

O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE:

UNIVERSIDADE, MANTENEDORA E COMUNIDADE

ANAIS

1º Seminário Institucional do PIBID-UCS e
1º Painel de Licenciaturas UCS

Vanderlei Carbonara

Daysi Lange

Eliana Relá

Maria Helena Wagner Rossi

ORGANIZADORES



**O papel das instituições na formação docente:
universidade, mantenedora e comunidade**

ANAIS

1º Seminário Institucional do PIBID-UCS e
1º Painel de Licenciaturas UCS

8, 9, 10 e 11 de abril de 2015

Organizadores:

Vanderlei Carbonara

Daysi Lange

Eliana Rela

Maria Helena Wagner Rossi



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Presidente:
Ambrósio Luiz Bonalume

Vice-presidente:
Carlos Heinen

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Reitor:
Evaldo Antonio Kuiava

*Vice-Reitor e Pró-Reitor de Inovação e
Desenvolvimento Tecnológico:*
Odacir Deonísio Gracioli

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:
José Carlos Köche

Pró-Reitor Acadêmico:
Marcelo Rossato

Diretor Administrativo:
Cesar Augusto Bernardi

Chefe de Gabinete:
Gelson Leonardo Rech

Coordenador da Educs:
Renato Henrichs

CONSELHO EDITORIAL DA EDUCS

Adir Ubaldo Rech (UCS)
Asdrubal Falavigna (UCS)
Cesar Augusto Bernardi (UCS)
Jayme Paviani (UCS)
Luiz Carlos Bombassaro (UFRGS)
Márcia Maria Cappellano dos Santos (UCS)
Paulo César Nodari (UCS) – presidente
Tânia Maris de Azevedo (UCS)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS – BICE – Processamento Técnico

P214 O Papel das instituições na formação docente [recurso eletrônico] :
universidade, mantenedora e comunidade / org. Vanderlei
Carbonara... [et al.]. – Caxias do Sul, RS : EducS, 2015.
Dados eletrônicos (1 arquivo).

Vários colaboradores.
Apresenta bibliografia.
Modo de acesso: World Wide Web.
ISBN: 978-85-7061-772-9

1. Professores - Formação. 2. Universidade e Faculdades. 3.
Educação. I. Carbonara, Vanderlei.

CDU 2. ed.: 37.011.3-051

Índice para o catálogo sistemático:

| | |
|-------------------------------|--------------|
| 1. Professores - Formação | 37.011.3-051 |
| 2. Universidades e Faculdades | 378 |
| 3. Educação | 37 |

Catalogação na fonte elaborada pela Bibliotecária
Roberta da Silva Freitas – CRB 10/1730



Endereço para contato:

EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-970 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone/Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR: (54) 3218 2197

www.ucs.br – E-mail: educs@ucs.br

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA PIBID-UCS

Coordenação Institucional: Daysi Lange
Secretária do PIBID-UCS: Elizete Carmen Ferrari Balbinot

Subprojetos:

Artes Plásticas e Visuais – Caxias do Sul
Coordenador de Área – Maria Helena Wagner Rossi
EMEF Jardelino Ramos – Supervisora: Alessandra Baldissarelli Bremm
EMEF Zélia Rodrigues Furtado – Supervisora: Patricia Festugato Roth

Ciências Biológicas – Caxias do Sul
Coordenador de Área – Jocelei Maria de Oliveira Pinto
EEEM Evaristo de Antoni – Supervisora: Aline Ganzer Mezzomo
CE Imigrante – Supervisora: Arlene Calai

Ciências Biológicas – Bento Gonçalves
Coordenador de Área – Gladis Franck da Cunha
CE Dona Isabel – Supervisora: Débora Kátia Dornelles
EMEF Princesa Isabel – Supervisora: Ariane Pegoraro Nuncio

Educação Física – Vacaria
Coordenador de Área – Eliete Maria Scopel
EEE Básica José Fernandes de Oliveira – Supervisora: Lisiane Cesar dos Santos Zermiani

Filosofia – Caxias do Sul
Coordenador de Área – Vanderlei Carbonara
EEEM São Caetano – Supervisora: TenisaZanotoBoeira

História – Caxias do Sul
Coordenador de Área – Katani Maria Monteiro Ruffato
EMEF Oscar Bertholdo – Supervisor: Fabricio Romani Gomes
EMEF Machado de Assis – Supervisor: Fernando Menegat

Projeto Interdisciplinar (Licenciaturas em Sociologia e História) – Caxias do Sul
Coordenador de Área – Eliana Relá
EEEM João Triches – Supervisora: Laura Carissimi
EEEM Professor Apolinário Alves dos Santos – Supervisora: Suélen C. Boeck

Letras – Espanhol – Caxias do Sul
Coordenador de Área – Elsa Monica Bonito Basso
EEEM Província de Mendoza – Supervisora: Laiana Bittencourt Cardoso

Letras – Inglês – Caxias do Sul
Coordenador de Área – Maria Valesia Silva da Silva
EEEM Santa Catarina – Supervisora: Marcia Zambon Farias

Letras – Português – Caxias do Sul
Coordenador de Área – Suzana Maria Lain Pagot
CE Imigrante – Supervisora: Silvete Maria Muller

Letras – Português – Bento Gonçalves
Coordenador de Área – Douglas Ceccagno
EEEM Mestre Santa Bárbara – Supervisora: Silvia Bortolini de Mesquita

Matemática – Caxias do Sul

Coordenador de Área – Ana Cristina Possapp Cesa
EEEM São Caetano – Supervisora: Leonise Maria Facchin
CE Imigrante – Supervisora: Sabrina da Rosa dos Santos

Música – Caxias do Sul

Coordenador de Área – Rafael Rodrigues da Silva
EMEF Zélia Rodrigues Furtado – Supervisora: Ângela Garahy

Pedagogia – Caxias do Sul

Coordenador de Área – Sonia Regina da Luz Matos
EMEF Zélia Rodrigues Furtado – Supervisora: Márcia Regina Giacomelli Schleder
EEEM Cavalheiro Aristides Germani – Supervisora: Angela Maria Andrin Bianchi

Pedagogia – Vacaria

Coordenador de Área – Olivia Mélo da Silva
EMEF General Osório – Supervisora: Luciana de Fátima Pires Puerari

Química – Caxias do Sul

Coordenador de Área – Maria Alice Reis Pacheco
EE Raquel Calliari Grazziotin – Supervisora: Tatiana Bisoto

Coordenadores de área que atuaram no período de implantação do PIBID-UCS:

História (Caxias do Sul): Maria Beatriz Pinheiro Machado
Projeto Interdisciplinar (Caxias do Sul): Luiza Horn Iotti
Pedagogia (Caxias do Sul): Betina Schuler
Pedagogia (Vacaria): Rosa Augusta Varaschin Gasperin

Outros supervisores que também atuaram no primeiro ano do PIBID-UCS:

Rosane Ferronato
Antônia do Carmo Bentaqui Alves
Luís César Minozzo

SUMÁRIO

| | | |
|---|----|----|
| APRESENTAÇÃO | 11 | |
| LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS – CIDADE DAS ARTES | | |
| A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE E SEUS DESDOBRAMENTOS NA DISCIPLINA | | |
| ARTE | 14 | |
| Amanda Rodrigues da Rocha | | |
| LER IMAGENS É LER O MUNDO: LEITURA VISUAL COMO INTERPRETAÇÃO | 18 | |
| Erika Kuwer, Jaqueline; Patricia Festugato Roth; Ulian Marianna Stumpp | | |
| PERTENCIMENTO E PATRIMÔNIO: ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL | 21 | |
| Joseara Maino; Laura Smiderle | | |
| PIBID-UCS, ARTES VISUAIS: UM OLHAR PARA A ILUSTRAÇÃO | 24 | |
| Jéssica Corrêa Souza; José Henrique Alves de Castilhos | | |
| RESSIGNIFICANDO A RELAÇÃO “ARTE E CIDADE” NA DISCIPLINA ARTE | 27 | |
| Alessandra Baldissarelli Bremm; Caroline Spigosso | | |
| LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS – CAMPUS DA REGIÃO DOS VINHEDOS | | |
| A HORTA ESCOLAR PARA ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL | | 31 |
| Ariane Pegoraro Nuncio; Jéssica Zanini; Willian Lando Czeikoski | | |
| ATIVIDADE DE TERRÁRIO PARA ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL | 34 | |
| Ariane Pegoraro Nuncio; Karoline Kronhardt; Laís Zorzi; Monique Depelegrin | | |
| AULAS PRÁTICAS E LABORATÓRIOS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS | 39 | |
| Alien Mavi Fontoura Frantz; Ana Alice Bilha; Gladis Franck da Cunha | | |
| IMPLEMENTANDO UMA HORTA TEMÁTICA “RELÓGIO DO CORPO HUMANO” NA ESCOLA | 42 | |
| Aline Nobre Guindani; Débora Katia Dornelles; Gladis Franck da Cunha | | |
| O DESAFIO DE TRABALHAR A EDUCAÇÃO SEXUAL COMO TEMA TRANSVERSAL | 46 | |
| Aline Barbosa Cassinelli; Gabriela Schäfer; Gladis Franck da Cunha | | |
| LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS – CIDADE UNIVERSITÁRIA | | |
| APLICAÇÃO DO CONTEÚDO DE ENZIMAS NO ENSINO MÉDIO | 49 | |
| Aline Mezzomo; Joicei Maria de Oliveira Pinto; Leiridiane Padilha Ribeiro; Raquel Brandalise | | |
| ATIVIDADES LÚDICAS NO ENSINO DA BOTÂNICA PARA O ENSINO MÉDIO | 52 | |
| Arlene Callai; Joicei Maria de Oliveira Pinto; Luana Gonçalves Soares; Tâmilly Evelize Sartori Kaiper | | |

| | |
|--|----|
| CONTRIBUIÇÕES PIBID/BIOLOGIA/UCS/CAXIAS DO SUL NA E.E.E.M. EVARISTO DE ANTONI | 55 |
| Aline Mezzomo; Jocelei Maria de Oliveira Pinto; Léia Ribeiro dos Santos | |
| GINCANA DAS ORGANELAS: DESCOBRINDO O UNIVERSO DAS ORGANELAS CELULARES | 58 |
| Aline Mezzomo; Jocelei Maria de Oliveira Pinto; Paula Castelaci Cavalli; Paula Cristina de Oliveira Vons | |
| MAPAS CONCEITUAIS: FERRAMENTA NO PROCESSO DA APRENDIZAGEM EM BIOLOGIA | 62 |
| Arlene Callai; Eloise Vieira Lima; Ezequiel Capeletti; Jocelei Maria de Oliveira Pinto | |
| OFICINA DE ENSINO: PERMEABILIDADE CELULAR E OS TRANSPORTES INTERMEMBRANAS | 65 |
| Aline Mezzomo; Bruna Koenig Kuhnen; Jocelei Maria de Oliveira Pinto; Margarida Vargas Silveira | |
| PERCEPÇÃO DOS ALUNOS SOBRE AS AÇÕES PIBID/ BIOLOGIA/UCS/CAXIAS DO SUL | 68 |
| Arlene Callai; Jocelei Maria de Oliveira Pinto; Léia Ribeiro dos Santos; Michel Mendes | |
| UMA VISÃO INTERDISCIPLINAR DO ESTUDO DA CITOLOGIA | 71 |
| Arlene Callai; Jocelei Maria de Oliveira Pinto; Marina Cenci Feltracco; Sabrina Pereira da Silva | |
| LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA – CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE VACARIA | |
| IMPORTÂNCIA DO PIBID NA FORMAÇÃO DE ACADÊMICOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA – UCS | 74 |
| Eliete Maria Scopel; Lisiane Cesar Zermiani; Letícia de Lemos Perin; Micheli Reis Ferreira | |
| LICENCIATURA EM LETRAS ESPANHOL – CIDADE UNIVERSITÁRIA | |
| ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA E IDENTIDADE: EXPERIÊNCIA JUNTO AO PIBID-UCS | 78 |
| Elsa Mónica Bonito Basso; Laiana Bittencourt Cardoso | |
| LICENCIATURA EM FILOSOFIA – CIDADE UNIVERSITÁRIA | |
| A ÉTICA NO ENSINO DE FILOSOFIA | 81 |
| Lucas Adriano dos Santos | |
| ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PROGRAMA PIBID/FILOSOFIA-UCS EM SCHILLER | 84 |
| Matheus Pinto Zaro; Patric de Oliveira Peres | |
| ENSINAR E APRENDER: O MODO DE FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO | 87 |
| Rodrigo Souza da Silva; Viviana Furlan | |
| A FORMAÇÃO FILOSÓFICA E A CONSTITUIÇÃO ÉTICA DO SUJEITO; POSSIBILIDADES E CONTRIBUIÇÕES AO PIBID | 90 |
| Tenisa Zanoto Boeira | |

| | |
|---|-----|
| LICENCIATURA EM HISTÓRIA – CIDADE UNIVERSITÁRIA | |
| A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID-UCS – SUBPROJETO DE HISTÓRIA..... | 93 |
| Fernando Menegat | |
| CINEMA E SALA DE AULA: A INDÚSTRIA BÉLICA NA “ERA VARGAS” E HOJE | 96 |
| Jéssica Monteiro da Silva; Leandro da Silva Scariot | |
| EXPERIÊNCIAS PIBIDIANAS NO ENSINO DA HISTÓRIA: ESTRATÉGIAS E DESAFIOS | 114 |
| Fabrício Romani Gomes | |
| PIBID: UM PROGRAMA INTERDISCIPLINAR | 116 |
| Júlia Maiara dos Santos | |
| PIBIDIANOS: UMA IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO | 120 |
| Fernanda Cristine Cardoso; Lara Moncay Reginato | |
| PROJETO DE PESQUISA: UMA PROPOSTA DE ENSINO/APRENDIZAGEM | 123 |
| Bruna Letícia de Oliveira dos Santos; Joceara de Carvalho | |
| REFLEXÕES SOBRE A HISTÓRIA ENSINADA: DAS CONSTATAÇÕES ÀS SUGESTÕES | 126 |
| Amanda Dal Cero; Juliana de Almeida; Rafael Pacheco Fernandes | |
| LICENCIATURA EM LETRAS INGLÊS – CIDADE UNIVERSITÁRIA | |
| O PIBID LETRAS-INGLÊS COMO FACILITADOR NO APERFEIÇOAMENTO DA ORALIDADE | 129 |
| Brenda Silveira Duarte; Bruna Suzin Silva; Luana de Macedo; Melissa Soares de Oliveira Mandelli | |
| PIBID: A REALIDADE A SER TRANSFORMADA | 131 |
| Juliana Cordeiro Begnini; Priscila Jéssica Pereira; Simone Regina Favero; Vanessa Paim da Rosa | |
| LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS – CAMPUS DA REGIÃO DOS VINHEDOS | |
| FORMAÇÃO DE LEITORES: EXPERIÊNCIA DO PIBID-UCS LETRAS NO ENSINO MÉDIO..... | 134 |
| Douglas Ceccagno; Silvia Bortolini de Mesquita | |
| JORNAL MESTRANDO: UM PERIÓDICO ESCOLAR EDITADO PELO PIBID-UCS LETRAS | 137 |
| Bruna Fachinotto; Eduardo Sacilotto; Katúcia Juliana de Souza | |
| LITERATURA E TEATRO NA ESCOLA: UMA AÇÃO DO PIBID-UCS LETRAS | 140 |
| Ismael Sebben | |
| LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS – CIDADE UNIVERSITÁRIA | |
| LEITURA LITERÁRIA: CAMINHOS SIGNIFICATIVOS PARA A ARTICULAÇÃO ENTRE ENSINO E LEITURA | 143 |
| Suzana Pagot; Silvete Müller | |

| | |
|--|-----|
| OFICINAS PIBID: LER E ESCREVER, ATOS DE CIDADANIA | 145 |
| Elisa Capelari Pedrozo; Edolésia Fontoura da Rosa Andrezza; Jéssica Denise Silva de Aguiar; Letícia Lima | |
| LICENCIATURA EM MATEMÁTICA – CIDADE UNIVERSITÁRIA | |
| PIBID-UCS MATEMÁTICA: CONSTRUÇÃO DE UM NOVO AMBIENTE DE ESTUDOS | 148 |
| Daniela Bevilaqua dos Santos; Sabrina dos Santos | |
| PIBID-UCS MATEMÁTICA: PROJETO DE MATEMÁTICA FINANCEIRA NO COLÉGIO ESTADUAL IMIGRANTE | 151 |
| Carolina Cerri; Débora Peruchin | |
| PIBID-UCS NA MATEMÁTICA: EXPLORANDO A GEOMETRIA ESPACIAL DO ENSINO MÉDIO | 154 |
| Leonise Maria Facchin; Letícia Testolin; Marina Soares Pessoa Duthevicz | |
| PIBID-UCS NA MATEMÁTICA: JOGOS VIRTUAIS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA | 158 |
| Érica Camila de Melo Pedro; Flávia Schneider; Vinicius Duarte Lazzaretti | |
| MATEMÁTICA E FÍSICA, UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR | 160 |
| Marina Cioato de Lima; Roberta Fontana | |
| LICENCIATURA EM MÚSICA – CIDADE DAS ARTES | |
| A ESCOLA BOTANDO A(S) MÚSICA(S) NO MAPA | 163 |
| Gabriela Vidal; Deise Santos; Marlon Castilhos | |
| ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE O PIBID MÚSICA (2008-2013) | 166 |
| Eduardo Airton Arruda; Diego Conto Lunelli; Ticiane Cenci Ribeiro | |
| MÚSICA DA COMUNIDADE EM EXPOSIÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA DO PIBID MÚSICA | 172 |
| Ângela Garahy; Cristiano Fagundes Cemin; Marcelo Leites Nunes; Mariana Oliboni de Figueredo | |
| LICENCIATURA EM PEDAGOGIA – CIDADE UNIVERSITÁRIA | |
| AS CANTIGAS INFANTIS ENSINAM VALORES? | 175 |
| Ângela Maria Andrin Bianchi; Gabriela Dos Santos Triches; Lidiane Nascimento Benites Soares; Líliam da Silva Ribeiro | |
| ESTUDOS DA SUBJETIVAÇÃO NO SUBPROJETO DE PEDAGOGIA DO PIBID-UCS | 179 |
| Nicole Lima da Silveira; Regina Brunetto Piroli | |
| OFICINANDO COM AS BRUXAS: ENTRE O BEM E O MAL | 181 |
| Fernanda Souza Andreatta; Vânia Mara Casal | |
| LICENCIATURA EM PEDAGOGIA – CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE VACARIA | |
| ORGANIZAÇÃO E DINAMIZAÇÃO DA BIBLIOTECA | 184 |
| Maria Isabel Furtado; Marione Faoro Bueno; Suélen Pereira; Viviana Vieira | |

| | |
|--|-----|
| LICENCIATURA EM QUÍMICA – CIDADE UNIVERSITÁRIA | |
| ESTRATÉGIAS ATRAENTES PARA O ENSINO DE QUÍMICA | 188 |
| Keli Vieira Conte; Selo Pellizzari | |
| | |
| IMPORTÂNCIA DA FEIRA DE CIÊNCIAS NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DO ALUNO | 191 |
| Antônio Carlos Brustolin Righez; Cristiane Magnaguago; Reanta Ferronato | |
| | |
| RELATO DE ATIVIDADES REALIZADAS POR BOLSISTAS DO PIBID DE QUÍMICA | 195 |
| Maria Alice Reis Pacheco; Tatiana Bisoto | |
| | |
| PROJETO INTERDISCIPLINAR (HISTÓRIA E SOCIOLOGIA) – CIDADE UNIVERSITÁRIA | |
| EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO SUBPROJETO DE HISTÓRIA E SOCIOLOGIA – PIBID-UCS | 198 |
| Anay Camargo Rodrigues; Rodrigo Susin; Tianey Weiss | |
| | |
| ESCOLA, UM PATRIMÔNIO A SER PRESERVADO | 201 |
| Carolina Tais Amaral Rodrigues; Deivid da Silva Ferreira; Francieli Beltrame Formaio | |
| | |
| FANZINE NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL | 204 |
| Aline Moraes; Ramona Fagundes | |
| | |
| PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – UMA EXPERIÊNCIA QUE ROMPE BARREIRAS | 206 |
| Leandra Verônica Pegoraro Miotto; Suélen Cristina Boeck | |

Apresentação

Em 2014, a Universidade de Caxias do Sul aderiu ao Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid), que é um programa fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), e com abrangência nacional. Com o objetivo de qualificar a formação de professores em cursos de licenciatura, o Pibid promove a iniciação à docência pela vinculação entre estudantes universitários e escolas de educação básica. Na UCS, o primeiro projeto integrante do Pibid entrou em atividades envolvendo 13 cursos de licenciatura em 16 subprojetos: Artes Plásticas e Visuais, em Caxias do Sul; Ciências Biológicas, em Bento Gonçalves e em Caxias do Sul; Educação Física, em Vacaria; Filosofia, em Caxias do Sul; História, em Caxias do Sul; Letras – Português, em Bento Gonçalves e em Caxias do Sul; Letras – Espanhol, em Caxias do Sul; Letras – Inglês, em Caxias do Sul; Matemática, em Caxias do Sul; Música, em Caxias do Sul; Pedagogia, em Vacaria e em Caxias do Sul; Química, em Caxias do Sul, e um projeto interdisciplinar, envolvendo os cursos de Sociologia e História, em Caxias do Sul. No conjunto dos subprojetos descritos atuaram, em 2014, 143 estudantes de licenciatura, como bolsistas no Pibid-UCS, acompanhados de 16 coordenadores de área e 23 supervisores nas escolas.

Ao completar um ano de atuação, o Pibid-UCS promoveu seu primeiro Seminário Institucional, ocasião em que os bolsistas apresentaram sistematizações de suas ações no programa, em seções de comunicações orais, e ministraram minicursos orientados por suas experiências. Nesta publicação, estão reunidos os resumos expandidos dos 57 trabalhos apresentados no *1º Seminário Institucional do Pibid-UCS e 1º Painel de Licenciaturas UCS*, que aconteceu nos dias 8, 9, 10 e 11 de abril de 2015. Ao longo do evento, ocorreram palestras, debates, atividades culturais sempre marcadas pelo efetivo envolvimento dos bolsistas do Pibid, especialmente com sua presença autoral nas oito seções de comunicações orais organizadas com agenda interdisciplinar. Nesta primeira edição, o evento orientou-se pela temática: “O papel das instituições na formação docente: universidade, mantenedora e comunidade”. Dentre os convidados externos, que contribuíram com as reflexões do evento, estiveram os professores Elí Terezinha Henn Fabris (Unisinos), Silvio Gallo (Unicamp), Eduardo Terrazan (UFMS), Luciane Uberti (UFRGS), Sandra Mariz Negrini (Smed/Caxias do Sul), Janice Terezinha Z. Moraes e Sandra Lúcia M. de Abreu (4ª CRE da Seduc-RS).

A fim de facilitar a visualização do leitor, optou-se por organizar esta publicação de forma sistemática, indicando a vinculação dos trabalhos apresentados com seus respectivos subprojetos de origem. Ao longo do Seminário, no entanto, conforme referido anteriormente, os trabalhos foram apresentados em seções interdisciplinares. Desse modo, os debates no evento e a compilação dos resumos expandidos nesta

publicação complementam-se entre si para dar uma visão tanto das especificidades de cada subprojeto envolvido quanto de seus aspectos de diálogo interdisciplinar.

