sobre as mudanças anunciadas recentemente (Medida Provisória 476/2016, Base Nacional Comum Curricular, além da reformulação proposta para programas e projetos

educacionais já existentes) que impactarão na estrutura e funcionamento da educação tanto na rede básica como no ensino superior;

2. Compreender o papel social da escola e a perspectiva formativa da educação básica, a fim de podermos pensar em uma formação verdadeiramente integral, mais humana, igualitária e inclusiva de todos os agentes sociais e suas origens sociais, culturais e econômicas;
3. Aprofundar-se nos tipos, funções e componentes do planejamento pedagógico, reconhecendo suas relações com o currículo, a fim de identificar estratégias, recursos didáticos tecnológicos, abordagens e atividades que promovam a aprendizagem significativa na educação escolar;
4. Dominar conteúdos a serem socializados, seus significados em diferentes contextos e formas de mobilização, considerando os princípios da interdisciplinaridade e contextualização;
5. Identificar estratégias de avaliação adequadas, de acordo com a situação de ensino e os objetivos educacionais de aprendizagem;
6. Desenvolver o trabalho docente articulando ensino e pesquisa, de modo a investir na capacidade crítica e autônoma de todos os envolvidos nesse processo;
7. Refletir criticamente sobre a prática educativa, a fim de gerenciar o próprio desenvolvimento profissional.

Um dos grandes desafios enfrentados diz respeito ao fato de que essas ações não são possíveis sem uma relação institucionalizada e profícua com as escolas de educação básica, a qual é capaz de possibilitar a construção de uma visão mínima da totalidade sobre a formação inicial docente. Por essa razão, faz-se imprescindível

que os investimentos em políticas públicas para projetos de ensino sejam potencializados, a fim de garantir a aproximação e a interação com o campo da ação, com as práticas formativas nas escolas e com os professores da rede pública de ensino, haja vista a grande quantidade de componentes teóricos nos cursos de formação.

Assim, o PIBID-UFRN traz para o cerne das licenciaturas o aprimoramento da formação docente e, embora haja algumas dificuldades no percurso, que serão citadas a seguir, essas não tiram o mérito dos resultados, pois a troca de conhecimentos e experiências possibilitadas no âmbito do programa é muito favorável, resultando em novas ideias, novas metodologias e novos rumos para as práticas locais, além de dar mais visibilidade aos acadêmicos. Nesse sentido, reiterando as palavras de André (2013), as contribuições do PIBID são de vital importância para a formação de professores na atual conjuntura educacional brasileira.

Para que haja aperfeiçoamento desse projeto, é necessário consolidar seu espaço institucional, para que as ações possam ser realizadas em um nível crescente de autonomia, liberdade, responsabilidade e reconhecimento. Para tanto, precisamos superar nossas dificuldades que se aprofundaram desde a segunda metade de sua execução, no ano de 2015:

1. A retomada do repasse da verba de custeio, suspensa desde a segunda metade do ano de 2014², é fundamental para o melhor desenvolvimento das ações do programa nas escolas (planejamento, execução, socialização e avaliação) bem como para a divulgação dos resultados em eventos de natureza técnico-científica (como o Encontro Integrativo do PIBID-UFRN, com periodicidade anual; o Encontro Regional das Licenciaturas, que tem como um de seus focos o PIBID, a se realizar esse ano de 2017 em Campina Grande-PB; dentre outros) e para a

publicação das produções realizadas em livros e revistas.

2. A inclusão do PIBID-UFRN nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, enquanto programa articulador da área, relacionando-o com os componentes formativos dos cursos, os quais podem ser orientados pelos processos investigativos às análises das práticas sob a luz das teorias educacionais;
3. A articulação entre o PIBID e os estágios obrigatórios dos cursos de formação de professores, desafio que vem sendo gradualmente vencido com a atuação diferenciada de alguns professores que têm conseguido reorganizar suas práticas em função da pesquisa da realidade escolar, superando, inclusive, as dificuldades das escolas que não entendem a proposta de um estágio articulado ao processo de pesquisa. É necessário colocar essa questão em debate, mesmo com toda a inquietação que possa gerar, através de uma melhor articulação entre gestores das escolas, professores e coordenadores pedagógicos.
4. A inserção do PIBID no Sistema de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) da UFRN, considerada de suma urgência e importância, a fim de potencializar a coleta de dados, a certificação, o acompanhamento dos egressos etc. e garantir que o trabalho realizado pela equipe que compõe o programa possa estar seguro e com registros oficiais do percurso construído.