Cabe dizer que, ao completar-se essa etapa parcial de um ano de um ciclo que se seguirá, o Pibid-UCS já alcança de forma significativa seus primeiros resultados, tanto na qualificação da formação dos bolsistas em formação quanto nos ambientes escolares, em que as atividades são desenvolvidas. Cada vez mais torna-se comum, ao se chegar nas escolas parceiras, a alegria manifesta pelos estudantes da educação básica, ao referirem-se ao Pibid. E, assim como nos ambientes escolares, o Pibid rapidamente foi associado a algo inovador; também nos cursos de licenciatura da UCS a presença dos bolsistas contagia de forma expressiva os debates sobre docência. Particularmente, ressalta-se este primeiro momento coletivo de produção escrita, em que os bolsistas sistematizaram seus estudos e suas vivências escolares, na forma das comunicações apresentadas no Seminário Institucional. Por isso, os resumos aqui reunidos, mais do que apenas comporem um caderno de registros, são vestígios de uma intensa vitalidade que se constitui entre os estudos acadêmicos e as vivências escolares. Experiências como essas nos fazem perceber o potencial de renovação que a educação brasileira possui. Potencial que se desenvolverá cada vez mais, se os cursos de licenciatura e as escolas de educação básica construírem parcerias e contagiarem o debate social sobre a importância de fazer da educação a prioridade máxima de um projeto de nação. Nesse contexto, o Pibid mostra-se como uma ação de efetiva contribuição para avançarmos na formação de novos professores e na qualificação da educação. E a Universidade de Caxias do Sul, com seus cursos de licenciatura, assume também com o Pibid seu compromisso de instituição regionalmente inserida e em articulação com projetos amplos.

Registre-se, ainda, o agradecimento à Capes pelo fomento do programa e pelo consequente apoio às instituições de Ensino Superior que aderiram; às autoridades acadêmicas da UCS, que apoiaram a implantação do Pibid na Instituição; aos coordenadores dos projetos do Pibid-UCS, que viabilizaram a concepção do projeto institucional e sua implantação; às mantenedoras das redes públicas de ensino e às escolas pela acolhida ao projeto; aos professores supervisores pela parceria cotidiana na acolhida aos estudantes bolsistas e no desenvolvimento das atividades, e aos estudantes dos cursos de licenciatura, que aderiram ao Pibid e lhe dão sentido a cada nova etapa formativa e de intervenção docente. Foi o conjunto de forças institucionais e pessoais que viabilizou a implantação do Pibid-UCS e seu crescimento contínuo e assim tornou possível o 1º Seminário Institucional, com expressiva manifestação de resultados das ações desenvolvidas.

Os organizadores.

Licenciatura em artes visuais – Cidade das Artes

A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE E SEUS DESDOBRAMENTOS NA DISCIPLINA ARTE

Amanda Rodrigues da Rocha
amanda.rodriguesr@hotmail.com
Subprojeto Artes Visuais¹
EMEF Jardelino Ramos

Este texto comenta algumas das experiências oportunizadas pelo Pibid – Artes Visuais no decorrer de 2014. Pensando em um tema para o nosso projeto pibidiano na EMEF Jardelino Ramos, elegemos algo abrangente o suficiente para que pudesse ser trabalhado nas especificidades de cada turma e de acordo com a compreensão estética dos alunos.

A partir disso, ao pensar sobre a educação em arte, refletimos sobre a importância de se compreender os alunos “numa perspectiva que permita a construção de um olhar mais alargado sobre a educação como processo de humanização, que inclua e incorpore os processos educativos não escolares” (GOMES, 2002, p. 40). Para que os alunos se percebam como parte integrante da cidade, é importante que os processos de educação formal e não formal possam desafiá-los e instigá-los a observarem o mundo que os cerca. Por isso, ao trabalharmos com identidade individual e coletiva, queremos que eles se percebam como indivíduos significativos dentro da escola e que, ao trazerem suas bagagens e questionamentos, possam ser acolhidos de forma que haja uma conversa entre os ensinamentos formais e a vida do aluno.

Nosso objetivo é trabalhar os conceitos de identidade, patrimônio, memória e pertencimento – inseridos na disciplina Arte – partindo do contexto mais particular para o mais geral, isso é, do aluno para a cidade. Muitos indivíduos que residem em Caxias do Sul não se sentem parte integrante da cidade. Percebemos que muitos alunos não compreendem que, ao mesmo tempo que formam e transformam a cidade, são formados e transformados por ela e pelo coletivo.

Vimos a necessidade os alunos perceberem que é preciso valorizar a cultura, a arte de sua cidade, seus artistas, etc. Martins (2005) fala que, *grosso modo*, é como se o aluno trouxesse na mochila a sua cultura e que ao se deparar com a escola, fosse necessário que ele desprezasse essa bagagem e aceitasse outras novas culturas que não lhe dizem respeito ou que não lhe interessam. Queremos que essas “mochilas” sejam compreendidas e usadas para que eles possam se reconhecer dentro da sociedade.

¹ Coordenadora do Subprojeto: Profa. Dra. Maria Helena Wagner Rossi.
Supervisora: Prof^a. Alessandra Baldissareli Bremm.

Duarte Júnior (1994) fala sobre o tempo e o espaço em que estamos vivendo e como eles influenciam em quem somos e na nossa história pessoal e cultural que está impregnada em nós. Ou seja, somos seres pensantes e com memória pessoal e não uma *tábula rasa* que é ajustada pela educação que é proporcionada na escola.

Ao refletirmos sobre a memória elaborada e construída ao longo do tempo, fica evidente que a forma como ela é tratada na sala de aula trabalha contrariamente à disciplina *Arte* e aos seus desdobramentos. Ignorarmos as particularidades de cada aluno e sua bagagem, perdendo a oportunidade de discussão e crescimento. No momento em que encontramos na escola indivíduos que possuem as mesmas disciplinas na escola, que residem no mesmo bairro e que frequentam os mesmos lugares, pressupomos erroneamente que suas identidades são similares.

A “cultura à qual pertencemos”, “quem eu sou” e outros elementos que formam o aluno, é o que estamos trabalhando. Ao abordarmos *identidade e pertencimento*, enfatizamos que a cidade deve ser percebida como um lugar que constitui cada um como sujeito cultural. No ano de 2014, alguns temas abordados nas turmas de 5º e 6º anos foram: autorretrato, identidade e patrimônio. Nas atividades com autorretrato, eles puderam se representar de diversas formas. A partir dessa atividade, propusemos que os alunos refletissem sobre os seus trabalhos, discutindo com os colegas o que eles haviam realizado, gerando, assim, uma atividade prática e reflexiva. Além disso, o 6º ano participou do projeto “Onde estou?” do Instituto Bruno Segalla.² Esse projeto possibilitou que os alunos conhecessem uma realidade diferente e, além disso, ampliassem o seu conceito de museu e de arte. No momento em que conheceram mais a fundo o trabalho de Segalla, puderam usar referências do artista na criação de seus próprios autorretratos.

Acreditando que a educação de Artes Visuais precisa ser amplamente expandida para fora dos muros da escola e se entranhar profundamente com a arte da cidade, avaliamos que esse ano foi de grande valor e aprendizado. Ao delinearmos o nosso projeto, pensando em algo que fizesse diferença na vida dos alunos, queríamos ir além de oficinas práticas, propondo algo que os levasse a refletir sobre arte, identidade, pertencimento, memória e patrimônio no contexto mais amplo de sua cidade. Foi preciso que nós, pibidianos, prestássemos atenção à cidade de Caxias do Sul, aos artistas e movimentos que estão acontecendo, para, posteriormente, trabalharmos em sala de aula. Os alunos se engajaram muito, e seus trabalhos, questionamentos e descobertas foram um incentivo para nós, futuros docentes. Esse trabalho possibilitou um mergulho para conhecer a nossa cultura e arte, e, assim, acabamos por ampliar, também, nosso autoconhecimento, porque, mergulhando no mundo das Artes Visuais, é

² O *Instituto Bruno Segalla* preserva, estuda e expõe os bens culturais relacionados à vida e à obra de Bruno Segalla, desde 2006. Foi desenvolvido para promover a cultura, a defesa e a conservação do patrimônio, promovendo a educação por meio de cursos, palestras, campanhas e seminários.

possível mergulhar no nosso mais profundo ser e assim desenvolvermos uma percepção crítica que busca transformar a realidade que vivemos.

Palavras-chave: Arte. Identidade. Pertencimento. Memória. Patrimônio.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê, 2003.

CANTON, Katia. **Espelho de artista**. 3. ed. rev. São Paulo: Cosac&aify, 2004.

DIAS, Belidson. **Cotidiano, prática escolar e visualidades: o cotidiano espetacular e as práticas pedagógicas críticas**. Disponível em <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/14380009-CulturaVisual.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2015.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar, 1994.

FARIA, Ana Beatriz Goulart de. **Territórios educativos para a educação integral**. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/04/territorioseducativos.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2015.

GOMES, Nilma L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos e/ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, p. 40-168, set./dez. 2002.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MARTINS, Henrique dos Santos. **Cultura popular urbana e educação: o que a escola tem a ver com isso?**. Linguagens Artísticas e Cultura Popular, 2005. Disponível em <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/145140LinguagensACP.pdf#page=53>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

MARTINS, Raimundo. **Imagem, identidade e escola**. Disponível em <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/14380009-CulturaVisual.pdf>> Acesso: em 28 de jan. 2015.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

POSSAMAI, Zita Rosane. Cidade: escritas da memória, leituras da história. In: POSSAMAI, Zita Rosane (Org.). **Leituras da cidade**. Porto Alegre: Evangraf, 2010.

SANFELICE, José Luís. Sala de aula: intervenção no real. In: MORAIS, Régis de. (Org.). **Sala de aula: Que espaço é esse?** 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

SANTOS, Boaventura de Souza. A construção multicultural da igualdade e da diferença. **Oficina do Centro de Estudos Sociais** (CES), n. 135, Coimbra, Portugal, jan., 1999.

TAVEIRA, Adriano Salmar Nogueira. A sala de aula: o lugar da vida? In: MORAIS, Régis de. (Org.). **Sala de aula: que espaço é esse?** 18. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

TOURINHO, Irene. **As experiências do ver e ser visto na contemporaneidade:** por que a escola deve lidar com isso? Disponível em <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/14380009-CulturaVisual.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2015.

TRIGO, Luiz Gonzaga Godoi. Salas de aulas. In: MORAIS, Régis de. (Org.). **Sala de aula: que espaço é esse?** 18. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

LER IMAGENS É LER O MUNDO: LEITURA VISUAL COMO INTERPRETAÇÃO

Erika Kuwer

ekuwer1@ucs.br

Jaqueline Ulian,

jaqueline.ulian@hotmail.com

Marianna Stumpp

mestumpp@ucs.br

Patrícia Festugato Roth¹

patriciafestugatoroth@gmail.com

Subprojeto Artes Visuais²

Escola Municipal de Ensino Fundamental Zélia Rodrigues Furtado

Inscrita no Programa Institucional de Iniciação à Docência, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Zélia Rodrigues Furtado, localizada em um bairro da zona norte da cidade de Caxias do Sul, atende, em média, 550 alunos provenientes de famílias com problemas de ordem financeira (poder aquisitivo muito baixo, alto índice de desemprego, entre outros) e social (alcoolismo, drogadição, separação dos pais, violência doméstica, etc.). Esses fatores contribuem consideravelmente à limitação de compreensão e leitura de mundo que os alunos apresentam, limitando também sua perspectiva de vida.

Compreendendo o Pibid como aliado na busca de um cenário qualificado para a educação, a escola acolheu o grupo de bolsistas da Área de Artes Visuais para, juntos, buscarem alternativas, a fim de amenizar o cenário apresentado.

Assim, o projeto *Ler imagens é ler o mundo: a leitura visual como forma de interpretação* será desenvolvido na escola com o objetivo de ampliar o conhecimento estético do aluno. A partir de seus conhecimentos prévios, pretende-se proporcionar a ampliação da sua visão e leitura de mundo. Ao conhecer o universo das imagens e atribuir significados terá maior facilidade em compreender sua cultura e a de outros; conhecerá diferentes manifestações artísticas; aperfeiçoará sua capacidade crítica e reflexiva, ampliando seu conhecimento.

No entanto, a fim de promover um aprendizado significativo na leitura de imagens e que atinja o objetivo proposto, entende-se que é necessário conhecer o nível de compreensão estética dos alunos, sua familiaridade com arte e o significado que atribuem às coisas e ao mundo que os cerca. Segundo Parsons, “hoje precisamos perguntar, não como as crianças veem as coisas, mas qual o significado que atribuem a elas. Quais são as capacidades interpretativas que elas têm e como compreendem arte?” (apud ROSSI, 2009, p. 20).

¹ Professora supervisora.

² Coordenadora do Subprojeto Artes Visuais: Profa. Dra. Maria Helena Wagner Rossi.
Coordenadora de área: Profa. Dra. Maria Helena Wagner Rossi.

Rossi (2009) aponta à existência de três níveis de compreensão na leitura estética, constituídos por conjuntos de ideias semelhantes. As ideias de Nível I são concretas e narrativas; as ideias de Nível II remetem ao estado de espírito do artista; e as ideias de Nível III manifestam-se mais refinadas e complexas, com o reconhecimento da autonomia do artista na produção da obra, bem como a do leitor na atribuição de sentidos. Os níveis de pensamento estético não são lineares. Os alunos mostram uma alternância de ideias realistas, concretas e ingênuas (Níveis I e II) com ideias mais sofisticadas e complexas (Nível III). Ressalta-se que não são os alunos que são classificáveis em níveis, mas suas ideias estéticas.

Durante o primeiro semestre de 2014, foram feitas observações em sala de aula, quando se constatou uma defasagem entre níveis de pensamento estético e idade dos alunos. A maioria apresentava ideias de Nível I em suas leituras. Pesquisas anteriores (ROSSI, 2009, 2005) mostram que alunos, a partir do 6º ano, têm possibilidade de manifestar ideias de Nível III, atribuindo significados abstratos, abrangentes e metafóricos.

Com base nessa teoria, realizou-se uma pesquisa empírica, no segundo semestre de 2014, através da leitura de imagens, com os alunos das turmas de 7º, 8º e 9º anos da escola, com a intenção de identificar em que níveis suas ideias transitam.

Foram selecionadas cinco imagens: *Broadway Boogie Woogie*, de Piet Mondrian; *Rua das Erradias*, de Lasar Segall; *A Leiteira*, de Johannes Vermeer; *Guernica*, de Pablo Picasso; *Sem Título nº 96*, de Cindy Sherman (fotografia), uma imagem publicitária. As imagens foram apresentadas individualmente, seguidas das seguintes questões: 1) Sobre o que é esta imagem?; 2) Você vê algum sentimento nesta imagem? Qual? De quem é este sentimento?; 3) Você acha que esta é uma imagem boa ou ruim? Justifique; e 4) Dê um título para esta imagem. As respostas dadas pelos alunos foram registradas por eles para posterior análise e tabulação dos dados. Esses dados foram organizados segundo a classificação de Rossi (2009).

A pesquisa revelou que a maioria dos alunos entrevistados apresenta ideias de Nível I sendo que, gradativamente, aparecem ideias mais complexas e abstratas no 8º e 9º anos.

Foi possível concluir que as ideias de Nível I aparecem na maioria das respostas daqueles alunos que não têm familiaridade com leitura e discussão estética, enquanto ideias de Níveis II e III são mais frequentes nas respostas dos alunos que, em algum momento, realizaram leitura e discussão estética.

Diante desses dados, pretende-se fortalecer a prática de leitura de imagens, bem como a discussão estética em sala de aula, a fim de possibilitar a ampliação da relação entre leitura de imagem e leitura de mundo pelos alunos.

Palavras-chave: Arte-educação. Leitura de imagens. Discussão estética. Pensamento estético.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

PILLAR, Analice Dutra (Org.). **A educação do olhar no ensino das Artes**. Porto Alegre: Medicação, 2006.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam: leitura da arte na escola**. 4. ed. Porto Alegre: Medicação, 2009.

ROSSI, Maria Helena Wagner. A estética no ensino das Artes Visuais. **Educação & Realidade - Dossiê Arte e Educação: arte criação e aprendizagem**, Porto Alegre: UFRGS, v. 30, n. 2, p. 49-69, jul./dez. 2005. Disponível em:
<https://www.academia.edu/854110/A_est%C3%A9tica_no_ensino_das_artes_visuais>. Acesso em: 20 fev. 2015.

ROSSI, Maria Helena Wagner. Mediação Estética: o que temos? O que precisamos? In: PINHEIRO, A. (Org.). **Diálogos entre arte e público**, Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 2008. p. 73-77. Disponível em:
<http://dialogosentreartepublico.blogspot.com.br/2008/06/blog-post_7114.html>. Acesso em: 20 jul. 2014.

PERTENCIMENTO E PATRIMÔNIO: ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL

Laura Smiderle

laura_smiderle@hotmail.com

Joseara Maino

josearamc@hotmail.com

Subprojeto Artes Visuais¹

EMEF Jardelino Ramos

Este texto busca relatar os resultados e experiências vivenciadas por acadêmicas de Artes Visuais Licenciatura participantes do Pibid/UCS – Artes Visuais. Acompanhamos durante o ano de 2014 os alunos de 5º e 6º anos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Jardelino Ramos, tendo em mente o projeto do grupo de bolsistas: “Artes Visuais na cidade como educadora”, que aborda como tema o pertencimento do aluno aos diversos contextos em que se situa: a escola, a comunidade e a cidade. Nosso projeto em específico aborda o “pertencimento”. Buscamos auxiliar na construção de conhecimento e de valores humanos, além do fortalecimento da autoestima para que, futuramente, o aluno se torne um adulto autorrealizado, ativo e atuante em sua comunidade. É através de atividades que considerem a bagagem cultural do aluno, da realização de trabalhos em grupos orientados e da interação entre escola e comunidade que os objetivos serão buscados.

Notamos que o conflito entre vida social e escola, comum entre alunos de Ensino Médio, já aparece entre os alunos de 6º ano. Colello (s/d) explica que esse acontecimento ocorre tanto devido às mudanças institucionais (com mais professores e responsabilidades) quanto a mudanças na vida social do aluno, que abandona seu *status* de criança e inicia questionamentos mais profundos sobre temas não discutidos em sala de aula, o que faz com que o aluno se sinta alheio ao ambiente escolar. Ao trabalharmos e considerarmos a escola como patrimônio, um local em que o aluno e a comunidade se sintam convidados a participar e terem suas histórias contadas, estamos criando um ambiente onde o aluno se sinta respeitado e entusiasmado a participar.

Segundo o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), o reconhecimento, a preservação e a apropriação dos bens portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira devem ser considerados, para que, assim, o aluno utilize sua bagagem cultural em sala de aula, complementando e ajudando a tecer o conhecimento.

Durante as aulas da disciplina Arte, muitos trabalhos foram realizados para identificar e incentivar o estado de pertencimento dos alunos em relação à escola. Iniciamos na esfera mais próxima dos alunos, trabalhando com suas identidades e

¹ Coordenadora: Profa. Dra. Maria Helena Wagner Rossi.

Supervisora: Profa. Alessandra Baldissarelli Bremm.

memórias, na realização de trabalhos como retrato e autorretrato, jogos de memória e criação de um documento de identidade fictício. Abordar esses temas fez com que, ao compartilharem suas experiências, fortalecessem seu vínculo com a turma.

Posteriormente, abordamos o tema *patrimônio* através da criação de uma escultura de arame, realizada após a seguinte pergunta: “Qual é seu maior patrimônio; o que você gostaria de preservar?” A partir das respostas, contextualizamos o conceito de patrimônio, para, então, dar início à realização das esculturas, que, depois de finalizadas, foram expostas nos corredores da escola.

Finalmente, trabalhamos com o *pertencimento* à escola. Nessa etapa, os alunos visitaram toda a estrutura da escola, fazendo anotações sobre cada área. Ao voltarem à sala de aula, cada aluno elaborou um desenho do seu local favorito. Depois de finalizados, iniciamos uma discussão sobre o porquê da escolha desses locais, enquanto outros não foram escolhidos, momento em que eles apontaram as possíveis melhorias para o ambiente escolar. Os alunos fizeram também pesquisas sobre a escola e sua história. Para isso entrevistaram seus pais, vizinhos e funcionários da escola. A proximidade do tema com a realidade dos alunos os tornou ainda mais participativos e interessados. Acreditamos ser importante “ter como referência a realidade do aluno, o mundo que o cerca, seus interesses, para estimular a ampliação de sua visão de mundo, sua capacidade de compreender a realidade e situar-se nela”. (GOMIDE, s/d, p. 2).

Como trabalho final, cada aluno desenhou um elemento da escola (árvore, porta, parede, telhado, etc.), justificando por que é importante considerar a escola como um patrimônio. Os desenhos foram colados num cartaz com um desenho da escola – feito anteriormente por um aluno – e, elemento por elemento, todos ajudaram a formar a estrutura da escola.

Percebemos que o sentimento de responsabilidade e preservação do patrimônio entre os alunos é muito forte. Isso se dá tanto pela forma que a escola utiliza seu espaço, suas relações com os alunos e sua interação com a comunidade, quanto pela abordagem dos professores, que buscam integrar a comunidade à cultura local em suas aulas através de atividades como entrevistas e passeios, além de contextualizar o conteúdo na realidade.

Mesmo que a relação entre os alunos e a escola seja boa, a realização de trabalhos sobre pertencimento é fundamental para que cada um a mantenha e não enfraqueça seu elo com a escola, principalmente nessa fase em que sua vida social começa a tomar o lugar da escolar. Os alunos puderam repensar sua relação com a escola, tornando-se mais próximos e responsáveis por ela. Além disso, reforçaram seu vínculo com a turma através desses trabalhos.

Consideramos que a abordagem desse tema ainda não foi concluída, deixando a possibilidade de realizarmos futuramente atividades que permitam ao aluno sentir-se mais ativo em relação à escola. Pretendemos realizar trabalhos de criação de

intervenção artística – contextualizando a arte fora dos ditos “espaços de arte” e produzindo experiências estéticas que proporcionem novas maneiras de perceber o cenário urbano – utilizando, como base, para esses trabalhos a discussão sobre possíveis mudanças no espaço, que possam ser realizadas para melhorar o ambiente escolar. Muito mais do que mudanças físicas no espaço, propomos que o aluno repense seu papel no ambiente escolar.

Para um maior aproveitamento desse trabalho, achamos importante que essa abordagem, que parte daquilo que é mais próximo do aluno (como sua identidade e memória) para esferas que vão se distanciando dele (a escola, a comunidade/bairro, a cidade, o estado, etc.), possa continuar. Desse modo, o aluno compreenderá que, apesar de sua interação com as esferas maiores não ser tão evidente, ele pertence a elas e as constitui. Assim, ele se sentirá apto a interagir nessas esferas, ciente de que é um indivíduo ativo na sociedade, podendo mudar e melhorar o ambiente à sua volta.

Palavras-chave: Pertencimento. Patrimônio. Escola. Arte.

Referências

COLELLO, Silvia M. Gasparian. **Educação e intervenção escolar.**s/d. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/rih4/silvia.htm>>. Acesso em: 30 jan. 2015.

GOMIDE, Cristina Helou. **Fundamentos e metodologia de ciências humanas e o tempo histórico como uma das categorias fundamentais na experiência docente.** s/d. Disponível em: <www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364560902_ARQUIVO_textocompletoanpuh2013.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2015.

IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Patrimônio Cultural.** Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/portal/montarPaginaSecao.do?id=20&sigla=PatrimonioCultural&retorno=paginaIphan>>. Acesso em: 6 dez. 2014.

PIBID-UCS, ARTES VISUAIS: UM OLHAR PARA A ILUSTRAÇÃO

Jéssica Corrêa Souza

zehenriqueuac@gmail.com

José Henrique Alves de Castilhos

jessicacorrea@gmail.com

Subprojeto Artes Visuais¹

Escola Municipal de Ensino Fundamental Zélia Rodrigues Furtado

Este texto aborda os fundamentos teóricos, os conceitos e os processos utilizados na pesquisa empírica realizada pelos bolsistas do curso de Artes Visuais da Universidade de Caxias do Sul (UCS) no âmbito do Pibid, em 2014. O objetivo da pesquisa foi identificar a compreensão estética dos estudantes com o exercício da leitura de imagem. A ideia surgiu a partir das observações semanais feitas no 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental da EEMF Zélia Rodrigues Furtado, supervisionadas pela Professora Patrícia Festugato Roth no segundo semestre. Essa proposta ganhou força a partir do entendimento das realidades escolar e familiar dos alunos, vivenciada na periferia da cidade de Caxias do Sul, na qual se percebeu a necessidade de avaliar a compreensão estética dessa amostra de 550 jovens.

A metodologia dessa pesquisa se fundamentou em Rossi (2009) e se constituiu das seguintes etapas: a) seleção das imagens para a futura leitura dos estudantes; b) realização de entrevistas com perguntas específicas criadas pela autora; c) análise dos dados; d) interpretação e categorização das respostas dos estudantes de acordo com a teoria. Após as entrevistas, as respostas foram classificadas segundo os níveis apresentados pela autora.

Dentre as imagens selecionadas, a ilustração de um rótulo de uma marca bastante popular de margarina foi tomada como ponto de aproximação entre os alunos e o exercício de ler esteticamente uma imagem. A escolha dessa imagem se deu pelo fato de que, na atualidade, a imagem permeia o mundo das mais diversas maneiras, pois são fácil e abundantemente encontradas nas propagandas, na televisão, nos dispositivos eletrônicos, no cinema, *outdoor*, na ilustração, nos quadrinhos, nas ruas em grafites, etc. Segundo Rossi, “hoje vivemos na chamada civilização da imagem. É a era da visualidade, da cultura visual”. (2003, p. 9).

Desse modo, foi decidido mesclar elementos da cultura visual de massa, ou seja, imagens do cotidiano dos jovens, com imagens de obras de arte, para facilitar a prática de leitura de imagens por esses estudantes pouco familiarizados com a fruição estética. E, para ampliar a compreensão estética dos alunos, optou-se por uma seleção de imagens que resultasse numa expansão da leitura. Então, durante as entrevistas, foram

¹ Coordenadora do Subprojeto Artes Visuais: Profa. Dra. Maria Helena Wagner Rossi.
Supervisora: Profa. Patrícia Festugato Roth.

abordados aspectos históricos e biográficos dos artistas e das teorias da comunicação. Nesse recorte voltado às linguagens usadas pelos artistas, pôde-se inserir conhecimentos sobre desenho e outras linguagens, das quais a ilustração faz uso para, então, ser apresentado o livro ilustrado como suporte à fruição.

Buscando melhor entendimento desse ponto, contextualizamos historicamente as primeiras criações em arte feitas por meio de ilustrações, como, por exemplo, desenhos nas paredes das cavernas durante a Pré-História (SALISBURY; STYLES, 2013, p.10); os livros artesanais produzidos antes do surgimento da impressão; a criação da prensa móvel e os primeiros livros impressos; até nos aproximarmos da realidade na qual vivemos. Temos tido um cuidado maior quanto a trabalhos com literatura, pois há muitas funções dentro dela, como: simbólica, descritiva, narrativa, expressiva, estética, metalinguística e lúdica. Ao mesmo tempo que se pode trabalhar com o conjunto de todas essas funções, também é necessário focalizar a atenção na função estética.

Nossa reflexão sobre a ilustração e seu uso em sala de aula visou incentivar os estudantes a interagirem e a se relacionarem mais com o campo estético, visto que o livro é um objeto familiar a eles. Para Ramos e Panozzo, a função da ilustração é produzir sentido. Isso se dá pelo diálogo que ela provoca com o leitor, tanto por si mesma, quanto em sincretismo com a palavra. A ilustração “pertence ao código visual, é linguagem em diálogo com outras linguagens”. (2010, p. 20).

Um olhar só aprende ler qualquer signo quando é trabalhado e conduzido a uma reflexão sobre o que se está observando. Nosso objetivo é provocar o olhar do aluno para melhor observar e questionar as imagens e sensações perceptíveis diante de um objeto artístico. Mais do que isso, sobretudo, é propor novos horizontes de interpretação ao fazer com que ele se perceba como leitor de uma obra. E, a partir do momento em que o aluno compreende que a obra de arte ganha sentido ao passo em que interage/lê/frui, seu pensamento estético passa a se alargar diante das novas possibilidades.

Palavras-chaves: Leitura de imagem. Ilustração. Compreensão estética. Ensino de Arte.

Referências

HADDAD, Lara. **A ilustração literária**. Londrina: Ilustres Ideias, 2008.

NEIVA JÚNIOR, Eduardo. **A imagem**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

OLIVEIRA, Ieda. **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil**: com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008.

RAMOS, Flávia Brocchetto; PANOZZO, Neiva Senaide. O papel da ilustração na leitura do livro. In: ZINANI, Cecil Jeanine Albert; SANTOS, Salette Rosa Pezzi dos. (Org.).

Multiplicidade dos signos: diálogos com a literatura infantil e juvenil. 2. ed. Caxias do Sul: Educs, 2010.

SALISBURY, Martins; STYLES, Morag. **Livro infantil ilustrado:** a arte da narrativa visual. São Paulo: Rosari, 2013.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam:** leitura da Arte na escola. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

ZINANI, Cecil J. A.; SANTOS, Salete R. P. dos. **Multiplicidade dos signos:** diálogos com a literatura infantil e juvenil. 2. ed. Caxias do Sul: Educs, 2010.

RESSIGNIFICANDO A RELAÇÃO “ARTE E CIDADE” NA DISCIPLINA ARTE

Alessandra Baldissarelli Bremm¹

alebaldissarelli@gmail.com

Caroline Spigoso

cspigoso@gmail.com

Subprojeto Artes Visuais²

EMEF Jardelino Ramos

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo apresentar algumas atividades realizadas pelo Pibid – Artes Visuais, no decorrer de 2014, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Jardelino Ramos. Essas atividades enfatizam a importância de os alunos conhecerem a Arte presente na cidade; incentivam a pensar a Arte como Patrimônio Cultural e visam ao reconhecimento da Arte Urbana como parte de sua cultura.

Ao observarmos a realidade escolar, percebemos que grande parte dos alunos não usufrui ou não se percebe como integrante da cultura local, desconhecendo os aspectos artísticos e histórico-culturais da cidade. As primeiras ideias para a nossa proposta de trabalho surgiram ao identificarmos a necessidade de os alunos conhecerem artistas e espaços de arte de sua própria cidade, para entenderem que a Arte transforma o lugar onde vivem e eles próprios.

Em linhas gerais, o projeto – intitulado “Artes Visuais na Cidade como Educadora” – objetiva que o aluno compreenda conceitos como identidade, pertencimento, memória, culturas, patrimônio artístico-cultural e artes visuais no contexto da cidade como educadora, reconhecendo-se como sujeito que constitui sua cultura e por ela é constituído.

Arte e patrimônio

No âmbito escolar, acima de qualquer teoria, estão sendo formados cidadãos. Conhecer o patrimônio de sua cidade, valorizá-lo e preservá-lo faz parte do exercício da cidadania a ser vivenciada pelos estudantes. A Educação Patrimonial na escola tem esse intuito. Segundo Horta et al. (1999), a Educação Patrimonial é compreendida como um meio de “alfabetização cultural”, que permite ao sujeito compreender o universo sociocultural e o processo histórico-temporal em que está inserido, reforçando sua autoestima e a valorização da cultura.

Patrimônio Cultural passou a ser um tema interdisciplinar e transversal. (FLORÊNCIO et al., 2014). É fundamental a presença de práticas que visem à apropriação e à preservação do patrimônio na escola. Segundo Figueira e Miranda (2012), isso possibilita que o aluno perceba o patrimônio cultural como parte de sua

¹ Professora supervisora do Subprojeto Artes Visuais, na EMEF Jardelino Ramos.

² Coordenadora do Subprojeto Artes Visuais: Profa. Dra. Maria Helena Wagner Rossi.

própria história. Ele passa a perceber sua importância, valorizando e preservando um patrimônio que é de todos. Sendo assim, a disciplina *Arte* também é responsável pela construção dessa consciência.

Arte na cidade – 9º ano

Muitas vezes, a arte presente em espaços públicos passa despercebida aos olhos dos habitantes de uma cidade. Cabe ao professor propor atividades que incentivem o olhar do aluno. Isso faz com que eles percebam a riqueza cultural presente em torno deles, como um bem cultural público, um patrimônio que necessita ser preservado. Como diz Arouca (2012), as propostas de trabalho desenvolvidas fora da escola ajudam a aprofundar as relações do aluno com o espaço em que habita. Além disso, colaboram “para que o aluno construa relações de pertencimento na sociedade e, dessa forma, se reconheça como cidadão atuante e transformador do mundo”. (p. 22).

A partir desse pressuposto, os alunos de 9º ano visitaram a igreja de São Pelegrino, o Acervo Municipal de Artes Plásticas de Caxias do Sul (Amarp) e os espaços abertos da Universidade de Caxias do Sul para conhecer suas esculturas. Esses tipos de atividade oportunizam o desenvolvimento do olhar e a compreensão de que a cidade tem muito a oferecer e a ensinar, permitindo que cada sujeito se sinta pertencente à sua cultura. Segundo Moll (2009), há necessidade de a cidade ser entendida como território vivo. Sendo assim, podemos perceber a cidade como educadora, pois ela oferece às novas gerações experiências contínuas e significativas.

Arte Urbana – 7º ano

Em nosso cotidiano, imagens nos cercam por todos os lados. Essas imagens, direta ou indiretamente, influenciam no nosso modo de pensar, de agir e de olhar o mundo. Assim, o grupo propôs um olhar mais atento à arte contemporânea, ao levar para a sala de aula as poéticas da cidade, através de linguagens artísticas como o grafite e o estêncil.

Desde o início de 2014, os alunos de 7º ano estudaram a origem do grafite e das manifestações de Arte Urbana até chegarem à contemporaneidade. Após pesquisar e analisarem as diferenças entre grafite e pichação, encenaram um julgamento na aula de Arte, debatendo sobre a natureza das duas linguagens. Além dessa atividade, no final de 2014, os alunos fizeram estênceis. Com essas atividades, puderam perceber a linha tênue que diferencia a Arte Urbana do vandalismo.

Ao interagir com a cultura em que está inserido, o jovem vai construindo também sua identidade. Como diz Parsons, “dada à visão contemporânea de que os alunos constroem a identidade com os materiais oferecidos por sua cultura, a questão muda rapidamente para o estudo do ambiente cultural e, especialmente, para a cultura popular de massa”. (2005, p. 305). Assim, ao incentivá-lo a desenvolver um olhar mais atento às

referências visuais que compõem sua personalidade e subjetividade, ensinamos o jovem a deixar de apenas estar presente no mundo para, efetivamente, ser um cidadão mais consciente em todos os sentidos.

Considerações finais

O patrimônio da cidade carrega nele a história de um local. Apesar de a maior parte dos alunos conhecer a história de Caxias do Sul, eles não se sentem pertencentes e não se identificam como sujeitos participantes da construção dessa história. É importante que eles conheçam e reconheçam o patrimônio presente em seu contexto, pois isso perpassa o processo de pertencimento e construção de sua identidade. Assim, é necessário que haja uma continuidade de trabalhos que explorem a Arte na cidade como educadora em diferentes contextos e profundidades.

É importante que os jovens reflitam sobre seu papel, sua identidade, sua relação com a cidade, através da Arte. Conhecer a Arte presente em Caxias do Sul é conhecer também sua história como um sujeito que efetivamente faz parte dela.

Palavras-chave: Cidade. Arte Urbana. Patrimônio Cultural. Identidade.

Referências

AROUCA, Carlos Augusto Cabral. **Arte na escola:** como estimular um olhar curioso e investigativo nos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. São Paulo: Anzol, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. ZIG/ZAG, Arte/Educação e mediação. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO, 20, 2006, Montenegro. **Anais...** Montenegro: Ed. da Fundarte, 2006. p. 8-9.

BRASIL, Assembleia Legislativa. Constituição (1988). Art. n. 216, de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988:** Legislação Federal. DF, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 22 dez. 2014.

FIGUEIRA, Cristina Reis; MIRANDA, Lílían Lisboa. **Educação patrimonial no ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental:** conceitos e práticas. São Paulo: SM, 2012.

FLORÊNCIO, Sônia Rampim et al. **Educação Patrimonial:** histórico, conceitos e processos. Brasília: Iphan/Daf/Cogedip/Ceduc. 2014. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=4240>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

GRUNBERG, Evelina. **Manual de atividades práticas de Educação Patrimonial.** Disponível em: <http://educacaopatrimonial.files.wordpress.com/2010/08/maualatividadespraticas_evelina_03mar08web.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2014.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de Educação Patrimonial.** Brasília: Iphan: Museu Imperial, 1999. Disponível em: <<http://www.iphan.gov.br/baixaFcdAnexo.do?id=4218>> Acesso em: 12 dez. 2014.

MOLL, Jaqueline. Um paradigma contemporâneo para a educação integral. **Pátio**: Revista Pedagógica, Porto Alegre, v. 8, n. 51, p. 12-15, ago./out. 2009.

PARSONS, Michael. Curriculum, arte e cognição integrados. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/educação contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam**: leitura da arte na escola. Porto Alegre: Mediação, 2003.

Licenciatura em Ciências Biológicas – Campus da Região dos Vinhedos

A HORTA ESCOLAR PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

Ariane Pegoraro Nuncio

aripegoraro@gmail.com

Jéssica Zanini

willianlandoc@yahoo.com.br

Willian Lando Czeikoski

jessica.zanini@hotmail.com

Subprojeto Pibid – Ciências Biológicas – Carvi/UCS¹

Escola Municipal de Ensino Fundamental Princesa Isabel – Bento Gonçalves

O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades aponta à necessidade de se construir uma escola voltada à formação de cidadãos autônomos e críticos. Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho.

Tal desafio propôs às escolas uma mudança curricular em nível nacional, desde a educação de Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Dessa forma, surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que estabeleceram alguns referenciais comuns a todo território nacional:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1997, p. 5).

Com isso surge na matriz curricular, uma parte comum e os temas transversais. Dentre os temas transversais, destacam-se: ética; pluralidade cultural; meio ambiente; saúde; orientação sexual; temas locais. Sendo assim, o Subprojeto do Pibid – Ciências Biológicas – Carvi da EMEF Princesa Isabel, atendendo à prerrogativa de oportunizar aos alunos uma aproximação com o mundo do trabalho, antes da conclusão da graduação, desenvolveu o projeto: “A Horta Escolar para Ensino de Ciências na Educação Fundamental”, com o intuito de trabalhar os temas transversais: do currículo, aliados aos conteúdos desenvolvidos pelas educadoras em suas respectivas turmas, de forma interdisciplinar.

¹ Coordenadora de área: Profa. Dra. Gladis Franck da Cunha.

Este projeto foi elaborado, também com o objetivo de reativar a horta escolar para criação de espaços alternativos de práticas complementares às aulas teóricas, proporcionando uma experiência inovadora e auxiliando na fixação de conceitos específicos do componente curricular de Ciências (figura 1).

Assim, como um todo, ele partiu da finalidade de introduzir a temática *educação ambiental* através de horta na escola, proporcionando aos estudantes experiências práticas de contato direto com a terra, o manejo de vegetais e o cuidado com os seres vivos. Como sugerem alguns ecologistas, o Planeta é um sistema vivo interligado como uma teia de redes vivas e nele os ciclos, como o do carbono, oxigênio e água, são parte fundamental. Dessa forma crianças e jovens podem experimentar, investigar e compreender esses ciclos enquanto estão cuidando de uma horta, por exemplo.

Outra possibilidade de uma horta escolar é trabalhar com a educação alimentar, que configura um dos Temas Transversais propostos pelo MEC (BRASIL, 1997b), pois uma boa alimentação é crucial para a saúde, e as atividades desenvolvidas nesse espaço educativo proporcionam uma forma adequada de despertar o interesse dos alunos por essas questões. Através da educação alimentar, os alunos aprendem, também, a cuidar do Planeta e da saúde, experiência que pode tornar os alunos mais solidários. Cuidar do ambiente é uma atitude que envolve atenção e zelo, acarretando responsabilidade e envolvimento efetivo com o *outro*.

Além disso, a horta poderá aprimorar o conhecimento dos alunos de todas as séries, desde o Jardim até o 8º ano, sobre diferentes conteúdos, tais como: solo, água, fotossíntese, compostagem, micro-organismos, ecossistemas, alimentação e saúde. Essa interdisciplinaridade é essencial para a quebra de paradigmas relacionados à educação, pois faz com que o aluno desenvolva o conhecimento interligando as disciplinas, aprimorando o cognitivo para uma visão holística. Sob esse enfoque multidisciplinar e afetivo, os trabalhos se desenvolveram.

A reativação da horta iniciou em agosto de 2014, com a limpeza dos canteiros pelos bolsistas do Pibid, contando com a ajuda do grupo de Ciências da escola, o qual envolve alunos de turmas diferentes, a partir do 6º ano do Ensino Fundamental (figura 2). Após a organização do espaço, as primeiras turmas atingidas foram crianças do 2º ano, que plantaram diversas mudas de hortaliças. Nas semanas seguintes, foram identificados com placas os vegetais plantados, indicando o nome vulgar e o científico (figuras 3 e 4).

Entre os meses de agosto e setembro de 2014, já tinham sido atingidas as turmas de 1º ano, 2º ano e do 6º anos, contudo esse projeto objetiva envolver todas as turmas da escola, desenvolvendo atividades interdisciplinares com professores de diferentes áreas. Dessa forma, para o ano letivo de 2015, pretende-se elaborar atividades que levem em conta épocas produtivas, bem como a utilização de ervas medicinais e ervas para a fabricação de cosméticos, para intensificar e abranger os estudos com todas as turmas da

escola. Também se quer estabelecer a interação com a comunidade do entorno da escola, através de feiras que serão desenvolvidas, bem como ampliar esse projeto com a revitalização da escola, por meio do plantio de mudas de flores, que deverão ser estudadas e preservadas pelos alunos monitorados pelos bolsistas.

Palavras-chave: Horta escolar. Educação ambiental. Temas transversais. Grupo de Ciências.

Referências

BRASIL. PCNs. Parâmetros Curriculares Nacionais. *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, MEC/SEF, 1997a.

BRASIL. PCNs. Parâmetros Curriculares Nacionais. *Apresentação dos Temas Transversais*. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, MEC/SEF, 1997b.

ANEXOS



Figura 1 – aspecto da horta antes do início do projeto



Figura 2: Limpeza do local



Figura 3: Plantio de mudas



Figura 4: Manutenção da horta e colocação de placas de identificação

**ATIVIDADE DE TERRÁRIO PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO
FUNDAMENTAL**
Subprojeto da Licenciatura em Ciências Biológicas do CARVI (Região dos vinhedos)

Ariane Pegoraro Nuncio

aripegoraro@gmail.com

Karoline Kronhard

kkronhardt@hotmail.com

Laís Zorzi

lais_zorzi@hotmail.com

Monique Depelegrin

depelegrin@gmail.com

Subprojeto Pibid – Ciências Biológicas – Carvi/UCS¹
Escola Municipal Princesa Isabel, Bento Gonçalves, RS

Os estudos aqui apresentados são embasados em vários autores que tratam um tema muito interessante sobre a alfabetização científica, tema esse que coloca o educador em processo de introspecção acerca do seu fazer pedagógico. Sasseron e Carvalho

[defendem] uma concepção de ensino de Ciências que pode ser vista como um processo de “enculturação científica” dos alunos, no qual esperaríamos promover condições para que os alunos fossem inseridos em mais uma cultura, a cultura científica. Tal concepção também poderia ser entendida como um “letramento científico”, se a consideramos como o conjunto de práticas às quais uma pessoa lança mão para interagir com seu mundo e os conhecimentos dele. No entanto, usaremos o termo “alfabetização científica” para designar as ideias que temos em mente e que objetivamos ao planejar um ensino que permita aos alunos interagir com uma nova cultura, com uma nova forma de ver o mundo e seus acontecimentos, podendo modificá-los e a si próprios através da prática consciente propiciada por sua interação cerceada de saberes, de noções e conhecimentos científicos, bem como das habilidades associadas ao fazer científico. (2011, p. 61).

Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) permite que os futuros educadores tenham primeiramente um contato mais amplo com o espaço escolar e possam vivenciar o fazer pedagógico com diferentes faixas etárias e metodologias.

Vários estudos mostram que os educandos até os 16 anos aprendem através de atividades lúdicas e concretas. Dessa forma, as atividades desenvolvidas pelo Subprojeto Pibid – Ciências Biológicas – Carvi na EMEF Princesa Isabel em Bento Gonçalves – RS, têm mostrado que é possível aproximar os conteúdos ministrados em sala de aula dos eventos cotidianos por meio de experimentos simples e baratos, que utilizam materiais alternativos, pois a grande maioria das escolas públicas não possui um Laboratório de Ciências.

¹ Coordenadora de área: Profa. Dra. Gladis Franck da Cunha.

Este subprojeto reforça também a importância de se trabalhar de forma interdisciplinar e integrada, abrangendo a comunidade escolar como um todo, ou seja, já nas séries iniciais as crianças devem ser alfabetizadas cientificamente, partindo da própria realidade dos educandos, proporcionando-lhes adquirir habilidades que se tornarão competências no Ensino Médio, conquistando, assim, o “enculturação científico”.

Com a mesma preocupação, Lorenzetti e Delizoicov publicaram um artigo sobre alfabetização científica no contexto das séries iniciais”, no qual destacam que

a alfabetização científica no ensino de Ciências Naturais nas séries iniciais é aqui compreendida como o processo pelo qual a linguagem das Ciências Naturais adquire significados, constituindo-se um meio para o indivíduo ampliar seu universo de conhecimento, a sua cultura, como cidadão inserido na sociedade. (2001, p. 43).

Sendo assim, o Pibid – Ciências Biológicas – Carvi da Escola Municipal de Ensino Fundamental Princesa Isabel, além de contar com cinco bolsistas também conta com um Grupo de Ciências, formado por alunos do 6º ao 9º anos, que participa efetivamente dos encontros semanais, estudando, desenvolvendo atividades e compartilhando o conhecimento adquirido com os demais alunos da escola. Os alunos do Grupo de Ciências estudam no turno da manhã e participam das atividades do grupo à tarde. Esses alunos foram convidados por manifestarem maior interesse e produtividade nas aulas de Ciências.

Para Capeletto (1992), o Laboratório de Ciências é um local de aprendizagem. Além disso, é um local de desenvolvimento do aluno como um todo. Existe no ambiente tanto uma fundamentação psicológica como uma pedagógica, permitindo que o aluno exercite habilidades, como: concentração, cooperação, organização e que vivencie o método científico, formulando e testando hipóteses com base nos experimentos realizados. Partindo desse pressuposto, a maior parte das atividades desenvolvidas pelo Pibid é realizada em laboratório. Nesse contexto, um dos trabalhos desenvolvidos ao longo desse primeiro ano foi: **Atividade de Terrário para Ensino de Ciências na Educação Fundamental.**

O experimento foi utilizado para turmas de 6º ano e teve como objetivo principal mostrar como a vida é possível mesmo em locais isolados do ambiente externo, formando um ecossistema fechado que simula um ambiente terrestre (figuras 1 e 2). A partir desse projeto, mostrou-se a importância dos ciclos da água e do carbono, dos tipos de solo, da vegetação e de organismos presentes para a manutenção de um ecossistema. Buscou-se também conscientizar o aluno sobre a importância da água para os seres vivos, bem como incentivar a observação e a investigação científicas, importantes para o controle do “Terrário”.

A prática mostrou-se pertinente, atingindo os objetivos propostos aos alunos. Possibilitou um melhor entendimento de conteúdos teóricos e favoreceu também a interdisciplinaridade com a Matemática, por meio dos registros de temperatura, umidade do ar, tamanho das plantas do terrário coletivo (figura 3) e a posterior elaboração de gráficos. Além disso, foi possível desenvolver o espírito de trabalho em equipe nas turmas trabalhadas.

As medições foram feitas uma vez por semana, em uma planilha, para monitoramento do mesmo. No término do ano, foi possível construir gráficos para análise e conclusão da atividade.

Esse, assim como todos os outros trabalhos desenvolvidos na Escola Princesa Isabel até o presente momento, trouxe para os pibidianos a oportunidade de pesquisar, desenvolver e aplicar planos de aula, exercendo e praticando o que farão quando se tornarem professores. Dessa forma, a experiência leva a uma vivência qualificada para inserção dos licenciandos em uma comunidade escolar, ao propiciar o desenvolvimento de aprendizagens, observações, testagens, identificação e correção de erros, com o intuito de atingir a máxima excelência como futuros educadores.

Palavras-chave: Alfabetização científica. Atividade de Terrário. Ensino Fundamental. Laboratório de Ciências.

Referências

CAPELETTO, A. **Biologia e Educação Ambiental:** roteiros de trabalho. São Paulo: Ática, 1992.

LORENZETTI, L. e DELIZOICOV, D. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 3, n. 1, p. 37-50, 2001.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Alfabetização Científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 16, n. 1, p. 59-77, 2011.
Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID254/v16_n1_a2011.pdf>.

ANEXOS



Figura 1 – Alunos do 6º ano no Laboratório de Ciências da EMEF Princesa Isabel, aprendendo a construir um terrário



Figura 2 – Terrários construídos por duplas de alunos



Figura 3 – Terrário coletivo usado para a medição de temperatura, umidade e crescimento das plantas

AULAS PRÁTICAS E LABORATÓRIOS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS

Alien Mavi Fontoura Frantz

mavifrantz@hotmail.com

Ana Alice Bilha

aabilha@gmail.com

Gladis Franck da Cunha

gladisfranck@gmail.com

Subprojeto Pibid - Ciências Biológicas – Carvi/UCS¹

Colégio Estadual Dona Isabel, Bento Gonçalves, RS

Vários professores defendem o uso das aulas práticas e do laboratório no ambiente escolar. Tendo em vista a carga horária restrita dos professores, a falta de materiais para uso e de protocolos, acabam gerando, a falta de práticas e laboratórios sucateados.

Os professores de ciências, tanto no ensino fundamental como no ensino médio, em geral acreditam que a melhoria do ensino passa pela introdução de aulas práticas no currículo. Curiosamente, várias das escolas dispõem de alguns equipamentos e laboratórios que, no entanto, por várias razões, nunca são utilizados, dentre as quais cabe mencionar o fato de não existirem atividades já preparadas para uso do professor; falta de recursos para compra de componentes e materiais de reposição; falta de tempo do professor para planejar a realização de atividades como parte do seu programa de ensino; laboratório fechado e sem manutenção. (BORGES, 2002, p. 294).

Os professores reconhecem o valor insubstituível do laboratório para o aluno. Dessa maneira, os discentes têm contato direto e prático com o assunto abordado, são desafiados e trabalham em grupo. Também

desempenham funções únicas: permitem que os alunos tenham contato direto com os fenômenos, manipulando os materiais e equipamentos e observando organismos. Na análise do processo biológico, verificam concretamente o significado da variabilidade individual e a consequente necessidade de se trabalhar sempre com grupos de indivíduos para obter resultados válidos. Além disso, somente nas aulas práticas os alunos enfrentam os resultados não previstos, cuja interpretação desafia sua imaginação e raciocínio. (KRASILCHIK, 2004, p. 86).

¹ Para realização deste trabalho foi essencial a cooperação da Profa. Raquel C. Balestrin, coordenadora do Labci e da técnica Fernanda M. Angheben, técnica do Labci/Cent/Carvi-UCS. Assim como da supervisora do Pibid na escola: Débora Kátia Dornelles, que intermediou a comunicação entre as bolsistas e demais professores.

Considerando esses fatores, o presente projeto de aulas práticas teve por objetivo fazer com que os alunos pudessem conhecer o espaço físico de um laboratório; os professores conhecerem formas diferenciadas de abordar nesse espaço os diversos conteúdos, as bolsistas adquirissem habilidades ao desenvolverem e ministrarem as monitorias nos laboratórios de Ciências. Esse projeto foi iniciado em março de 2014 e continua sendo desenvolvido como uma das ações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) em Ciências Biológicas do Carvi.

O projeto consiste em duas vertentes: uma delas aplicada nas escolas (Escola Estadual Dona Isabel e Escola Municipal de Ensino Fundamental Princesa Isabel, ambas participantes do subprojeto PIBIB /Biologia), e outra, no *campus* da Região dos Vinhedos da UCS através do Subprojeto Laboratório de Ciências (Labcí) vinculado ao Centro de Ciências Exatas, da Natureza e Tecnologias.

O Labcí foi criado em 2005 e consiste na oferta de aulas diferenciadas nos Laboratórios de Biologia, Física e Química do Carvi a todas as escolas de Ensino Fundamental e Médio da sua região de abrangência. As monitorias ministradas tinham predominância de conteúdos relacionados às matérias de Química, Física, enquanto poucas aulas eram relacionadas aos conteúdos de Biologia. É utilizada a seguinte estratégia: após a divulgação da programação para as escolas, os professores ou diretores agendam uma ou mais aulas, que são ministradas por bolsistas ou professores.

A partir de março de 2014, com a implementação do subprojeto Pibid em Ciências Biológicas no Carvi, passou-se a integrar esses dois projetos, ampliando sua abrangência e contribuindo para que sejam construídas soluções de grande alcance quanto à formação inicial e continuada de professores. Assim, na data e hora marcadas, as bolsistas realizam a monitoria nos laboratórios da universidade, em grupos ou individualmente, aprimorando conhecimentos e preparando materiais que podem ser levados às escolas parceiras. Dessa forma, os pibidianos foram habilitados a ministrar as monitorias na universidade, para, posteriormente, realizá-las e adaptá-las aos Laboratórios de Ciências das escolas.

Assim, as primeiras monitorias no ambiente escolar foram sobre conteúdos vivenciados no Labcí. Posteriormente, constatando no convívio escolar as necessidades dos professores, foram desenvolvidos novos protocolos de aulas práticas. Desta maneira, em 2014, os professores agendavam uma aula prática com 15 dias de antecedência para serem elaboradas e aplicadas pelos bolsistas. Em contrapartida, novas aulas práticas foram desenvolvidas e incluídas no repertório do Labcí, enquanto aulas tradicionais eram ampliadas com apresentação de *slides* para relembrar conteúdos teóricos e com novas atividades práticas.

Nesta parceria, não são atendidas somente as escolas participantes do Pibid, mas todas aquelas que buscam as aulas disponíveis no Labcí. Como novas ofertas, foram criadas aulas sobre: fungos; peixes; anfíbios; anelídeos; moluscos; insetos e morcegos.

Também houve modificação das aulas sobre minerais, microbiologia; rochas e fósseis, mantendo-se as demais ofertas sobre unidades de medida, reações químicas, saponificação, teste da chama, preparação de soluções e Ph.

Tanto nas escolas quanto nos laboratórios da universidade, os alunos permaneceram atentos às explicações, questionando e expondo seus conhecimentos prévios e vivências relacionados aos temas tratados. Os professores responsáveis pelas turmas das escolas visitantes ou parceiras acompanham todo o processo nos laboratórios, orientando a turma e questionando os alunos e bolsistas, contribuindo, assim, com o aprofundamento do conteúdo.

Em função da carga horária limitada dos professores, a ação do Pibid nos laboratórios tem contribuído para desenvolver o conteúdo de forma diferenciada e agradável, sem sobrecarregar os envolvidos. Em contrapartida, as bolsistas, ao construírem aulas práticas, adquirem habilidades, aprofundam conhecimentos e enfrentam a realidade do ambiente escolar. Esse trabalho tem compromisso com a formação de crianças, permitindo-lhes espaços onde possam vivenciar novas experiências, auxiliando o seu desenvolvimento, por meio da compreensão de situações, formulação de hipóteses, resolução de problemas.

Conclui-se, assim, que estes projetos contribuem para a aprendizagem significativa sobre conteúdos, pois possibilita a participação ativa dos educandos, bolsistas e professores em vários momentos e explora recursos técnicos instalados no Laboratório de Ciências da escola.

Palavras-chave: Laboratório de Ciências. Interfaces universidade/escolas. Aulas práticas. Formação docente.

Referências

KRASILCHIK, Myriam. **Prática de ensino de Biologia**. São Paulo: Edusp, 2004.

BORGES, A. Tarcisio. Novos rumos para o laboratório escolar de Ciências. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 19, n. 3, p. 291-313, dez. 2002.

IMPLEMENTANDO UMA HORTA TEMÁTICA “RELÓGIO DO CORPO HUMANO” NA ESCOLA

Aline Nobre Guindani

aline_guin@hotmail.com

Débora Katia Dornelles

debora.katia@bol.com.br

Gladis Franck da Cunha

gladisfranck@gmail.com

Subprojeto Pibid – Ciências Biológicas – Carvi/UCS¹
Colégio Estadual Dona Isabel,² Bento Gonçalves – RS

O presente trabalho descreve as etapas de implementação e os resultados parciais de um “Relógio do Corpo Humano” pelo Subprojeto do Pibid – Licenciatura em Ciências Biológicas do Carvi-UCS. O referido projeto envolve turmas do Ensino Fundamental e do Médio, para tanto, buscou-se uma metodologia que se propõe a desenvolver diversas atividades no currículo, tais como: palestras, visitas de estudo, oficinas pedagógicas, entre outras, as quais têm como objetivo contribuir para a construção de uma consciência ambiental e a valorização do ambiente escolar.

Segundo a Medicina Tradicional Chinesa e a Teoria do Relógio Cósmico, a saúde do corpo humano envolve a energia vital que percorre todo o circuito dentro de um ritmo circadiano na rotina dos órgãos, os quais funcionam como um relógio, de forma que, para cada hora do dia, há determinado órgão desempenhando sua função com máxima atividade. (BELLÉ, 2012).

Com base nesses pressupostos, uma horta temática do tipo “Relógio do Corpo Humano” possibilita uma abordagem interdisciplinar, pois o preparo dos chás, por exemplo, pode envolver diferentes processos físicos e químicos, enquanto a procedência dos mesmos permite uma abordagem biogeográfica. Portanto, o projeto contribui para a capacitação e formação referentes às áreas ambientais e Ciências da Saúde, fortalecendo o respeito ao meio ambiente e o convívio harmônico com as plantas.

Seu objetivo geral visou à construção de uma consciência ambiental, por meio de aprendizagem ativa e valorização do ambiente escolar, e de forma mais específica, buscou: desenvolver cuidados com a horta e compreender as responsabilidades no trato com seres vivos; ampliar os conhecimentos sobre os vegetais com atributos medicinais, o corpo humano e os cuidados com a saúde, valorizando o ambiente escolar e promovendo o aprendizado e a reflexão crítica.

O “Relógio do Corpo Humano” é uma horta temática em forma de círculo com 12 divisões, representando as horas de um relógio. Em cada divisão, é plantada uma erva medicinal relacionada a um órgão (quadro 1); assim, cada “canteiro-hora” possui as

¹ Coordenadora de área: Profa. Dra. Gladis Franck da Cunha.

² Supervisora do Pibid na escola: Débora Kátia Dornelles.

ervas medicinais adequadas ao órgão cujo metabolismo é mais acentuado no referido horário. (WERMANN, et al. 2010).

A utilização didática desse laboratório a céu aberto se dá de forma contextualizada e interdisciplinar, por meio de análises e reflexões sobre os conteúdos que são abordados, de acordo com a realidade das turmas envolvidas. Além disso, a visibilidade e o impacto no ambiente escolar estão envolvendo toda a comunidade escolar, os bolsistas de Iniciação à Docência e funcionários da UCS, que contribuíram para sua instalação.

A primeira etapa consistiu na escolha do local para montagem do relógio (figura 1). Após, com alunos de 3º ano do Ensino Médio, na disciplina de Matemática, foi realizada a medição do local e a colocação de estruturas de concreto, adquiridas com verba do Subprojeto Pibid-Biologia-Carvi (figura 2). O passo seguinte consistiu na colocação de terra adubada, com orientação do Sr. Dorval Brandelli, funcionário do UCS-Carvi (figura 34).

Para a proteção contra vandalismos, foi instalada uma cerca de proteção e após se realizou o plantio com turmas do Ensino Médio (figuras 4 e 5). Concluído o plantio, houve a colocação de placas de identificação, atividade que envolveu o uso de nomenclatura científica (figura 6).

As atividades complementares foram realizadas de forma dinâmica, participativa e prazerosa, registradas por meio de fotos, incluindo palestras (figura 7) trabalhos em grupos, relatórios, participação em oficinas pedagógicas (figuras 8, 9 e 10), entre outros.

Como resultados, podem ser destacados alguns depoimentos e relatos que mostram a importância da implementação, efetividade e continuidade do referido projeto, como, por exemplo, uma aluna da EJA escreveu: “Estou gostando de trabalhar com plantas medicinais, pois estou aprendendo a utilizar de maneira certa e com isso posso passar pra outras pessoas esses aprendizados. É tão interessante saber da utilidade delas, saber fazer e preparar chás, pomadas, xarope. É um aprendizado que levarei pra toda vida.” Bem como a fala de um professor da escola declarando que levaria mudas de pulmonária para prepará-las à milanesa, a fim de descobrir se a informação dada pelo palestrante de que essa planta, assim preparada, tem gosto de peixe, é verdadeira.

Palavras-chave: “Relógio do Corpo Humano”. Plantas medicinais. Ambiente.

Referências

BELLÉ, Soeni. **Plantas medicinais:** caracterização, cultivo e uso paisagístico na Serra Gaúcha. IFRS – Campus Bento Gonçalves, 2012.

WERMANN, Afaf M. et al. **Horto medicinal Relógio do Corpo Humano:** qualificação da experiência de sistematização. Porto Alegre, 2010.

ANEXOS

| Horário | Órgão/Sistema | Planta medicinal |
|--------------------------------|---|----------------------|
| 1h às 3h | Fígado | Carqueja |
| 3h às 5h | Pulmão | Pulmonária |
| 5h às 7h | Intestino grosso | Tansagem |
| 7h às 9h | Estômago | Boldo e Manjeriço |
| 9h às 11h | Baço e pâncreas | Hortelã e Pariparoba |
| 11h às 13h | Coração | Alecrim |
| 13h às 15h | Intestino delgado | Funcho |
| 15h às 17h | Bexiga | Mil em Ramas |
| 17h às 19h | Rins | Salsa |
| 19h às 21h | Circulação | Melissa |
| 21h às 23h | Sistema digestório, respiratório e excretor | Sálvia |
| 23h às 1h | Vesícula biliar | Bardana |
| Simultâneo a todos os horários | Sistema epitelial | Calêndula |

Quadro 1 – As parcelas do “Relógio do Corpo Humano” e respectivas plantas medicinais



Figura 1 – Local para montagem do relógio



Figura 2 – Medição do local e colocação das estruturas



Figura 3 – Colocação da terra adubada, com orientação do Sr. Dorval Brandelli, funcionário do UCS-Carvi



Figura 4 – Colocação da cerca de proteção por funcionários da UCS-Carvi supervisionados pelo Sr. Dorval Brandelli



Figura 5 – O plantio avança através do trabalho organizado e cooperativo dos alunos



Figura 6 – Placas de identificação colocadas



Figura 7 – Palestra sobre plantas medicinais



Figura 8 – Prática sobre plantas medicinais e preparo de chás



Figura 9 – Prática sobre o uso de plantas medicinais (sabonetes aromáticos)



Figura 10 – Prática sobre o uso de plantas medicinais (xaropes e pomadas)

O DESAFIO DE TRABALHAR A EDUCAÇÃO SEXUAL COMO TEMA TRANSVERSAL

Aline Barbosa Cassinelli

abcassinelli@ucs.br

Gabriela Schäfer

gschafer@ucs.br

Gladis Franck da Cunha

gfcunha2@ucs.br

Subprojeto Pibid – Ciências Biológicas – Carvi/UCS¹
Colégio Estadual Dona Isabel² – Bento Gonçalves – RS

O projeto sobre orientação sexual foi um dos trabalhos desenvolvidos pelo Subprojeto de Ciências Biológicas do Carvi do Pibid-UCS e visa suprir a necessidade de informações de jovens do Ensino Fundamental que possam ter dúvidas sobre o amadurecimento do seu corpo e da sua sexualidade.

O tema gerador foi criado a partir da pergunta: “Você se conhece?” O sentido desse questionamento foi a abordagem de temas referentes à fase que cada um está vivendo, nos âmbitos biológico, físico e social e não apenas a sexualidade em si. Nesse contexto, a ideia consistiu em fazer com que os estudantes percebessem que devem conhecer seu corpo e a si mesmos como um todo sem constrangimentos em nenhum aspecto. Em outras palavras, se buscou trabalhar a consciência de que as dúvidas sobre sexualidade e sistema reprodutor não são inadequadas nem menos importantes do que o conhecimento sobre os outros sistemas como circulatório ou nervoso.

Contudo, a justificativa para a orientação sexual ser trabalhada como um tema transversal que não se restrinja às aulas de Ciências está relacionada a vários eventos sociais e de saúde pública, como gravidez na adolescência e doenças sexualmente transmissíveis, que devem ser abordados e debatidos no processo educativo escolar, que está associado ao acesso ao conhecimento qualificado. (BRASIL, 1998). Nesse sentido, tais temáticas devem ser tratadas em um ambiente onde o jovem se sinta acolhido e fique à vontade para questionar e esclarecer suas dúvidas. Assim, esse projeto se pautou pela possibilidade de transformar a escola nesse ambiente amigável.

O trabalho foi desenvolvido durante o segundo semestre de 2014 e abrangeu todas as turmas de anos finais do Ensino Fundamental, do 7º ao 9º anos.

Para estabelecer vínculos de confiabilidade e comunicação com os alunos, realizaram-se palestras com cada turma quando foram apresentados os estágios do desenvolvimento biológico humano e destacada a importância do conhecimento sobre a sexualidade e o sistema reprodutor para a saúde de cada estudante.

¹ Coordenadora de área: Profa. Dra. Gladis Franck da Cunha.

² Supervisora do Pibid na escola: Débora Kátia Dornelles.

Nessas palestras, foi acordado que seria realizada uma pesquisa a fim de verificar as principais questões sobre a temática *orientação sexual*, as quais pautariam os demais encontros, cujo objetivo geral consistiria no esclarecimento dessas dúvidas.

Para evitar qualquer constrangimento, optou-se pela colocação de uma caixa de questões em um local acessível a todos os estudantes, permitindo que perguntas referentes às dúvidas particulares fossem depositadas de maneira anônima, por escrito (figura 1).

A seguir, dois exemplos de perguntas depositadas na caixa de dúvidas: “Como faço para agradar a gata?” “Dá para engravidar antes de menstruar?”

A partir das questões, foram sendo estruturados os encontros individuais com cada turma, nos quais o desafio era abordar dúvidas de estudantes de diferentes idades e contextos sociais, uma vez que o anonimato não identificava de onde partira a dúvida. A estratégia era, num primeiro momento, abordar temas de forma mais superficial e ir questionando os estudantes, a fim de verificar seu interesse. Caso houvesse interesse, a temática seria aprofundada; caso contrário, se passava para o próximo assunto.

A metodologia de trabalhar com cada turma em separado permitiu maior proximidade entre as bolsistas e os estudantes, o que conquistou a confiança dos mesmos de forma natural. Essa confiança possibilitou que os questionamentos fossem feitos sem constrangimento e que assuntos polêmicos pudessem ser abordados nas turmas nas quais eram suscitados. Para tanto, a criação, o planejamento e a execução do projeto “Orientação Sexual” demandou grande envolvimento das bolsistas com pesquisa bibliográfica e reuniões de orientação na universidade, criando as bases para “quebrar tabus e mitos”:

Os adultos reagem, de uma forma ou de outra, aos primeiros movimentos exploratórios que a criança faz em seu corpo e aos jogos sexuais com outras crianças. As crianças recebem então, desde muito cedo, uma qualificação ou “juízo” do mundo adulto em que está imersa, permeado de valores e crenças que são atribuídos à sua busca de prazer, o que comporá a sua vida psíquica (BRASIL, 1998, p. 81).

Além dos encontros regulares agendados com o 6º, 7º e 8º anos, os “encontros” extraclasse foram muito instrutivos. Um simples caminhar das bolsistas pelo pátio da escola se tornou um “laboratório de pesquisa”, pois as observações sobre o comportamento dos estudantes, realizadas nesses momentos, permitiram conhecer melhor o público-alvo, facilitando as demais atividades em sala, as quais passaram a ser mais direcionadas à realidade de cada grupo de alunos.

Além do trabalho com os estudantes, estabeleceu-se comunicação direta com os professores da escola, solicitando que os mesmos fizessem críticas ao projeto, independentemente da disciplina lecionada. Essa atitude enriqueceu o trabalho ao criar um ambiente de troca de informações e sugestões. Por outro lado, os alunos das turmas

envolvidas no projeto passaram a interagir mais com os professores questionando sobre sexualidade, fato que anteriormente não ocorria, transformando a orientação sexual, efetivamente, num tema transversal na escola.

Nesse sentido, é preciso destacar que o apoio da Escola Dona Isabel na figura da coordenadora pedagógica da escola, Professora Lidiane, foi essencial para o desenvolvimento do projeto, uma vez que a mesma fazia o “meio de campo” com os professores, envolvendo-os no projeto, sanando alguns receios e preconceitos que acompanham discussões acerca de sexo e sexualidade, criando horários para as palestras das bolsistas em cada turma.

Nas práticas do projeto, se priorizou a utilização de materiais disponíveis na escola, tais como: quadro, papel, revistas. Criaram-se jogos de interação entre os alunos, sempre trabalhando o individual, porém em grupo. Houve apresentação de *slides* com o projetor multimídia da escola, além de distribuição de fôlderes informativos da Secretaria de Saúde de Bento Gonçalves.