Embora tais dificuldades se apresentem, vale lembrar que, em algumas escolas em que há a atuação do Programa, o PIBID-UFRN tem se articulado aos estágios obrigatórios dos cursos de formação de professores, possibilitando arquitetar uma nova realidade para a

²O financiamento do PIBID é previsto na Portaria Nº 096/2013 (BRASIL, 2013) e, antes desta, na Portaria Nº 260/2010 (BRASIL, 2010), ambas da CAPES. Porém, o repasse de verba para custear as ações dos projetos institucionais foi interrompido, em âmbito nacional, através de decisão unilateral da CAPES, na segunda metade do ano de 2014. Desde então, do financiamento previsto para o Programa, somente tem sido mantido o pagamento das bolsas.

formação inicial. Tal articulação é tecida tanto a partir do contato e trocas de experiências entre coordenadores de área do PIBID-UFRN e professores de estágio quanto pelos supervisores das escolas de educação básica, os quais muitas vezes atuam concomitantemente como supervisores de estágio das licenciaturas. Essa prática, já evidenciada em outras instituições, revela que é possível fazer pesquisa com qualidade, desde que haja um corpo docente engajado e um projeto pedagógico institucional que possibilite e viabilize as ações necessárias para que a formação inicial se transforme em um espaço significativo de produção de conhecimento em educação. Só assim teremos argumentos suficientes para propor uma política nacional de formação docente atendida às demandas das escolas, das licenciaturas e dos estudantes.

As ações do PIBID-UFRN previstas para esse ano, que incluem a metodologia do desenvolvimento dos projetos, terão como meta os seguintes resultados:

1. Melhoria da formação dos licenciandos da UFRN;
2. Melhoria do ensino das escolas que fazem parte dos subprojetos, por meio de ações diretas que enfatizem o desenvolvimento de habilidades tais como produção de textos, leitura e análise linguística e articulação entre os conhecimentos das diferentes áreas, salientando o papel crucial dos supervisores, que são simultaneamente professores das escolas e bolsistas do PIBID-UFRN e viabilizam a integração entre os planejamentos e ações;
3. Favorecimento da integração entre as diversas escolas envolvidas com o programa, algumas das quais localizadas muito distantes das outras e atendendo a diferentes realidades socioeconômicas;
4. Criação de espaços para apresentação ou exposição de atividades produzidas

pelos licenciandos nas escolas e na universidade;

5. Instrumentalização de estudantes, professores e escolas para realização dos estágios supervisionados, a partir das experiências vivenciadas e saberes construídos sobre a iniciação à docência;
6. Construção de registros do perfil do estudante egresso como professor, o que pode favorecer seu envolvimento em programas de formação continuada, ofertados pela universidade;
7. Estreitamento das relações entre universidade e escolas de educação básica;
8. Realização de trabalhos interdisciplinares entre os diferentes subprojetos.

Para o alcance desses resultados, vislumbra-se como passos necessários:

- a. A consolidação dos grupos de estudo, com realização de leituras de aprofundamento em temas pertinentes ao fazer docente pela equipe envolvida no projeto, tanto no que diz respeito a aspectos teóricos quanto em questões metodológicas para o ensino das disciplinas no currículo escolar;
- b. A intensificação na realização de reuniões periódicas de trabalho para planejamento das atividades a serem desenvolvidas na universidade e nas escolas envolvidas bem como avaliação dos impactos gerados após a execução de tais ações, com a presença de todos os partícipes do projeto;
- c. A ampliação dos momentos institucionais para divulgação das ações dos projetos e discussões acerca das etapas a serem desenvolvidas;
- d. A maior integração entre o programa e os currículos e práticas dos cursos de licenciatura da UFRN.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Refletir criticamente sobre o projeto requer um olhar retrospectivo e prospectivo, simultaneamente, pois a análise dos atores que estão operando na coordenação institucional possibilita uma interessante avaliação do trabalho já realizado e do que poderia ser diferenciado. Como docentes formadores, é preciso admitir que as reflexões aqui apresentadas suplantam o âmbito circunscrito do projeto e incidem sobre a formação docente empreendida pela universidade enquanto instituição formativa. Os apontamentos foram, portanto, na direção de refletir sobre o papel do PIBID-UFRN, na política institucional de formação de professores.

A formação docente tem sido um esforço institucional permanente da UFRN, que tem promovido inúmeras ações com vistas a atender os princípios estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2015). Essas Diretrizes enfatizam a dimensão prática, que

não deve ser restrita ao espaço isolado do estágio, mas necessita estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor. Nesse sentido, o PIBID-UFRN tem tido uma contribuição crucial, se somando à dimensão prática do currículo dos cursos de licenciatura, aumentando, assim, a consistência da formação dos licenciandos (ANDRÉ, 2013; GATTI et al., 2014; SILVEIRA; ANDRADE, 2017).

Pelo exposto, é justo afirmar que a formação docente é um compromisso assumido coletivamente pelos que fazem o PIBID-UFRN. Essa assertiva calca-se no que assegurou Paulo Freire (1996), ao asseverar que ninguém pode ser sujeito da autonomia de ninguém, posto que assumir é um verbo transitivo que pode ter como objeto o próprio sujeito que assim se assume. Então, que todos os atores sociais envolvidos com a educação possam também aceitar o convite de assumir a formação docente como prioridade.

INSTITUTIONAL PROGRAM OF SCHOLARSHIPS FOR TEACHER TRAINING - UFRN: HORIZON AND CHALLENGES FOR AN INCLUSIVE AND QUALITATIVE TEACHER TRAINING POLICY

ABSTRACT

This article reflects critically on the PIBID, deployed at the UFRN since 2007 and institutionally recognized as an important initiative for the strengthening of undergraduate courses and raising of the quality of initial teacher training. Blending the horizon and challenges of this project requires a retrospective and prospective look simultaneously. For this purpose, analysis are made - from the program documents and the experiences of the actors that are operating in the institutional coordination - about the actions to achieve the desired success in the

training of teachers to work in basic education; of the difficulties encountered and the challenges; of the goals and results envisaged; and the next steps to be taken. It is verified the need of consolidate the project within the institution and of reflections on the role of PIBID-UFRN in the institutional policy of teachers, which must be assumed as an absolute priority by all social actors involved in education.

Keywords: Teacher training; Introduction to Teaching; PIBID.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. A equipe gestora deve acolher e ajudar o professor iniciante. **Revista Nova Escola**, n. 266, out. 2013. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/entrevista-marli-andre-763401shtml>>. Acesso em: 16 maio 2017.

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)**. Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010. Brasília: 2010. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID2011_NomasGerais.pdf>. Acesso em: 06 set. 2017.

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)**. Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013. Brasília, 2013. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 06 set. 2017.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais de formação inicial e continuada de profissionais do magistério**. Brasília: CNE, 2015.

BRZEZINSKI, Iria. A questão da qualidade: exigência para a formação de profissionais da educação sob a perspectiva da ANFOPE. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, v. 22, n. 2, p. 109-130, jul/dez. 1996.

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

GATTI, Bernardete Angelina et al. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SILVEIRA, Hélder Eterno da; ANDRADE, Fernanda Borges. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência como formação profissional em contextos reais. **Revista Em Aberto**, v. 30, n. 98, p. 171-184, jan./abr. 2017.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN. **Projeto Institucional PIBID-UFRN submetido ao Edital N° 61/2013 – CAPES**. Natal: 2013. Disponível em: <<https://drive.google.com/drive/folders/0B6qMuav9eg1TNINjOUI3RTU4ZjQ>>. Acesso em: 06 set. 2017.



2012