O respeito mútuo e o despertar da consciência sobre a importância de conhecer o corpo e entender mais sobre sua sexualidade foram determinantes para o sucesso do projeto, sugerindo que, como resultado do mesmo, a escola e a sociedade vão receber cidadãos mais conscientes de seus deveres e direitos e, principalmente, seres que respeitam mais a si mesmos e ao próximo.

Palavras-chave: Temas transversais. Orientação sexual. Ensino Fundamental.

Referência

BRASIL. PCNs. Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais: orientação sexual. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf>>. Acesso em: 1º mar. 2015.



Figura 1 – “Caixa de Dúvidas” colocada na escola

Licenciatura em Ciências Biológicas – Cidade Universitária

APLICAÇÃO DO CONTEÚDO DE ENZIMAS NO ENSINO MÉDIO

Aline Mezzomo,¹ Joicei Maria de Oliveira Pinto,² Leiridiane Padilha Ribeiro, Raquel Brandalise

Subprojeto PIBIB – Biologia/UCS³ – Caxias do Sul, Escola Estadual de Ensino Médio Politécnico Evaristo de Antoni. leiriprcunha@gmail.com, raquebrandalise@gmail.com, aline.mezzomo@hotmail.com, jmopinto@ucs.br.

A proposta pedagógica de aprendizagem, descrita no presente artigo, foi aplicada à 202 alunos de 1º ano do Ensino Médio Politécnico do turno da manhã, na Escola Estadual de Ensino Médio Evaristo De Antoni, na cidade de Caxias do Sul – RS, nos dias 18 e 23 de junho de 2014, como método de intervenção, objetivando preencher lacunas no processo de aprendizagem verificado pela professora titular durante o desenvolvimento do conteúdo de Enzimas e Reações Enzimáticas. Muitos alunos apresentam dificuldades em relacionar a Bioquímica Celular e Molecular ao seu cotidiano. Para isso foi proposto pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência Pibid/UCS, do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade de Caxias do Sul (UCS), juntamente com a supervisora do subprojeto, uma atividade para estimular a curiosidade dos estudantes com o objetivo de identificar, caracterizar e classificar as enzimas, além de reconhecer a forma de ação de uma enzima a partir da observação de um experimento, utilizando uma solução de gelatina em mistura com enzimas naturais presentes em frutas. As aulas práticas aplicadas ao ensino de Biologia são importantes para que o aluno associe a teoria ao seu cotidiano e compreenda os avanços da ciência e tecnologia na sociedade. As aulas práticas experimentais proporcionam aos alunos desenvolver suas hipóteses e ideias construídas em sala de aula, construir e organizar seus conhecimentos, pois esse pode problematizar, questionar, pensar e argumentar.

Segundo Krasilchik (2004, p 86) “as aulas de laboratório tem um lugar insubstituível no ensino da Biologia, pois desempenham funções únicas: permitem que os alunos tenham contato direto com os fenômenos, manipulando os materiais e equipamentos e observando organismos”. Através dessas aulas, espera-se que o aluno construa um conhecimento significativo e não de reprodução de conceitos que foram

¹ Supervisora do Subprojeto Pibid/Biologia/UCS/Caxias do Sul.

² Coordenadora do Subprojeto Pibid/Biologia/UCS/Caxias do Sul.

³ Programa financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

decorados no decorrer da exposição do conteúdo. A aprendizagem significativa requer a participação do aluno.

Segundo Ausubel, (apud Moreira, 2006), a aprendizagem significativa é um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo. Durante esse processo os conhecimentos prévios adquirem novos significados, ou, melhor se estabilizam enquanto os novos conhecimentos ganham significados. Os conhecimentos prévios específicos do indivíduo, aliados a novos conceitos e metodologias diferenciadas, dão origem a uma aprendizagem significativa. Porém, para que esse processo de aprendizagem se torne eficiente, é necessária uma demanda de criatividade e dinâmica do educador ao elaborar essas estratégias. Os acadêmicos de licenciaturas, ao terem contato com o meio escolar, conhecem a realidade das escolas e do corpo discente, o que nas disciplinas de estágios oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior é difícil em função de ser pouco o tempo. Para que os acadêmicos tivessem maior contato com a sala de aula, foi criado o Pibid. Esse projeto proporciona aperfeiçoar e valorizar a formação de professores inserindo-os no cotidiano das escolas públicas, desenvolvendo atividades didático-pedagógicas.

A fim de criar uma proposta diferenciada, iniciou-se a aula com a entrega de um instrumento de investigação estruturado com duas perguntas objetivas e uma dissertativa sobre o conteúdo de enzimas, que foi respondido individualmente e sem consulta. Após o recolhimento dos instrumentos, foi realizada uma revisão com questionamentos sobre enzimas e o modelo chave-fechadura. A turma foi dividida em três grandes grupos, e cada um recebeu o roteiro do experimento proposto para a aula. Foram entregues os materiais aos alunos e, com a orientação e supervisão dos pibidianos, realizaram os experimentos. Durante a prática, foi observado que os alunos estavam curiosos em relação à atividade proposta e se mantinham concentrados nas explicações. No decorrer da atividade, os alunos foram questionados sobre o resultado final do experimento. Os resultados finais foram diferentes do esperado pelos estudantes, sendo suas respostas utilizadas como base para explicar teoricamente por que as cadeias de proteínas presentes na gelatina se modificam tornando a solução sólida e por que na adição de enzimas essas cadeias proteicas não permitem o endurecimento da gelatina, que permanece em estado líquido. A avaliação em vigor hoje, no Rio Grande do Sul, no Ensino Médio Politécnico, é por conceitos, ou seja, se o aluno constrói satisfatoriamente a aprendizagem, ele recebe CSA, se constrói parcialmente, CPA e se constrói restritamente, recebe CRA.

A construção da aprendizagem, nesse projeto, foi avaliada a partir da resposta obtida no instrumento investigativo aplicado após a atividade prática experimental. Ficou evidente que o método interventivo por meio de uma breve revisão com questionamentos, argumentação e aplicação de experimento foi eficaz no processo de

ensino e aprendizagem dos alunos, pois o percentual de CRA baixou de 67,9% para 15,8%, reforçando o conceito de aprendizagem significativa, construída a partir de estudos realizados no processo de formação docente. Com esses métodos e aulas, podemos fortalecer a ideia de que metodologias diferenciadas, aliadas aos conhecimentos prévios dos alunos, contribuem para uma aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Aprendizagem significativa. Ensino de Biologia, bioquímica celular.

Referências

KRASILCHIK, Myriam. **Prática de ensino de Biologia**. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: Edusp, 2004.

MOREIRA, Marco Antonio; MASINI, Elcie Aparecida Fortes Salzano. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

ATIVIDADES LÚDICAS NO ENSINO DA BOTÂNICA PARA O ENSINO MÉDIO

Arlene Callai¹

arlene.callai@gmail.com

Jocelei Maria de Oliveira Pinto²

jmpinto@ucs.br

Luana Gonçalves Soares

Igsores1@ucs.br

Tâmilly Evelize Sartori Kaiper

teskaiper@ucs.br

Subprojeto Pibid³ – Biologia – Caxias do Sul – Colégio Estadual Imigrante

O ensino de Ciências e Biologia, muitas vezes pouco valorizado, tem grande importância no meio escolar. Difundir o conhecimento biológico entre crianças e adolescentes é garantir a todos um futuro com mais cuidado para com o ambiente. Trata-se de um grande desafio para o professor realizar a abordagem do conteúdo de forma significativa e que, ao mesmo tempo, estimule o conhecimento científico. É necessário fazer uma reflexão acerca das aulas práticas abordadas no ensino de Biologia. O uso de atividades práticas no ensino não é recente, percebendo-se, porém, grande variação no modo de fazê-lo, considerando as diferentes tendências e movimentos ao longo do tempo. No início do século XIX, o principal objetivo do trabalho prático no laboratório era o de confirmar uma teoria que já havia sido ensinada. Essas atividades eram desenvolvidas dentro de uma perspectiva demonstrativa. No século XX, o objetivo ainda era o mesmo, mas as atividades práticas eram separadas das demonstrações do professor. (BARRETO FILHO, 2001).

Segundo Freire (1997), para compreender a teoria, é preciso experienciá-la. A realização de experimentos em sala de aula representa uma excelente dinâmica e uma indissociável relação entre teoria e prática. As aulas práticas têm papel essencial na consolidação de uma aprendizagem significativa, visto que suas funções principais são estimular a curiosidade científica dos alunos, desenvolver neles a capacidade de resolverem problemas, compreender conceitos básicos e desenvolver habilidades de modo a permitir que os alunos tenham contato direto com fenômenos, manipulando os materiais e equipamentos e observando organismos. A preservação do meio ambiente é muito importante para que possamos ter, no futuro, um mundo mais limpo e rico em recursos naturais e genéticos, conjuntamente com a manutenção de recursos essenciais como solo, água, e biodiversidade. A preocupação com o meio ambiente e a conscientização devem envolver toda a sociedade, inclusive crianças e adolescentes que precisam ver o meio ambiente com curiosidade, percebendo-se como seres integrantes,

¹ Supervisora do Subprojeto Pibid – Biologia – Caxias do Sul no Colégio Estadual Imigrante.

² Coordenadora do Subprojeto Pibid – Biologia – Caxias do Sul.

³ Programa financiado pela coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

dependentes, transformadores e, acima de tudo, que têm atitudes de conservação. Uma grande vantagem no uso de atividades lúdicas está na tendência em motivar os alunos a participarem das mesmas com maior motivação, impulsionando, assim, o gosto pelo estudo.

Segundo Cabrera (2007), o lúdico faz parte do processo de ensinar, propicia ao aluno construir uma aprendizagem consciente e espontânea. As atividades propostas a seguir foram elaboradas por um grupo de bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade de Caxias do Sul (Pibid/UCS/Caxias do Sul), e aplicada no Colégio Estadual Imigrante. As atividades foram realizadas com sete turmas de 2º ano do Ensino Médio Politécnico, totalizando cerca de 200 alunos do turno da manhã. Na primeira atividade, intitulada “Labirinto de Feijões”, os alunos tiveram que construir um labirinto dentro de uma caixa de sapatos e, após, plantar cerca de dez feijões num pote plástico, visando à compreensão do fenômeno do fototropismo. Através do lúdico os alunos puderam observar o crescimento das plantas e ainda tiveram que acompanhar o experimento em casa após finalizá-lo na escola.

Na segunda, intitulada “Cuca Verde”, os alunos construíram um boneco ecológico com alpiste. Em ambas as atividades, eles seguiram orientações da professora titular e dos bolsistas do Pibid, sendo que os dois experimentos foram construídos em sala de aula. Com a execução correta dos procedimentos, seria possível estabelecer relações entre o conteúdo teórico e a verificação de fenômenos e estratégias peculiares às plantas. Entre os objetivos para essas atividades estavam: identificar estruturas e características gerais das plantas e também perceber fenômenos vitais, tais como: germinação das sementes, ciclo de vida, fotossíntese, importância da água e sais minerais, transporte de seiva bruta e seiva elaborada, além de demonstrar, cientificamente, os movimentos realizados pelas plantas, tais como: fototropismo negativo e positivo, geotropismo positivo e negativo e influência dos hormônios vegetais na vida das plantas.

Durante o decorrer das atividades práticas, os estudantes traziam até a sala de aula dúvidas referentes aos experimentos relacionados à quantidade de sol, água, umidade necessária às plantas além de local de armazenamento, entre outras. Em termos de resultados, verificou-se que 169 alunos entregaram o “Cuca Verde”, e 172 alunos entregaram o “Labirinto de Feijões” (84,5% e 86%, respectivamente), sendo que a maioria dos alunos envolvidos nas duas atividades experimentais demonstraram grande interesse em desenvolvê-las, refletindo, buscando explicações e participando intensamente de todas as etapas. Percebeu-se também a produção do conhecimento dos alunos através da interação do pensar, do imaginar e do fazer. Utilizando atividades investigativas, como ponto de partida para desenvolver a compreensão de conceitos, é uma forma de levar o aluno a participar do processo de aprendizagem, sair de uma

postura passiva e começar a perceber e agir sobre seu objeto de estudo, relacionando-o com acontecimentos naturais e buscando as causas dessa relação, procurando explicações para o resultado de suas ações e interações. No ensino com experimentações, o êxito está na participação dos alunos e no desenvolvimento de certas habilidades como aprender a pensar, elaborar raciocínios, verbalizar, trocar e justificar ideias. O envolvimento direto com os trabalhos desenvolveu a compreensão do comportamento das plantas, importante para o estudo de Botânica, e as maneiras peculiares de perceber o ambiente numa visão sistêmica, considerando os estímulos e as necessidades de certas condições ambientais, para que processos e fenômenos ocorram, mantendo o equilíbrio ambiental e a forte integração que há entre todos os seres e elementos da biosfera.

Palavras-chave: Atividades experimentais. Botânica. Tropismos.

Referências

BARAGATTI CABRERA, Waldirléia. **A ludicidade para o Ensino Médio na disciplina de Biologia:** contribuições ao processo de aprendizagem em conformidade com os pressupostos teóricos da Aprendizagem Significativa. 2007. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

BARRETO FILHO, Benigno. **Atividades Práticas na 8ª Série do Ensino Fundamental:** luz numa abordagem regionalizada. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação –Unicamp, Campinas, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID/BIOLOGIA/UCS/CAXIAS DO SUL NA EEM EVARISTO DE ANTONI

Jocelei Maria de Oliveira Pinto¹

jmopinto@ucs.br

Léia Ribeiro dos Santos,²

lrsantos3@ucs.br

Aline Mezzomo³

aline.mezzomo@hotmail.com

Subprojeto Pibid – Biologia – Caxias do Sul;
Escola Estadual de Ensino Médio Evaristo De Antoni

Atualmente, a educação pública brasileira enfrenta diversos problemas que se refletem diretamente na atuação do profissional de educação. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid/Capes) tem como objetivos: incentivar a formação de professores para a Educação Básica; contribuir para a valorização do magistério; inserir os licenciados no cotidiano de escolas da rede pública de educação, dentre outros. Este trabalho destaca as contribuições desse programa para com alunos do Pibid/UCS/Caxias do Sul, professores e alunos do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Médio Evaristo De Antoni – RS no período de março a dezembro de 2014. A atuação teve como público-alvo 204 alunos das turmas de 1º ano do turno da manhã. O grupo de trabalho Pibid/Caxias do Sul dessa escola é formado por seis alunos do curso de Ciências Biológicas, um professor supervisor, uma coordenadora de área e uma bolsista voluntária. As reuniões gerais ocorreram em dois momentos: um na escola e outro na Instituição de Ensino Superior (IEs) para orientações, planejamentos, debates, organização de horários e materiais, atividades, estudos, seminários, e outros.

Na escola, o grupo de bolsistas apresentou-se para turmas e iniciou o processo de observação e estudo da realidade escolar durante o mês de março e parte de abril. Como metodologia de trabalho, foi traçado o perfil dos alunos por amostragem, observando algumas variáveis para obter os dados: são jovens de 15 a 17 anos que, em sua maioria (85%) mora com o pai e a mãe, são solteiros e sem filhos. A maior parte não trabalha (67%) e é residente em 29 bairros distintos da cidade de Caxias do Sul. A maioria deles, cerca de 98%, possui internet em sua residência e a utilizam diariamente, sendo que o maior acesso (98%) fica por conta das redes sociais (*facebook*, *youtube* e *whatsapp*). Questionados sobre características de personalidade que mais admiram nas pessoas, primeiramente foi citada a sinceridade (48%), seguida de respeito e companheirismo. Já sobre as características que não admitem nos outros, destacou-se a falsidade (53%). Em ambiente escolar, as disciplinas de que mais gostam são Biologia (33%), seguida de

¹ Coordenadora do Subprojeto Pibid – Biologia – Caxias do Sul.

² Aluna de graduação atuante como bolsista voluntária no Subprojeto Pibid – Biologia – Caxias do Sul.

³ Professora supervisora da Escola Estadual de Ensino Médio Evaristo De Antoni.

Química (25%) e Educação Física (21%). Por outro lado, as disciplinas de que menos gostam são Matemática (39%) e Língua Portuguesa (15%). Com relação ao futuro acadêmico, 56% dos alunos pretendem prestar vestibular, sendo Engenharia, Medicina, Direito e Biologia os cursos preferidos. Esses dados são importantes para estudo e estruturação de atividades evitando o agir na incerteza. (PERRENOUD, 2001).

A professora supervisora encarou primeiramente o programa como um grande desafio ao orientar o grupo de bolsistas e utilizar novas ideias, criando espaço para a promoção da aprendizagem significativa. (MASINI; MOREIRA, 2008) Alguns problemas surgiram no início da atuação do grupo dos pibidianos, dentre eles destacam-se a falta de horários geminados o receio dos alunos de Ensino Médio quanto à função da proposta na escola e sua aceitação quanto à participação no processo de ensino e aprendizagem. Destacamos as seguintes atividades desenvolvidas: construção de esquemas, uso e criação de material didático nas suas mais variadas formas, construção de modelos, maquetes, elaboração de jogos didáticos, mapas conceituais, desenvolvimento de atividades experimentais, mostras de trabalhos, além da realização de palestras e apoio na elaboração de projetos.

No decorrer do ano, houve mudanças nesse comportamento, resultando em maior compreensão e participação dos alunos. Buscou-se apoiar a proposta de ensino de Biologia da professora supervisora em conjunto com os objetivos traçados pela proposta enviada à Capes em 2013, com vistas à alfabetização científica transformando os alunos em homens críticos. (CHASSOT, 2001). Posteriormente, esse quadro foi alterado, e os resultados foram muito positivos. Foi aplicado um questionário com quatro questões abertas e fechadas para uma amostragem de cem alunos no fim do ano letivo. Os dados indicam que 85% dos alunos acreditam que a atuação do Pibid auxiliou positivamente no desenvolvimento do aprendizado, sendo que o restante ressaltou que faltou esforço próprio. Entre as atividades aplicadas que melhor contribuíram para a aprendizagem dos estudantes, de acordo com os mesmos, foram 48% experimentações e trabalhos práticos, 16% jogos, 9% mapas conceituais, 8% teatro, 7% pesquisas, 5% filmes, 5% exercícios e 2% saídas em campo. Os alunos complementaram: “o Pibid foi uma das melhores coisas do ano. Amei!”; “As aulas do Pibid ajudam a entender os conteúdos para a prova”; “Achei muito interessante as atividades práticas do PIBID”; “Gostei muito das atividades do Pibid”; “As aulas de Biologia foram ótimas e o Pibid é muito bom, pois aprendemos de maneira diferente”; “Todas as aulas de Biologia foram legais, principalmente as do Pibid”.

Para finalizar 80% dos alunos salientaram a postura correta e adequada dos pibidianos na escola. A direção da escola, em resposta à entrevista realizada pela professora coordenadora do subprojeto, apontou no grande valor desse trabalho na formação dos licenciandos quanto a aquisição de experiências vivenciadas na escola, favorecendo a sua formação, desenvolvendo segurança nas ações propostas,

oportunizando experiências quanto ao relacionamento professor-aluno diminuindo, assim, as dificuldades, a ansiedade, as inseguranças nas tomadas de decisão. Abaixo estão registrados alguns depoimentos dos alunos do curso de Ciências Biológicas que fazem parte do Pibid dessa escola: Paula Vons afirma que “o Pibid está proporcionando vivências no ambiente escolar, permitindo que se adquira experiência e segurança para as futuras atuações como professora, pois possibilita explorar as habilidades acadêmicas”

Para Raquel Brandalise, Bruna Koenig Kuhnen e Margarida Vargas Silveira, “o Pibid é de extrema importância, pois faz com que os alunos de licenciaturas convivam com a realidade escolar, salientando a sua importância para os estágios obrigatórios do curso, promovendo a experiência na integração entre teoria e prática no ambiente escolar”. Diante disso, podemos reafirmar a relevância do programa nessa fase inicial, pois foram atingidos os objetivos propostos, como também procurou-se ampliar as suas ações para o ano de 2015.

Palavras-chave: Contribuições do Pibid/UCS. Ensino Médio. Biologia.

Referências

CAHASSOT, Attico. **Alfabetização científica:** questões e desafios para a educação. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2001.

MASSINI, Elcie F. Salzano; MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa:** condições para ocorrência e lacunas que levam a comprometimentos. São Paulo: Vetor, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar:** agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GINCANA DAS ORGANELAS: DESCOBRINDO O UNIVERSO DAS ORGANELAS CELULARES

Paula Cristina de Oliveira Vons

pcvons@hotmail.com

Paula Castelaci Cavalli

paulacastelaci@gmail.com

Aline Mezzomo,

aline.mezzomo@hotmail.com

jmopinto@ucs.br

Jocelei Maria de Oliveira Pinto

Subprojeto Pibib – Biologia – Caxias do Sul¹

Escola Estadual de Ensino Médio Evaristo de Antoni

A disciplina de Biologia contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, a formação de um indivíduo consciente a respeito da vida, integrando-se cada vez mais às responsabilidades diante do mundo contemporâneo e à busca de soluções para questões ambientais, sociais, políticas e econômicas. (PAULINO, 2000; PCNs, 2000). Para Fracalanza (1986), o modelo tradicional de ensino nem sempre resulta em aprendizado, pois é um cenário onde os alunos desempenham o papel de simples ouvintes. Na maioria das vezes, os conhecimentos trabalhados pelos professores são apenas memorizados por um curto período de tempo, não servindo de ancoradouro para novos conhecimentos. Dessa forma, as aulas práticas mostram-se importantes ferramentas na formação do aluno investigador e construtor de seus próprios conhecimentos, possibilitando a alfabetização científica e o desenvolvimento de competências e habilidades.

Por meio das práticas pedagógicas, a aprendizagem pode torna-se significativa, pois, durante a realização das atividades, o aluno compartilha os seus conhecimentos com colegas e adquire novas informações que complementam aquelas que ele já possuía. Segundo Ausubel (1980), a aprendizagem deve respeitar o conhecimento prévio do aluno. É preciso, portanto, que o aluno estabeleça relações entre as novas informações, ou os novos conhecimentos, com aspectos relevantes já existentes na estrutura cognitiva do indivíduo. As atividades desenvolvidas em sala de aula precisam estar de acordo com a realidade dos alunos, trazendo outras idéias, integrando conceitos de outras áreas do conhecimento, e remetendo à abordagem interdisciplinar, que, segundo Paviani (2005), representa um desafio à educação. Os materiais didáticos são ferramentas potencialmente importantes para os processos de ensino e aprendizagem,

¹ Coordenadora do Subprojeto Pibib – Biologia – Caxias do Sul Jocelei Maria de Oliveira Pinto. Professora supervisora da Escola Estadual de Ensino Médio Evaristo de Antoni Aline Mezzomo. Programa financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

assim como os jogos educativos, que se caracterizam como alternativa para auxiliar em tais processos, pois podem favorecer a construção do conhecimento significativo.

Os jogos didáticos possibilitam uma aula mais participativa e dinâmica, e a implementação de novas práticas educativas pode auxiliar na superação de vários obstáculos, tornando a aula motivante. Eles estimulam a aprendizagem facilitando o estabelecimento de relações de conhecimento entre os alunos, preenchendo lacunas deixadas pelo processo formal de ensino.

A aprendizagem é facilitada quando toma um caráter lúdico, pelo fato de que os alunos se sobressaem quando aprendem de forma descontraída, divertida e interativa. (CAMPOS; BARTOLOTO; FELÍCIO, 2003). Entender as organelas celulares durante o Ensino Médio representa um conhecimento fundamental para compreender o funcionamento das células e, assim dos seres vivos em geral. Esse conhecimento permite ao aluno o entendimento de seu próprio organismo, conscientizando-se da importância da saúde, da prevenção de doenças e dos benefícios de uma vida equilibrada. Porém, para os alunos, a disciplina de Biologia é considerada difícil, devido ao seu elevado nível de complexidade e de abstração. (LEGEY et al., 2012).

Na maioria das vezes, a aprendizagem de conteúdos de Biologia Celular está relacionada à memorização de estruturas e conceitos. Assim, a “Gincana das Organelas” surgiu como uma proposta desenvolvida pelo Subprojeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) – Biologia – Caxias do Sul, na Escola Estadual de Ensino Médio Evaristo de Antoni. Durante a realização da gincana, foram revistos conceitos relevantes a respeito de citologia, permitindo a interação e socialização entre os alunos, tendo como objetivo diferenciar a célula vegetal da célula animal quanto às suas organelas, aperfeiçoando a capacidade de identificar e caracterizar as estruturas e funções de cada organela celular. A “Gincana das Organelas” foi desenvolvida de 23 de setembro a 10 de outubro de 2014 com oito turmas de 1º ano do Ensino Médio, envolvendo, aproximadamente, 165 alunos do turno da manhã. Os alunos responderam a instrumentos de pesquisa prévios e compostos por questões objetivas, a fim de verificar seus conhecimentos sobre o conteúdo que seria tratado. Alguns alunos não foram capazes de diferenciar célula animal de célula vegetal e desconheciam o nome e a função das principais organelas. A gincana foi composta por cinco atividades desenvolvidas em quatro períodos de 50 minutos, seguindo a seguinte sequência: Pizzaiolo de célula; Escolha do nome das equipes; Criação de uma paródia; Caça às Organelas e ao Organoquiz. Esta última atividade foi elaborada com a finalidade de avaliar os objetivos propostos, sendo o instrumento de pesquisa final da atividade realizada.

Durante a execução das atividades, os alunos mostravam-se interessados e curiosos nas descobertas das diferenças entre as células vegetais e animais. Percebia-se o envolvimento dos grupos e a contribuição dos alunos com os seus conhecimentos

prévios para a execução de cada atividade. A partir do Organoquiz foi possível concluir que a “Gincana das Organelas” possibilitou uma maior compreensão a respeito do conteúdo tratado, pois cerca de 87% dos alunos responderam corretamente às questões que o compuseram, o Organoquiz foi composto por questões fechadas de múltipla escolha, que foram elaboradas com diferentes níveis de dificuldade. Durante a realização da atividade final, os alunos mostraram-se bastante seguros, respondendo rapidamente, sem demonstrar dúvidas sobre as questões propostas. Em relação ao nível de conhecimento sobre o conteúdo “Organelas celulares”, a sondagem inicial apontou que os estudantes apresentavam muita dificuldade em diferenciar célula animal de célula vegetal, assim como em identificar suas organelas relacionando-as às respectivas funções, apesar de relatarem ter visto o assunto anteriormente em aula expositiva. No entanto, à medida que as atividades da gincana foram sendo vivenciadas, os alunos diziam “relembrar” do conhecimento já visto. Desse modo, ao final da proposta, cerca de 87% dos alunos mostraram facilidade em diferenciar célula vegetal de célula animal quanto às suas organelas, identificando e caracterizando as estruturas e funções de cada organela celular. Para a realização da “Gincana das Organelas”, foi necessário um criterioso planejamento e, além disso, a atividade esteve associada a outras metodologias, como aulas expositivas. Atividades como essa representam para os professores uma ferramenta valiosa, que tem potencialidade de ser explorada de forma interdisciplinar, com a finalidade de auxiliar o aluno na sistematização do conhecimento de forma duradoura, promovendo uma aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Aprendizagem significativa. Biologia celular. Jogos didáticos. Interdisciplinaridade. Atividade lúdica.

Referencias

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Trad. de Eva Nick. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

CAMPOS, L. M. L.; BORTOLOTO, T. M.; FELICIO, A. K. C. A produção de jogos didáticos para o ensino de Ciências e Biologia: uma proposta para favorecer a aprendizagem. **Caderno dos Núcleos de Ensino**, p. 35-48, 2003. Disponível em: <<http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2002/aproducaodejogos.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

FRACALANZA, H. et al. **O ensino de Ciências no 1º grau**. São Paulo: Atual, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

LEGEY, A. P. et al. Avaliação de saberes sobre células apresentadas por alunos ingressantes em cursos superiores da área biomédica. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 11, n. 1, p. 203-224, 2012. Disponível em:

<http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen11/REEC_11_1_11_ex590.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2015.

PAULINO, W. R. **Biologia**. São Paulo: Ática, 2000. v. único.

PAVIANI, J. **Os desafios na era da interdisciplinaridade**. In: KUIAVA, Evaldo A.; PAVIANI, Jayme (Org.). **Educação, ética e epistemologia**. Caxias do Sul: Educ, 2005.

MAPAS CONCEITUAIS: FERRAMENTA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM EM BIOLOGIA

Ezequiel Capeletti

ecapeletti1@ucs.br,

Eloise Vieira Lima

evlima@ucs.br

Arlene Callai,

arlene.callai@gmail.com

Jocelei Maria de Oliveira Pinto

jmopinto@ucs.br

Subprojeto Pibid – Biologia – Caxias do Sul – Colégio Estadual Imigrante¹

A aprendizagem é um processo imprescindível para os desenvolvimentos social e cultural das pessoas. Em sala de aula, deve ser trabalhada de forma coesa e interessante ao aluno. Uma das maneiras de despertar isso é através da utilização de estratégias e ferramentas que tenham como consequência a aprendizagem significativa, de modo que, através do conhecimento prévio dos alunos somados a novos conceitos pré-concebidos, gerem aprendizado. Dessa forma, o grupo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) de Biologia – Caxias do Sul, planejou e desenvolveu uma atividade prática de construção de mapas conceituais sobre o Reino Protista, que envolveu sete turmas de 2º ano do Ensino Médio Politécnico do Colégio Estadual Imigrante, contemplando 190 alunos. Essa atividade teve como objetivo avaliar a organização dos conhecimentos sobre o Reino Protista, estabelecendo relações entre diferentes conceitos de forma planejada e estruturada, a fim de proporcionar aos alunos envolvidos uma aprendizagem significativa.

Segundo Novak (2012), os mapas conceituais são diagramas que indicam uma relação entre conceitos dentro de uma mesma estrutura hierárquica de proposições, os quais apresentam grande importância no processo de aprimoramento da aprendizagem significativa. O mesmo autor afirma que uma característica fundamental da aprendizagem significativa é a inserção de um novo conhecimento aos conceitos prévios dos aprendizes, seguindo conceitos mais gerais e inclusivos para a informação, o que geralmente serve de incentivo e renova a aprendizagem significativa. (NOVAK, 2012). Moreira et al. (1997) colocam que, na perspectiva ausubeliana, a aprendizagem significativa está diretamente ligada ao conhecimento prévio e à capacidade cognitiva do aprendiz e compara com a visão de Novak, que trata a aprendizagem significativa de forma humanista, considerando o lado afetivo e a intenção de aprender do aprendiz.

Dessa forma, pode-se dizer que os conceitos ou proposições já conhecidos pelo aluno se tornam um modelo na mente dos mesmos e, com essa agregação de termos e

¹ Coordenadora do Subprojeto Pibid – Biologia – Caxias do Sul: Jocelei Maria de Oliveira Pinto. Supervisora do Subprojeto Pibid – Biologia – Caxias do Sul: Arlene Callai. Programa financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (Capes).

conceitos, eles têm uma maior variedade de preposições, levando em consideração a aprendizagem e não o conteúdo decorado. Através disso, se reconhece a importância da criação e utilização de ferramentas didáticas e pedagógicas capazes de estimular os alunos, auxiliando na ampliação do saber através da agregação de novos conceitos e características. Lanzillotta (2011) diz que a função do professor, diante da aprendizagem significativa, é arquitetar estratégias que auxiliem na construção de desafios, gerar discussões que provoquem desconfiância, modelar e criar novos conceitos em novas construções de conhecimento, iniciando através da importância do aluno que aprende e do professor que cria estratégias de ensino que proporcionam aprendizagem significativa, através de uma relação de afeto, confiança e entusiasmo, que os desperte para o conhecimento. Desse modo, fica claro que atualmente devemos utilizar estratégias que estimulem os alunos a pensar, e que, ao mesmo tempo, façam com que os alunos tenham vontade de aprender. Devido a isso, optou-se por desenvolver uma atividade baseada na estratégia criada por Novak (2012), através da construção de mapas conceituais. Essa atividade, que teve como tema o *Reino Protista*, aconteceu no período de 4/8/2014 a 25/8/2014. Cada turma contava com dois períodos de Biologia por semana, totalizando quatro períodos para a realização da atividade na escola. Durante o período de planejamento da referida atividade, foram selecionadas 43 palavras-chave específicas do *Reino Protista*, as quais foram digitadas, impressas e recortadas todas em tamanho igual pelos bolsistas do Pibid a fim de otimizar o desenvolvimento da atividade em sala de aula.

Na primeira semana, ocorreu o desenvolvimento dos conteúdos teóricos sobre o *Reino Protista*, bem como o conceito e os objetivos de um mapa conceitual através de aula dialógica expositiva, apresentando lâminas no retroprojetor. Ao final da aula teórica, foi solicitado aos alunos que trouxessem para a aula seguinte materiais, como: tesoura, cola, régua e uma folha A3, para que pudessem construir o mapa conceitual. Na segunda semana de aplicação, os alunos formaram duplas e separaram o material solicitado na aula anterior, totalizando 95 duplas dentre as diferentes turmas. Assim que os alunos se organizaram, foi entregue o conjunto de 43 palavras-chave e iniciaram as orientações para o início da prática.

Os alunos deveriam colar as palavras-chave de acordo com a percepção que tiveram nas explicações em sala de aula e, com o auxílio de uma régua, deveriam unir essas palavras-chave umas às outras e apontar alguma característica, dando sentido a essa hierarquização escolhida por eles. Esse procedimento deveria ser seguido até a utilização de todas as palavras-chave recebidas. Como forma de avaliação, foram analisadas a entrega do mapa conceitual dentro do período estipulado pela professora supervisora, a distribuição correta das palavras-chave dentro dos subgrupos Algas e Protozoários, a coerência na relação feita entre as palavras-chave, o capricho e a organização do trabalho. No total foram entregues 90 mapas conceituais, o que

representa 94% dos alunos envolvidos na atividade. Conforme relato da professora supervisora antes da realização dessa atividade, os alunos apresentavam muita dificuldade de organizar e expor suas idéias; já após a correção dos trabalhos, foi possível perceber a capacidade que os alunos desenvolveram, ou seja, a de estabelecer relação entre as palavras-chave e os conteúdos e a facilidade em expor suas ideias com planejamento, pois, em geral, os mapas entregues estavam bem-elaborados, com a estrutura recomendada e apresentaram coerência e organização. Através dos resultados, percebeu-se a facilidade que os alunos apresentaram (estabelecer relação entre os conteúdos estudados). Essas estratégias utilizadas no processo de aprendizagem acumulam uma quantidade incalculável de conhecimento e faz com que alunos e professores se sintam estimulados. Além disso, esse trabalho possibilitou aos alunos o desenvolvimento de habilidades no estabelecimento de relações conceituais, decisões em conjunto e ao mesmo tempo autônoma, além de levantar questionamentos nas duplas, que tinham que discutir e ter argumentos para defender o grau de hierarquização das palavras, o que implica positivamente no processo de aprendizagem significativa, tornando esse tipo de prática ainda mais completa.

Palavras-chave: Mapa conceitual. Ferramenta pedagógica. Aprendizagem em Biologia.

Referências

LANZILLOTTA, N. M. S. **Aprendizagem significativa é aprendizagem prazerosa.** 2011. 52 f. Tese (Doutorado em Psicopedagogia) – Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro, 2011.

MOREIRA, M. A.; CABALLERO, M. C.; RODRÍGUEZ, M. L. Aprendizagem significativa: um conceito adjacente. In: ENCUESTRO INTERNACIONAL SOBRE EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO, 1997, Burgos, España. **Actas...** Burgos, 1997. p. 19-44. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubport.pdf>> Acesso em 5 fev. 2015.

NOVAK, J. D. **The theory underlying concept maps and how to construct them.** 2012. Disponível em: <[http://web.stanford.edu/dept/SUSE/projects/ireport/articles/concept_maps/The% 20Theory % 20 Underlying % 20 Concept % 20 Maps.pdf](http://web.stanford.edu/dept/SUSE/projects/ireport/articles/concept_maps/The%20Theory%20Underlying%20Concept%20Maps.pdf)> Acesso em: 5 fev. 2015.

OFICINA DE ENSINO: PERMEABILIDADE CELULAR E OS TRANSPORTES INTERMEMBRANAS

Aline Mezzomo

aline.mezzomo@hotmail.com

Bruna Koenig Kuhnen

bkkuhnen@ucs.br

Margarida Vargas Silveira

marga.vargas@yahoo.com.br

Jocelei Maria de Oliveira Pinto

jmopinto@ucs.br

Subprojeto¹ Pibid-Biologia-Caxias do Sul,
Escola Estadual de Ensino Médio Evaristo de Antoni

O presente artigo aborda uma metodologia de oficina de ensino e segue o modelo de Vieira e Volquind (1996), desenvolvida pelos bolsistas e pela professora supervisora do Pibid/UCS/Biologia/Caxias do Sul, no trabalho desenvolvido com o tema permeabilidade celular aplicado a 202 alunos de 1º ano do turno da manhã da Escola Estadual de Ensino Médio Evaristo de Antoni.

Constatou-se a necessidade de uma abordagem diferenciada devido à dificuldade de compreensão que os alunos demonstraram durante a aula ministrada pela professora titular. Para facilitar a compreensão, foi realizada uma oficina, entre os dias 1º e 5 de setembro de 2014. Nesse sentido, procurando buscar metodologias de ensino inovadoras, optou-se pela proposta de oficinas de ensino, que envolve a construção de conhecimentos através do pensar, sentir, problematizar e investigar.

Cuberes (apud VIEIRA; VOLQUIND, 1996, p. 11) refere: “Oficina é um tempo e um espaço para aprendizagem; um processo ativo de transformação recíproca entre sujeito e objeto; um caminho com alternativas, com equilíbrios que nos aproximam progressivamente do objeto a conhecer”. E ainda para Ander-Egg (apud VIEIRA; VOLQUIND, 1996, p. 11), “uma oficina é uma prática iluminada pela teoria, com a qual adquire a capacidade de aplicar os conhecimentos teóricos e de dar às ações uma perspectiva e significação que transcende enquanto ato concreto”. Essa modalidade de ação permite que o aluno construa seus próprios significados tendo como mediador o professor, que fará a ponte entre o conteúdo e o saber do aluno. É fundamental que teoria e prática sejam aliadas para facilitar a compreensão do conteúdo abordado em sala de aula.

Segundo Freire (1996), para compreender a teoria, é preciso experienciá-la. A realização de experimentos em Ciências representa uma excelente ferramenta para o

¹ Coordenadora do Subprojeto Pibid-Biologia-Caxias do Sul Jocelei Maria de Oliveira Pinto. Professora Supervisora da Escola de Ensino Médio Evaristo de Antoni Aline Mezzomo. Programa financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

aluno ampliar o conhecimento e estabelecer a dinâmica e indissociável relação entre teoria e prática. Após serem determinadas as atividades que seriam realizadas com os alunos, nesse período, iniciou-se a primeira etapa da oficina que consistiu a contextualização. Esta foi desenvolvida inicialmente pela professora supervisora. Logo após, o grupo do Pibid aplicou um instrumento de investigação que continha três questões abertas relacionadas ao conteúdo. Verificou-se que a maioria dos alunos apresentava dificuldades de entendimento em relação à concentração das soluções e também não sabiam diferenciar os tipos de transporte intermembrana. Seguindo a proposta, foram elaborados questionamentos sobre permeabilidade celular. A segunda etapa da oficina compreendeu a planificação e iniciou com uma atividade realizada para representar a concentração das soluções hipertônica, hipotônica e isotônica, utilizando um pedaço de barbante que simulava a membrana celular. Esse foi colocado no piso da sala de aula formando um círculo e alguns alunos foram selecionados para representar o soluto, entrando na célula representada pelo círculo, enquanto outros permaneceram do lado de fora do círculo, que representava o meio externo da célula.

Em seguida, foi questionada qual era a concentração que havia dentro e fora da célula, acrescentando e retirando alunos de dentro do círculo. Com objetivo de servir de apoio, foi criado um modelo em EVA, mostrando os tipos de transporte que ocorrem na membrana celular: difusão simples, difusão facilitada e osmose. Para estimular o pensamento e as sensações, foi solicitado aos alunos que representassem a passagem dos solutos e solventes pela membrana. O processo de osmose foi observado empregando duas batatas, que foram cortadas ao meio, nas quais foram feitos orifícios para ser adicionado uma colher de açúcar em uma metade e uma colher de sal na outra metade. Após um tempo de quinze minutos, os alunos iniciaram um relatório orientado com questionamentos. A terceira etapa da oficina consistiu a reflexão sobre as ações desenvolvidas. Como resultado, foi possível verificar a atenção dos alunos, os questionamentos, as percepções e as reflexões em todas as etapas da proposta. A oficina utilizando materiais do cotidiano dos alunos foi significativa, pois possibilitou ao aluno fazer relações do conteúdo com seu dia a dia. O exemplo da “batata chorona” consolidou a compreensão do processo da osmose e da permeabilidade celular. O relatório individual demonstrou que 87% dos alunos atingiram os objetivos propostos pela oficina que eram compreender e diferenciar os tipos de transportes intermembranais. Abordagens educativas de forma lúdica durante o desenvolvimento da oficina colaboraram com a percepção, a imaginação, a criatividade, enriquecendo o processo de aprendizagem, conquistando o prazer da descoberta. No mundo globalizado onde há uma alta exigência no mercado de trabalho, buscando a aplicação de conhecimentos sistematizados e aplicáveis aos problemas do cotidiano, é necessário que a escola e sobretudo os docentes estejam preparados para fazer uso de metodologias que venham a se agregar à aprendizagem dos alunos. Por isso, há a necessidade de

realização de atividades diferenciadas que possibilitem o entendimento e o interesse por parte dos mesmos. Através da oficina realizada, foi possível sanar dúvidas existentes sobre a permeabilidade celular e verificou-se uma considerável melhora no desempenho da maioria dos alunos.

Palavras-chave: Ensino de Biologia. Oficina. Permeabilidade celular.

Referências

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

VIEIRA, E. VOLQUIND, L. **Oficinas de Ensino:** o quê? Pra quê? Como?. Porto Alegre: Edipucrs, 1997.

PERCEPÇÃO DOS ALUNOS SOBRE AS AÇÕES PIBID/ BIOLOGIA/UCS/CAXIAS DO SUL

Michel Mendes¹

mmendes1@ucs.br

Léia Ribeiro dos Santos²

lrsantos3@ucs.br;

Arlene Callai³

arlene.callai@gmail.com

Joclei Maria de Oliveira Pinto⁴

jmopinto@ucs.br

Subprojeto Pibid – Biologia – Caxias do Sul, Colégio Estadual Imigrante

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) é uma iniciativa do Ministério da Educação e subsidiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que busca o aperfeiçoamento e a valorização de professores para a Educação Básica. Em seu primeiro ano de atividades na Universidade de Caxias do Sul, o Pibid objetiva incentivar a formação de novos educadores, valorizar o magistério, qualificar a formação inicial de professores e proporcionar ao aluno, futuro professor, condições de vivenciar a docência. Durante o ano de 2014, diversas atividades foram desenvolvidas pelos bolsistas e pela supervisora no Colégio Estadual Imigrante, localizado em Caxias do Sul – RS. Uma das alternativas encontradas para avaliar o desempenho do Pibid – Biologia, em seu primeiro ano de atuação, foi identificar a percepção dos alunos de 2º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Imigrante, em relação às ações desenvolvidas.

Atuar em sala de aula exige do professor grande conhecimento, habilidade e prazer em estar nessa posição. Para que suas abordagens possam obter sucesso, é necessário que o mediador identifique e compreenda a percepção de seus educandos sobre a didática e metodologia utilizadas. Assim, a percepção pode ser compreendida como todo e qualquer contato com o meio, ou seja, sua interação. Para Palma (2005) a verdadeira capacidade de perceber é objetivada quando se tem interesse no objeto de percepção, estando esse interesse embasado nos próprios conhecimentos de ética, cultura e postura individual, resultando em uma percepção única e diferente de pessoa para pessoa, pelo mesmo objeto.

Conforme a mesma autora, “é importante ressaltar que a nossa percepção não é só feita com aquilo que as sensações lhe trazem, mas também com aquilo que as representações coletivas lhe impõem”. (PALMA, 2005, p. 16-17). Assim, o mundo visto

¹ Biólogo, Mestrando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, ex-bolsista Pibid.

² Acadêmica de graduação atuante como bolsista voluntária no subprojeto Pibid – Biologia – Caxias do Sul

³ Professora supervisora do Subprojeto Pibid – Biologia – Caxias do Sul no Colégio Estadual Imigrante.

⁴ Coordenadora do Subprojeto Pibid – Biologia – Caxias do Sul.

por todos, conforme Maturana e Varela, citados pelo autor Capra, “não é o mundo, mas um mundo, que criamos juntamente com outras pessoas”. (2002, p. 68). Dessa forma, a percepção estudada neste trabalho é coletiva, uma vez que as respostas codificam essa visão grupal e conceitual das abordagens executadas. O presente estudo foi realizado no Colégio Estadual Imigrante, durante o mês de dezembro, onde foram aplicados 46 questionários de caráter quali-quantitativo a alunos de 2º ano do Ensino Médio. O questionário continha quatro questões semiabertas, proporcionando, assim, respostas que expressassem, com melhor qualidade, a percepção dos alunos sobre as atividades realizadas. Além dessa característica, os alunos podiam escolher múltiplas alternativas em suas respostas.

Após aplicação dos questionários, os mesmos foram recolhidos, e os dados, analisados. O levantamento, a tabulação e a análise dos questionários puderam identificar uma percepção variada e enriquecedora. Quando questionados sobre quais atividades contribuíram para uma melhor aprendizagem nas aulas de Biologia, os resultados mais relevantes apontam que atividades práticas com 29%, experimentos (22%), pesquisas (16%), apresentação de *slides* (11%) e exercícios com 10% são as ferramentas que mais auxiliaram os alunos no processo de aprendizagem. O segundo questionamento realizado foi quanto à atuação do Pibid – Biologia em parceria com a professora titular/supervisora, ou seja, se essa união auxiliou na aprendizagem. Os resultados indicam que sim, com 86%, porém 12% dos alunos acreditam que não, e apenas 2% disseram que talvez. O terceiro questionamento respondido pelos alunos envolveu a postura dos pibidianos diante dos alunos e nas aulas. Os alunos apontam que, em 98% das ações, participações e demais atividades realizadas, a postura foi adequada; apenas 2% indicaram postura não adequada. No último questionamento realizado, os alunos responderam relativamente a quais eram suas expectativas e sugestões e o que esperavam do Pibid – Biologia para 2015. Os alunos sugeriram aumento de atividades práticas, experimentos, passeios, pesquisas e uma maior permanência em contato com os mesmos. Além da resposta anterior que indica o prazer nessa interação (alunos e pibidianos), uma das respostas chamou a atenção: a necessidade de os pibidianos se comportarem como alunos, e não como professores.

Esse fato vem contribuir com o Subprojeto Pibid – Biologia, uma vez que um dos objetivos do programa é preparar o licenciando para sua futura atuação. Isso indica que a maneira como as abordagens e ações são realizadas está de acordo com o perfil de educador. Um dos grandes desafios enfrentados hoje em dia, na educação, é a competência para ensinar. Segundo Sant’Anna (1981), há três enfoques relacionados à competência para ensinar: enfoque estático ou tradicional, cujas características pessoais definem a competência do educador, seus traços ou qualidades garantirão seu sucesso educativo; enfoque intermediário voltado aos papéis e às funções do professor, estando nesse enfoque a visão de que o professor competente seria aquele que incorpora e

assume as responsabilidades da função e dos papéis que lhe são destinados; enfoque dinâmico associado às tecnologias e alterações nos processos de ensino, trazendo novas possibilidades de compreensão, operação e aplicação. Essa visão sobre os enfoques de competência do professor está associada ao perfil dos bolsistas do Pibid – Biologia, que apresentaram características próprias e competência, responsabilidade em suas funções como bolsistas e futuros educadores, além de levar à sala de aula alternativas que proporcionaram melhores condições de aprendizagem e, assim, perceberam o quanto um professor precisa estar preparado e instrumentalizado para comandar uma sala de aula. A percepção dos alunos se mostrou positiva, uma vez que os resultados alcançados demonstraram a satisfação dos mesmos pelo projeto.

Palavras-chave: Pibid – Biologia. Alunos. Percepção.

Referências

CAPRA, Fritjof. **As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável.** Trad. de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Cultrix, 2002.

PALMA, Ivone Rodrigues. **Análise da percepção ambiental como instrumento ao planejamento da Educação Ambiental.** 2005. 83 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Minas) – UFRGS, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/7708/000554402.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 25 fev. 2015.

SANT'ANNA, Flávia Maria. **Microensino e habilidades técnicas do professor.** São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1979.

UMA VISÃO INTERDISCIPLINAR DO ESTUDO DE CITOLOGIA

Sabrina Pereira da Silva¹

spsilva7@ucs.br

Jocelei Maria de Oliveira Pinto²

jmopinto@ucs.br

Marina CenciFeltracco³

cefeltmarina@gmail.com

Arlene Callai⁴

arlene.callai@gmail.com

Subprojeto Pibid – Biologia – Caxias do Sul, Colégio Estadual Imigrante

Atualmente a Biologia ocupa um lugar de destaque entre as ciências, sendo uma disciplina que permite aos alunos adquirir conhecimentos sobre a diversidade da vida e os processos vitais comuns, reveladores da origem única dos seres vivos. Segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM, 2000), o principal enfoque da Biologia é o estudo da vida em todas as suas manifestações. Um sistema vivo é sempre fruto da interação entre seus elementos constituintes e os componentes do seu meio. O envolvimento com temas de uma dimensão microscópica é um assunto desafiador e apaixonante, que exige o domínio de conceitos de base sólida para a compreensão da organização dos seres vivos.

A citologia é um desses temas complexos e, por isso, depende de um conjunto de práticas estabelecidas no dia a dia do professor que, quando desenvolvidas numa visão interdisciplinar, integra fenômenos das mais variadas áreas do conhecimento. O aprendizado dos alunos e dos professores e seu contínuo aperfeiçoamento devem ser uma construção coletiva, num espaço de diálogo propiciado pelo sistema escolar de forma interdisciplinar. Segundo Paviani (2008), a interdisciplinaridade pode ser vista como uma proposta metodológica, uma modalidade de aplicação do conhecimento. Luck (1994) salienta que o objetivo da interdisciplinaridade é promover a superação da visão restrita de mundo, contribuindo para a efetiva aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, o trabalho toma um direcionamento, segundo Santos e Schnetzler (2003), qual seja o de possibilitar que o próprio aluno se aproprie dos conhecimentos científicos, de modo a compreender a sociedade em que vive do ponto de vista da formação de um cidadão capaz de tomar decisões e participar ativamente na sociedade. A proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (2011) enfatiza a necessidade de interdisciplinaridade como condição para o relacionamento entre as grandes áreas do conhecimento e chama a atenção para a falta de uma prática mais efetiva nas escolas. Segundo Morin (2012), os

¹ Bolsista do Subprojeto Pibid – Biologia – Caxias do Sul.

² Coordenadora do Subprojeto Pibid – Biologia – Caxias do Sul.

³ Ex-bolsista do Subprojeto Pibid – Biologia – Caxias do Sul.

⁴ Professora supervisora do Subprojeto Pibid – Biologia – Caxias do Sul, do Colégio Estadual Imigrante.

resultados do universo de disciplinas incomunicadas explicam muitas das deformações e péssimas aplicações da ciência. A mesma tornou-se cega pela sua incapacidade de controlar, prever, integrar, articular e refletir sobre seus próprios conhecimentos. O enfoque interdisciplinar ajuda os alunos a observarem a realidade como um todo e não somente em partes, a fim de estabelecer relações concretas sobre o seu próprio conhecimento. Embora fascinante, a Biologia não deixa de ser um desafio para o aluno: são muitos os conceitos e as relações a serem aprendidos, o que exige dedicação e paciência.

O tema *citologia*, ou mesmo o estudo das células implica uma visão mais específica relacionada com o funcionamento do corpo humano. Esse estudo envolve a conceituação, a distinção e a caracterização minuciosa de cada uma das estruturas internas da célula e suas correlações. É importante ter um conhecimento sólido sobre esse assunto, pois estudos têm possibilitado avanços científicos como o diagnóstico e o tratamento de inúmeras doenças. Com o objetivo de desenvolver habilidades de diferenciar as organelas celulares conforme as suas funções, foi proposta a construção de modelos tridimensionais de células animais e células vegetais em biscuit com os alunos do Colégio Estadual Imigrante, em Caxias do Sul – RS, no período de 12/10 a 28/11/2014. Houve uma parceria entre os alunos do curso de Ciências Biológicas do Pibid com os professores do colégio. Participaram da atividade, aproximadamente, 152 alunos, divididos em cinco turmas de 1º ano do Ensino Médio Politécnico no período de 12/10 a 28/11/2014. A atividade foi desenvolvida de maneira interdisciplinar, através da participação das disciplinas de Biologia e Artes, atuando na abordagem do conteúdo de citologia.

Inicialmente, a professora titular ministrou o conteúdo teórico; em um segundo momento, foi realizada a atividade prática. Para a realização da atividade, os alunos trouxeram alguns materiais solicitados. A turma foi dividida em trios e, em seguida, houve um sorteio para definir quem trabalharia com a célula animal ou com a vegetal. Cada grupo deveria conter as células com massa de biscuit em pratos descartáveis; cada organela deveria possuir uma legenda. Foram confeccionadas 54 células animais/vegetais entre as cinco turmas de 1º ano, as quais foram expostas na escola para que toda a comunidade escolar pudesse apreciar o trabalho realizado. A confecção dos modelos didáticos de células, após as aulas teóricas, ajudou os alunos a compreenderem melhor o funcionamento de cada uma das estruturas celulares. Justina (2003) afirma que os modelos é um sistema figurativo que reproduz, de forma esquematizada e concreta, a realidade. O método de avaliação emancipatória sugerido pela proposta adotou alguns critérios: a colaboração para o bom andamento da aula, a proporção empregada nas organelas, a troca de ideias entre os participantes de cada grupo e, ainda, os alunos responderam a questões orais sobre organelas e suas respectivas funções. Percebem-se que os resultados das avaliações foram relevantes, pois, ao representar a célula com suas

organelas, os alunos foram incentivados a criar e a aplicar os conhecimentos adquiridos nas aulas teóricas e também a buscar novas informações. Dessa forma, a atividade contribuiu significativamente para a aprendizagem. Em sendo prática de interação entre os componentes do currículo na escola, a interdisciplinaridade ainda é difícil de ser alcançada, devido aos múltiplos empecilhos que se interpõem no processo organizacional da escola, mas ela permanece como uma meta a ser atingida do Pibid, buscando a superação de problemas já identificados.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Citologia. Modelo didático.

Referências

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. São Paulo, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 24 fev. 2015.

DELLA JUSTINA, L. A.; FERLA, M. R. A utilização de modelos didáticos no ensino de genética: exemplo de representação de compactação do DNA eucarioto. **Arquivos do Museu Dinâmico Interdisciplinar**, Maringá, v. 2, n. 10, p. 35-40, 31 ago. 2006. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ArqMudi/article/viewFile/19924/10818>>. Acesso em: 2 mar. 2015.

LUCK, H. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad. de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

PAVIANI, J. **Interdisciplinaridade: conceitos e distinções**. Caxias do Sul: Educs, 2008.

SANTOS, W.; SCHNETZLER, R. P. **Educação em Química: compromisso com a cidadania**. 3. ed. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2003. v. 1.

Licenciatura em Educação Física – Campus de Vacaria

IMPORTÂNCIA DO PIBID NA FORMAÇÃO DE ACADÊMICOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA – UCS

Letícia de Lemos Perin

letty.perin@hotmail.com

Micheli Reis Ferreira

mrferreira3@ucs.br

Eliete Maria Scopel

emscopel@ucs.br

Lisiane Cesar Zermiani

cesarzer@ibest.com.br

Pibid/UCS – Educação Física¹

EEEB Prof. José Fernandes de Oliveira

Resumo: O artigo trata da importância que o Pibid tem com a formação acadêmica das bolsistas do curso de Educação Física da Universidade de Caxias do Sul – Campus Vacaria. Para a elaboração deste estudo, foi aplicado um questionário com três questões fechadas e uma aberta tratando da relação entre o Pibid e a formação acadêmica e a escolha do projeto trabalhado ao longo de um ano, em uma escola de Educação Básica estadual. Considerando que a Educação Física é primordial nos primeiros anos do Ensino Fundamental, se faz necessário que um professor licenciado na área atue com crianças para que possam ter seu desenvolvimento físico, social e cognitivo completo. Ao final dessa pesquisa, se conseguiu comprovar que todos os bolsistas confirmaram a importância do Pibid na formação acadêmica, pois havia a inserção dos mesmos na realidade escolar, tornando-os melhor capacitados para quando atuarem como docentes. Ressalta-se a necessidade de desenvolver outros trabalhos na área de Educação Física para melhor comparação de resultados com outras realidades escolares.

Palavras chave: Pibid. Educação Física. Formação Acadêmica.

Introdução

No presente artigo, queremos apresentar os impactos que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) ocasionou na nossa formação acadêmica. Em 2014, nos foi apresentado o programa e o qual seríamos a primeira turma da UCS-Vacaria.

O Pibid através do subprojeto Redescobrimo a Educação Física nos anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos deu a missão de trabalhar com a escola parceira, que é uma

¹ Profa. Ms. Eliete Maria Scopel – coordenadora Pibid/UCS – Educação Física.
Lisiane Cesar Zermiani – Professora supervisora na escola parceira.

escola de Educação Básica estadual no Município de Vacaria-RS. Nosso foco se voltou aos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo esse o nosso grande desafio, pois, no Estado do Rio Grande do Sul, não existem profissionais de Educação Física trabalhando com essa faixa etária nas escolas, seguindo ainda os moldes da uni docência. Segundo Puiati (2009, p. 3), “o uni docente não concebe a Educação Física como parte importante para o desenvolvimento do ser humano e acaba por não incluí-la em seus planejamentos”.

Sabe-se que a qualidade do ensino tem relação com a formação dos professores que estão ministrando as aulas e com a sua formação acadêmica. Porém, segundo relatos de professores da escola parceira, muitos não se sentiam seguros ao ministrar aulas de Educação Física, chamada de *recreação* nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois tinham dificuldade de domínio dos alunos fora de sala de aula, além de problemas com a escolha das atividades de acordo com a idade das crianças o que algumas vezes ocasionava o desinteresse dos educandos pela brincadeira. De acordo com Canfield (2000) apud Etchepare; Pereira e Zinn (2003, p. 59), “não se pode negar a importância de o aspecto motor ser trabalhado no decorrer da infância do ser humano”; dessa forma, é na escola que a criança terá a oportunidade de vivenciar atividades motoras, que serão determinantes para o seu desenvolvimento.

Pensando nisso, o Pibid Educação Física – UCS/Vacaria elaborou projetos, promoveu oficinas e palestras aos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental da escola parceira para que os professores aprimorassem seu conhecimento na área de educação física ministrando aulas com mais qualidade, dessa forma poderiam vivenciar atividades adequadas a cada faixa etária dos alunos, proporcionando-lhes maior conhecimento sobre habilidades motoras e ludicidade, que auxiliariam no aprendizado global dos alunos.

Metodologia

O presente trabalho foi desenvolvido após um ano do início do Pibid – UCS/Vacaria, quando foi elaborado um questionário com três questões fechadas e uma questão aberta sobre a importância do programa, visto como parte da formação acadêmica dos envolvidos. Para este trabalho, tivemos uma amostra de cinco pibidianas do curso de Educação Física da UCS/Campus Vacaria.

Análise dos resultados e discussão

De acordo com o questionário aplicado as bolsistas, foi relatado que todas achavam que o Pibid era de grande importância para a formação acadêmica e que este programa lhes proporcionava ambientar-se na realidade escolar, na cidade de Vacaria – RS. Fato esse também descrito por Weber et al. (2013) que, em estudo realizado com bolsistas e ex bolsistas do curso de Química, constatou que ambas as partes relataram a

experiência de inserção do licenciando na escola como forma de aperfeiçoar a sua formação.

Isso nos remete ao quanto é importante que a universidade e a escola estejam interligadas para que haja o suporte teórico-tecnológico, além da experiência prática de inserção dos acadêmicos na escola pública.

Outra questão do questionário refere-se à escolha do nosso tema de trabalho, a Educação Física, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Foram pontuados pelas bolsistas que o tema era de suma importância para a valorização da Educação Física nessa parte do ensino, que, em escolas estaduais do Rio Grande do Sul, não há um professor específico para ministrar as aulas, o que, muitas vezes, acarreta interferência nos desenvolvimentos física, social e cognitivo das crianças, pois não são trabalhadas as habilidades do ser humano como um todo. De acordo com os PCNs (BRASIL, 1997), as habilidades motoras deverão ser aprendidas durante toda a escolaridade. Nesse momento da escolaridade, os alunos têm grande necessidade de se movimentar e estão ainda se adaptando à exigência de períodos mais longos de concentração em atividades escolares. Entretanto, fora o horário de intervalo, a aula de Educação Física é, muitas vezes, a única situação em que eles têm essa oportunidade. (PCNs, BRASIL, 1997).

Considerações finais

A partir dos resultados apresentados acima, tem-se um panorama sobre a importância do Pibid na formação acadêmica das bolsistas, pois permitiu que fosse vivenciada a realidade escolar servindo de base aos conhecimentos futuros, pois ao voltarmos à escola como docentes já estaremos melhor preparados para as situações que nos aguardam.

Para que possamos relatar outros resultados e demais semelhanças ou diferenças, aconselha-se que outros estudos sejam realizados nesta mesma linha de pesquisa: a importância do Pibid para a formação acadêmica dos licenciandos, para que haja uma possível comparação de resultados com outras realidades escolares.

Referencias

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. 1997.

ETCHEPARE, Luciane Sanhotene; PEREIRA, Érico Felden; ZINN, João Luiz. Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental. **Rev. da Educação Física/ UEM**, v. 14, n. 1, p. 59-66, 2003.

PUIATI, L. L.; FILHO, M. F. S. **A compreensão de professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre a educação física escolar**. 2009. 17 f. Monografias

(Especialização em Educação Física Escolar) – Centro de Educação Física e Desportos/UFSM, Santa Maria, 2009.

WEBER, Karen et al. A percepção dos Licenciados em Química sobre o impacto do Pibid em sua formação para a Docência. **Química Nova Escola**, v. 35, n. 3, p. 189-198, 2013.

Licenciatura em Letras Espanhol – Cidade Universitária

ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA E IDENTIDADE: EXPERIÊNCIA JUNTO AO PIBID-UCS

Elsa Mónica Bonito Basso

embasso@ucs.br

Laiana Bittencourt Cardoso

lalabitcar@gmail.com

Subprojeto de Língua Espanhola Pibid/UCS¹

O ensino de uma Língua Estrangeira vai muito além da comunicação oral e escrita. Segundo o Referencial Curricular (2009, p.127), “a aprendizagem de línguas é um direito de todo cidadão”, o que lhe permitirá “compreender melhor a sua própria realidade e aprender a transitar com desenvoltura, flexibilidade e autonomia no mundo em que vive”. A escola é esse lugar onde será possível “construir aprendizagens relevantes para sua vida e participação na sociedade”.

Quando iniciamos as atividades no Pibid, na Escola Estadual Província de Mendoza, para trabalhar com ensino de Língua Espanhola, não imaginávamos que iríamos nos aprofundar tanto na história da escola, do bairro e da própria cidade de Caxias do Sul. Consideramos que é significativo que a escola tenha o nome de uma província argentina, e que esse nome possa auxiliar no processo de aprendizagem dos alunos e no desenvolvimento de sua própria identidade. Mas, como diz Dayrell (2003, apud Stecanela, 2005, p. 264), “não basta conhecer apenas as identidades culturais dos jovens, recortadas de sua realidade social, é necessário ir além, procurando concebê-lo na sua totalidade, como um *sujeito social*”.

A Escola Estadual Província de Mendoza, devido às características próprias do bairro, que foi surgindo com a chegada de algumas indústrias e, depois, com a vinda de operários que ali se instalaram, não se projetou para a sociedade. Ficou “fechada” na sua comunidade, se comparada com outras escolas mais centrais da cidade de Caxias do Sul, que têm mais visibilidade. Isso levou a que seus alunos apresentem certa baixa autoestima, que, com as atividades desenvolvidas no Pibid, começa a ser deixada de lado. Os alunos vêm que a universidade chegou até eles, que outras pessoas se interessam pelas suas atividades, sua história e seu futuro.

O objetivo deste artigo é mostrar que a Língua Estrangeira pode levar ao conhecimento do mundo, mas também, a autoconhecer-se junto com o ambiente em que

¹ Elsa Mónica Bonito Basso e Laiana Bittencourt Cardoso são, respectivamente, coordenadora e supervisora do Subprojeto Letras – Língua Espanhola do Pibid/UCS, desenvolvido na Escola Estadual Província de Mendoza, em Caxias do Sul.

se vive. Assim, será exposto o trabalho feito com os alunos na Escola estadual Província de Mendoza. Partindo do nome da escola, fizemos uma reflexão com os alunos: Por que motivo foi escolhido esse nome para a escola? Para nos aproximar da província de Mendoza, os alunos bolsistas da UCS, junto com a supervisora e a coordenadora do projeto, convidaram alunos estrangeiros, de Mendoza, que estão fazendo intercâmbio na universidade, para falarem como é Mendoza e o que essa província, distante de Caxias do Sul teria de similar à cidade da Serra gaúcha. Para receber esses alunos estrangeiros, os alunos da Escola Estadual Província de Mendoza prepararam um evento, junto com a supervisora, com o objetivo de mostrar como é Caxias do Sul aos argentinos. Esse trabalho consistiu em exposição de trabalhos sobre a chegada dos primeiros imigrantes a Caxias do Sul, apresentação de danças tradicionais gaúchas, apresentação da cidade com seus principais pontos turísticos e degustação de alimentos típicos da Serra gaúcha.

No mesmo evento, os alunos apresentaram aspectos culturais de vários países hispano-falantes, expondo elementos típicos, referentes ao vestuário, à gastronomia, a pontos turísticos e a personalidades. Após, foi solicitado aos alunos que fizessem entrevistas com seus pais, familiares e vizinhos que frequentaram a escola à época em que lhe foi dado o nome Província de Mendoza (1976), para conhecer a origem dessa iniciativa e traçar a identidade da escola sobre essa realidade. De posse desse conhecimento, construído pelos próprios alunos, a aprendizagem de Língua Espanhola, aplicada à realidade, pode ser ressignificada, trazendo entusiasmo e senso de pertença aos alunos. Todo esse trabalho foi muito significativo para a escola como um todo e para os alunos individualmente envolvidos, mostrando sua própria cultura e aprendendo sobre a cultura e a língua do outro.

Como diz Paviani (2006, p. 63-64), “uma pessoa, um falante tende a descobrir-se quando percebe a alteridade” e “identidade linguística pressupõe a existência do *outro*, dos *outros*, das interações sociais”. Ao mostrar sua cultura, o aluno refletiu e percebeu a cultura hispânica.

O projeto PIBID acabou resgatando a crença dos estudantes de que é possível fazer atividades novas e significativas, tendo clareza de estarem inseridos em um contexto muito maior, a partir de uma história de 101 anos da Escola Estadual Província de Mendoza. O estudo contextualizado fez com que surgisse a real significação para a aula de Língua Espanhola e, também, a presença dos bolsistas e do projeto em si, inserido em todo o contexto escolar. O grande evento, com o qual culminou o trabalho, trouxe a certeza, para os educandos, de que todos são capazes de produzir e construir novos e significativos conhecimentos. Para os bolsistas, isso mostrou que é possível desenvolver o senso de pertença dos alunos, elevando sua autoestima.

Conclui-se que o Pibid pode proporcionar a descoberta da própria identidade e o senso de pertença, através da Língua Espanhola, nesse caso, incentivando, ao mesmo tempo, a reflexão tanto por parte de professores quanto de alunos, que leva ao

desenvolvimento do espírito pesquisador. Estamos, dessa forma, ensinando a aprender, que como refere Bagno (2000, p. 15), “não é apenas mostrar os caminhos, mas também orientar o aluno para que desenvolva um olhar crítico [...] que lhe permita reconhecer as trilhas que conduzem às verdadeiras fontes de informação e conhecimento”.

Palavras-chave: Ensino. Língua Espanhola. Identidade. Senso de pertença.

Referências

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola:** o que é e como se faz. São Paulo: Loyola, 2000.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. **Linguagem e práticas culturais.** Caxias do Sul: Educus, 2006.

STECANELA, Nilda. Pedagogias urbanas: concebendo a cidade como princípio educativo. In: KUAIAVA, Evaldo A.; PAVIANI, Jayme (Org.). **Educação, ética e epistemologia.** Caxias do Sul: Educus, 2004.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul:** Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Porto Alegre: SE/DP, 2009. v. 1.

Licenciatura em Filosofia – Cidade Universitária

A ÉTICA NO ENSINO DE FILOSOFIA

Lucas Adriano dos Santos¹
lucas.adriano@ucs.br

O presente texto tem como objetivo ampliar a investigação sobre o papel da Filosofia no ensino escolar ante uma rotina educacional tradicionalmente positivista. Além disso, sugere uma reflexão acerca do trabalho com conceitos relativos à ética em Filosofia, possibilidades de ensino, aprendizagem e sua interferência na formação do estudante.

Este estudo compreende as atividades realizadas predominantemente na Escola São Caetano, a partir de abril de 2014 e as etapas regional e estadual da VII Olimpíada de Filosofia através do projeto: “A formação filosófica e a constituição ética do sujeito”, pertencente à área de Filosofia do Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid-UCS). Desde a elaboração inicial para a primeira oficina, a metodologia de construção das atividades ficou livre para cada um dos monitores. No entanto, o método de planejamento proposto por Sílvio Gallo, conceito trabalhado em algumas disciplinas de estágio, foi amplamente utilizado. Dividindo a organização das atividades em: *sensibilização*, *problematização*, *investigação* e *conceituação*, é possível privilegiar mais o processo de construção e descoberta filosófica afastando-se da ideia de uma atividade conteudista.

Afinal, não se deve esperar que o estudante alcance determinado nível, reproduza determinado conceito ao trabalhar com ética em atividades de Filosofia, mas que possa ter uma experiência filosófica através desse modelo de organização de aula. Como seria possível realizarmos uma avaliação de ética? Não se trataria de que o aluno fosse capaz de saber distinguir a diferença entre utilitarismo e consequencialismo apenas, por exemplo; mas que soubesse trabalhar significativamente com essas teorias a partir de uma vivência. Por isso, ainda parece difícil afirmar com propriedade que é possível ensinar ética. Apresentar teorias éticas aos moldes de Gallo e trabalhar com correntes filosóficas de forma a proporcionar uma experiência ético-filosófica aos estudantes têm sido o foco das ações do Pibid porque “a aula precisa adquirir um caráter prático, investigativo, dinâmico, sem no entanto cair no senso comum e no ‘opinionismo’, sem perder a dimensão estritamente filosófica do conceito”. (GALLO, 2006). O principal

¹ Aluno do Curso de Licenciatura em Filosofia e bolsistas do PIBID/UCS Filosofia, desenvolvido junto à Escola Estadual São Caetano, em Caxias do Sul. Coordenador Prof. Dr. Vanderlei Carbonara. Supervisora: Profa. Ms. Tenisa Zanoto Boeira.

objetivo, ao adotarmos esse modo de conduzir nossas atividades tem a ver com o desejo de uma educação libertadora em que o indivíduo possa construir-se a si mesmo, desenvolver autonomia, um cuidado de si “que nos assegura a liberdade obrigando-nos a tornar-nos nós próprios como objeto de toda a nossa aplicação”. (FOUCAULT, 2005). O professor é o mediador da atividade, não é visto, portanto, como o detentor de verdades universais.

Em uma das atividades da VII Olimpíada de Filosofia, em Osório, por exemplo, foi trazido para uma roda de debate um dilema ético na forma de uma pequena história cujo enredo culminava em uma questão. Para responder à pergunta os estudantes precisavam tomar uma decisão que afetaria a vida de cada um dos personagens da história. E é justamente nesse processo, em que o debate simula a realidade com a tomada de decisões, que a experiência filosófica tem seu espaço.

Não se trata apenas de escolher uma atitude dentre um número de possibilidades onde há o certo e o errado, mas é preciso escolher aquela atitude que é a “melhor” atitude e justificá-la perante o grupo. Todos têm seu espaço, e o professor conduz a discussão de modo a mediar o debate segundo teorias éticas que podem ser aprofundadas nos momentos seguintes. Dessa forma, ao invés de apresentarmos aos alunos um enciclopédico bloco de conceitos teóricos sobre ética para que, posteriormente, tentem relacionar com sua formação, fazemos o caminho inverso: partimos de um problema, uma temática, e seguimos investigando e conceituando aquelas teorias que podem explicar uma tomada de decisão. Essa parece ser uma forma mais eficaz de tratar a ética em aulas de Filosofia, pois o debate pode verter para diversos caminhos. Há mais chances de se aproximar com a vivência dos alunos, tornando a atividade mais significativa, menos direcionada e longe de ser uma simples troca de opiniões, pois o momento de investigação exige pesquisa de conceitos filosóficos para resolver o dilema.

O ensino de Filosofia precisa ser balizado por essa liberdade por parte dos estudantes. Foucault já afirmava que as práticas de liberdade mostram-se como condição fundamental para que o sujeito possa construir eticamente a si mesmo: “A liberdade é a condição ontológica da ética. Mas a ética é a forma refletida assumida pela liberdade.” (FOUCAULT, 2006, p. 267). O ensino de Filosofia não pode ser uma apropriação desmedida de conceitos sobre o que pode ser certo ou não. Diferentemente das críticas de Foucault às instituições sociais no que diz respeito à sujeição dos indivíduos, devemos fazer das aulas de Filosofia momentos em que a ética não seja um conjunto de regras a serem seguidas, mas uma prática na qual o aluno pode constituir-se através do contato com essas experiências filosóficas e, principalmente, na relação de conhecimento de si mesmo. Nas atividades que viemos organizando, o ensino de ética na Filosofia não pretende ser uma vertente disciplinadora. Não faz parte da ética em sala de aula dizer ao estudante o que ele deve considerar como certo e como errado, mas,

sim, auxiliá-lo a compreender as diferentes maneiras em que essas falas podem ser contempladas.

Este artigo apresenta, de modo geral, as atividades que realizamos ao longo de 2014 no Pibid, além de um enfoque sobre ética e seu ensino, uma abordagem sobre ética moldada com a mediação do debate e do estudo de teorias filosóficas que não encerram uma ética em si. Por outro lado, ampliam a possibilidade de construções à medida que são estudadas.

Palavras-chave: Ética. Ensino. Liberdade.

Referências

FOUCAULT, Michel. **Ética, política e sexualidade:** ditos e escritos. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. v. 5.

_____. **História da sexualidade 3:** o cuidado de si. 8. ed. Trad. de Maria Thereza da Costa Albuquerque. São Paulo: Graal, 2005.

_____. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. 6. ed. Trad. de Ligia M. Pondé Vassallo. Petrópolis: Vozes, 1987.

GALLO, Sílvio. Repensar a educação: Foucault. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 79-97, jan. 2004. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25420/14746>>. Acesso em: 19 fev. 2015.

ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PROGRAMA PIBID/FILOSOFIA-UCS EM SCHILLER

Matheus Pinto Zaro

mpzaro@ucs.br

Patric de Oliveira Peres

poperes@ucs.br

Subprojeto do curso de Licenciatura em Filosofia da UCS¹

Local de atuação: Escola Estadual São Caetano

Este artigo pretende fazer uma análise e destacar a importância da fundamentação estética na prática pedagógica. Para isso, utilizamos a experiência das atividades dos bolsistas do Pibid Filosofia-UCS, na Escola Estadual São Caetano, no período de 2014. O pensador Schiller mostrou-se essencial para a explicação das atividades educacionais desenvolvidas na escola, e, por isso, suas ideias foram referências para o presente estudo. Desse modo, estudamos a obra *A educação estética do homem: numa série de cartas* e destacamos conceitos-chave schillerianos, que demarcam a arte como parte integrante da formação pedagógica humana.

Johann Christoph Friedrich von Schiller foi um grande expoente na cena intelectual e literária da Alemanha, no século XVIII. Seus trabalhos se destacaram (e se destacam) por teorizar a importância da estética nos cenários educacional e científico do Ocidente. Cabe salientar que a arte desde Sócrates foi tratada de forma secundária pela maioria dos filósofos e cientistas, como denota Nadja Hermann (2005, p. 11): “Assim a arte não obtinha grande destaque para a formação cívica e intelectual do humano, coube a Immanuel Kant e a Schiller lembrar a importância da arte na vida moral dos humanos.”

Os conceitos schillerianos trabalhados serão apresentados na seguinte ordem: impulso racional, impulso sensível e impulso lúdico. O *impulso racional*, em Schiller, tem como referência ideias do filósofo Immanuel Kant. Esse impulso seria a pura forma que busca a unidade (verdade) das coisas. É aquele que faz o homem pensar as coisas como elas realmente são e sempre serão. Podemos exemplificar a razão como uma lógica matemática, onde dois mais dois sempre será quatro. Já o *impulso sensível* é aquele que vem por primeiro ao homem. Na sensibilidade, o homem aprende a gostar e é nela que começa a construção moral, através do gosto. O *Impulso lúdico* é aquele que une os dois impulsos Razão-Sensível e forma aquilo que chamamos de ser humano. O ser humano é aquele que se diferencia de outros seres, porque é o único que é capaz de criar coisas novas, através da união gosto-razão. Nesse impulso, o homem torna-se livre

¹ Coordenador do Projeto Pibid/UCS Filosofia: Prof. Dr. Vanderlei Carbonara. Supervisora: Profa. Ms. Tenisa Zanoto Boeira.

para ser e para criar. A obra de arte é (e será sempre) o produto original do humano, pois ela é sua própria criação com a sua própria subjetividade embutida.

Na segunda etapa do trabalho, trouxemos um pouco da experiência do Pibid na escola. Em destaque, utilizamos relatos e experiências da última oficina realizada no dia 12 de dezembro de 2014. A oficina teve como pano de fundo a obra literária *O Mágico de Oz*, de Lyman Frank Bauman, com cooperação de teorias filosóficas. A oficina realizada foi promovida apenas uma vez e para todos os alunos de Ensino Médio da escola. Dividimos os estudantes em três grupos representando cada qual um personagem da obra em conjunto com um tema filosófico. Os grupos, em conjunto com os guias do Pibid, tiveram que justificar os motivos de essas personagens desejarem obter uma característica que faltava a eles.

Assim, o leão que não tinha coragem desejava a coragem para ser livre. O pensamento de Jean Paul Sartre auxiliou esse grupo a pensar nos motivos da necessidade de coragem para ser livre. Já *o homem de lata* não tinha coração, faltava-lhe natureza. As ideias de Friedrich Nietzsche auxiliaram esse grupo a pensar na importância da natureza. *O espantalho* não tinha cérebro e nem razão, e o pensamento de René Descartes ajudou esse grupo a justificar a importância da razão para essa figura. Houve, posteriormente, um debate filosófico entre todos sobre a representatividade de cada ideal personificado nessas figuras literárias.

Para fazer a análise da oficina, transcrevemos o relato de um participante do Pibid, que auxiliou um dos grupos e perguntamos a ele que resultado esperava ou encontrou nessa oficina após um ano de trabalho na escola. De tal modo, avaliamos se houve ou não desenvolvimento pedagógico a partir da teoria do impulso lúdico, de Schiller. Assim, analisamos os resultados da oficina para saber se houve progresso ético-científico com o trabalho de um ano, a partir da aproximação das artes com a filosofia. Os resultados interpretados mostram que é fundamental a estética para a prática pedagógica. Todas as oficinas realizadas tiveram um tema artístico como pano de fundo; dessa forma, toda vez que o grupo Pibid chegava à escola, era recepcionado com interesse por parte dos alunos. Havia curiosidade tanto de alunos como de professores com os nossos trabalhos, e algumas vezes nos integramos aos professores para ajudar nas atividades. Por fim, a promoção de uma educação estética feita pelo Pibid, buscou não só resultados científicos e morais, mas também levar o aluno à realização daquilo que ele é: um ser que pensa, gosta e cria.

Palavras-chave: Educação. Estética. Pibid.

Referências

HERMANN, Nadja. **Ética e estética**: a relação quase esquecida. Porto Alegre: Edipucrs, 2005.

SCHILLER, Johann Christoph Friedrich von. **A educação estética do homem**: numa série de cartas. 4. ed. São Paulo: Iluminuras, 2002.

ENSINAR E APRENDER: O MODO DE FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO

Rodrigo Souza da Silva

rossdrawing@hotmail.com

Viviana Furlan

tenshi_hakai@hotmail.com

Integrantes do Pibid-UCS Filosofia atuantes na Escola Estadual São Caetano¹

O educador, juntamente com o educando, é responsável pelo resultado positivo do processo construtivo do educar. Nesse âmbito educativo, são necessários a curiosidade e o saber agir diante do conhecimento adquirido, um saber prático, outrora nomeado de *práxis* por Aristóteles, ou seja, o processo formativo extrapola a simples passagem/aquisição de saberes conforme apresentado no ensino de séculos atrás. Hoje, faz-se imprescindível a necessidade de uma escola que participe da vida do estudante, conhecendo a realidade daquele aluno que ri, chora, sofre e carrega em si a existência heideggeriana, o aluno “jogado ao mundo” com suas mazelas e seus prazeres. Assim, vemos que o caminho fenomenológico-ontológico inicialmente exposto em Heidegger (2012) permite visionar a possibilidade de compreensão, como um processo formativo humano e intrínseco à objetivação do processo formativo-educacional. Na afetividade fenomenológica do ser heideggeriano, existe um elo entre o ser na constituição de si com o conhecimento do que há no mundo, como algo provisório e passível de reinterpretações e, somente visível como tal, no momento de submissão à essa necessidade interpretativa que gera a real sustentação da existência expressa em linguagem humana.

O professor, assim como o educando, deve trabalhar visando à *práxis*, e ambos, ao se assumirem como aprendentes, devem aceitar a condição de ensinantes em suas formações, pois, como Paulo Freire (2002) demonstra, é essencial a passagem da educação por esse caminho de autonomia e assunção de responsabilidades.

O *thauma*² permite o nascer daquilo que é dado em múltiplos círculos hermenêuticos passíveis de novos questionamentos originários de aberturas, numa espécie de eterno perguntar. Por isso, é tão necessária a voluntariedade no ato de querer vivenciar a compreensão da linguagem exposta teoricamente entre os participantes, visando a um aprimoramento cognoscitivo. A alteridade necessária à compreensão existencial pode ser transposta à compreensão didática quando o fato, significativo, exige uma resposta do ser diante do que é chamado não apenas pelo conteúdo, mas por si próprio em relação a outro. A voluntariedade ativa no saber tem como força motriz o

¹ Professor Coordenador do Pibid-UCS Filosofia: Prof. Dr. Vanderlei Carbonara.

Professora Coordenadora do Pibid-UCS Filosofia na escola São Caetano: Prof. Ms. Tenisa Zanoto Boeira.

² Expressão filosófica usada primeiramente por Platão e Aristóteles para expressar o ato de espantar-se, admirar-se com algo como se fosse à primeira vez. Representa a ideia de uma curiosidade força motriz à pergunta em abertura a curiosidade epistemológica e ao saber.

espaço que surge entre o prazer do agradável gerado pela própria descoberta e a aversão à força negativa gerada na percepção de sua ignorância. A capacidade de expressão e autonomia sobre o raciocínio interpretativo dos conteúdos, a fim de capacitar o aluno como cidadão no mundo, apresenta-se como objetivo central indo ao encontro do jogo gadameriano e da própria ética, pois ambos se desenvolvem no terreno da sabedoria prática, impossível de se deter em projetos metodológicos determinantes de rumos a serem seguidos, perdendo a probabilidade de desdobrar-se ante o desconhecido e inibindo qualquer ação criativa.

Assim, nos percebemos inclusos no círculo cognoscitivo que distingue, de modo quase imperceptível, a compreensão de intelecção: uma necessita deliberação ao agir e produzir, a outra se alimenta de modo mecanicista, dependente de um agir metódico. Falar de formação humana sem nos remeter à necessidade do próprio ato de compreender deliberadamente é tão inviável quanto ensinar “transferindo” o saber. O compreender hermenêutico torna-se um jogo de superação de autoritarismos e predeterminismos, transformando-se em abertura. Esse jogo comporta bagagem advinda da tradição do indivíduo, bem como saberes adquiridos em suas vivências, nos quais, tornam-se constituidores livres. A afetividade fenomenológica apresentada por Heidegger comporta essa ideia ao se observar atentamente sua aversão à tomada da essência como aquela constante e a ser manipulada pelas ciências durante os tempos na procura de uma precisão surreal, esquecendo-se do fato existencialista de que o devir é um movimento inseparável do mundo.

A existência é movimento puro e indeterminado que se desenvolve no espaço/tempo somente enquanto é, desdobrando-se na afetividade das inter-relações e se mostrando na realidade, no momento em que acontece significativamente ao ser que participa dessa existência momentânea e tempestuosa de múltiplas realizações e mudanças. No educando ocorre algo semelhante, quando esse toma o reconhecimento de si com realidade histórica, o ser que é no presente e no seu porvir. O aprender está, nesse movimento de compreensão espontâneo, mas profundo, que necessita da vivência do indivíduo como aprendente daquele e naquele instante, permitindo-se deixar envolver com toda a afetividade possível de ser desvelada nessa inter-relação de pura abertura entre o que já foi com o que é e com o que pode vir-a-ser. Momento esse que somente é constituído graças à capacidade contida na linguagem humana, que, ao possibilitar transpor fenômenos em realidade, torna disponível um espaço “entre” de produção e liberdade capaz de interligar o homem à sua razão histórica num mundo de infinitas possibilidades e aprendizados, tornando-o apto a agir produtivamente nessa dialógica entre gerações e conteúdos quando em exercício do olhar hermenêutico e de sua leitura artística.

O Pibid, dentro desse cenário hermenêutico, fecunda tanto a percepção quanto a prática do compreender em subordinação ao interpretar e vice-versa, no porvir do fazer-

acontecer, transpondo, assim, nesse conjunto de experiências hermenêuticas, uma nova concepção à atuação docente, pois somos convidados a participar como atuantes leitores, agentes da realidade educacional, política e pedagógica visando a todo caráter alternativo do porvir existencial e educacional. Ação essa que, na “reta razão”³, em concordância com a *práxis*, torna-nos aptos a assumir o compreender, proporcionando-nos a percepção da necessária existência de um diálogo entre nossos princípios, a tradição exposta pela história da humanidade e a inconstância produtiva da linguagem que se transpõe em realidade concreta ao contínuo aperfeiçoamento de nossas formações. Assim sendo, é imprescindível que o corpo educacional participe dialogicamente do processo formativo, permitindo originar o empenho e a assimilação da liberdade independente e conjuntamente com a responsabilidade e valorização da tradição na releitura interpretativa. Estes fatores complementam o discernimento e estimulam o questionamento rompendo com a estagnação limitante do imaginário exposto na linguagem histórica, transformando o questionar em possibilidades ainda ocultas nos pressupostos conhecimentos.

Palavras-chave: Compreensão. Autonomia. Hermenêutica gadameriana. Formação humana. Sabedoria prática.

Referências

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os Pensadores).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GADAMER, Hans-George. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 6. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes, 2012.

³ Referência ao pensar certo freiriano exposto em sua obra *Pedagogia da Autonomia*.

A FORMAÇÃO FILOSÓFICA E A CONSTITUIÇÃO ÉTICA DO SUJEITO: POSSIBILIDADES E CONTRIBUIÇÕES AO PIBID¹

Tenisa Zanoto Boeira²

tenisa.boeira@gmail.com

Subprojeto: A formação filosófica e a constituição ética do sujeito
Escola Estadual de Ensino Médio São Caetano

Este estudo pretende analisar, sob o ponto de vista empírico, as possíveis contribuições que as oficinas ministradas pelos alunos do curso de Licenciatura em Filosofia, vinculados ao Pibid da Universidade de Caxias do Sul, realizaram na Escola Estadual de Ensino Médio São Caetano, trazem à formação e à atuação ética dos estudantes e também refletir sobre como o ensino de Filosofia atual pode ser um agente de transformação social.

O subprojeto desenvolvido na escola baseou-se no tema *A formação filosófica e a constituição ética do sujeito*, tema esse que aborda a relação do ensino de Filosofia e a sua devida influência e contribuição para a formação de sujeitos éticos, nesse caso, o discente. Dentro desse contexto, pretende-se explorar a questão do ensino de Filosofia, refletindo sobre as suas atuais condições, trazendo, além do aporte científico sobre o tema, a realidade existente na prática de sala de aula.

A prática docente do ensino de Filosofia tomou novos rumos a partir da promulgação da Lei 11.684/2008, que atinge o ensino de nível médio. A partir dessa legislação, a Filosofia consolidou-se como disciplina obrigatória. Passada quase meia década, ainda encontramos dificuldades para o efetivo exercício da disciplina de forma adequada, seja na escolha de materiais didáticos apropriados, seja pela escolha dos conteúdos/temas/habilidades e competências a serem desenvolvidos assim como pela formação desse profissional e que o mesmo realmente tenha formação em Filosofia.

A ética não é apenas um dos temas da Filosofia, mas base e princípio de toda educação, logo, o ensinamento dos princípios éticos não garante uma atitude moralmente correta por parte do discente.

Dentro dessa perspectiva, o Pibid Filosofia, desenvolvido na Escola Estadual de Ensino Médio São Caetano tem como tema “A formação filosófica e a constituição ética do sujeito”, que procura analisar como se dá a aprendizagem moral a partir do estudo da ética no ambiente escolar, tomou-se por orientação a organização de oficinas de ética que integram um processo de estudos sobre a Filosofia e seu ensino, de maneira lúdica, interacional, através de situações-problema que permitam analisar de forma crítica, julgar, atribuir valores e emitir juízos fundamentados filosoficamente.

¹ Estudo desenvolvido sob orientação do prof. Dr. Vanderlei Carbonara, coordenador do Pibid/UCS Filosofia.

² Professora de Filosofia e Sociologia Escola Estadual São Caetano, Licenciada em Filosofia, Pós-graduada em Educação – Supervisão Escolar, Mestre em Letras Cultura e Regionalidade, pela Universidade de Caxias do Sul. Supervisora do Pibid/UCS Filosofia.

Foram organizadas, ao longo do ano letivo de 2014, nove oficinas efetivadas tanto na escola contemplando todo o Ensino Médio, como através da participação na Olimpíada da Filosofia (Etapa Regional), com uma média de 40 alunos, finalizando com a participação de 16 alunos na Olimpíada da Filosofia (Etapa Estadual), sediada na cidade de Osório-RS.

As Oficinas coordenadas pelo grupo do Pibid Filosofia foram desenvolvidas durante o horário escolar, sempre com o objetivo maior que é incentivar o debate, a troca de ideias, a livre manifestação dos estudantes acerca dos problemas apresentados. No contexto das oficinas, adotou-se, preferencialmente, o que propõe Sílvio Gallo, que prioriza a aproximação aos temas filosóficos de forma simples, partindo do cotidiano, sensibilizando o discente para que, depois, se possa problematizar, investigar e, por fim, conceituar os temas propostos.

Cláudia C. Beneti (2006) aponta que alguns estudos sobre o ensino de Filosofia revelam que muitos alunos descrevem as aulas como chatas, monótonas e não veem qualquer necessidade de aprender a disciplina; indicam também a Filosofia como irrelevante e justificam que ela não traz qualquer resposta, pois tudo fica em “dúvida o tempo todo”. É difícil a compreensão de que, dentro do espaço da sala de aula de Filosofia, o mais importante é a indagação, pois diferentemente do que ocorre em outras áreas, como da Matemática, das Ciências Exatas ou, inclusive, das Linguagens, nesse aspecto, cotidianamente, esses “conteúdos” são apresentados como verdades absolutas e é difícil fazer o discente perceber que a ciência possui uma validade temporária e não uma verdade inquestionável.

Um modelo de aprendizagem através de pesquisa, questionamentos, debates está em construção. Existem iniciativas da Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul que incentivam essa prática, até mesmo essas iniciativas através de normas e leis, porém ainda não foram consolidadas totalmente dentro do ambiente escolar.

Por sua vez, as oficinas do Pibid contribuem de maneira significativa quando oportuniza muito mais o questionamento do que apresenta o texto do filósofo para simples leitura. Há, sim, essa leitura, mas de forma mais breve, contextualizada, dentro de uma problemática que implica o debate, a emissão de um juízo e de justificativa. Inicialmente, as justificativas dos discentes eram: “porque sim”, “porque eu acho que assim é melhor”, “porque assim está certo”. Então, gradativamente, os bolsistas referem aportes teóricos que explicitavam as justificativas. Introduzindo o nome do filósofo e seu pensamento, as justificativas começaram a ficar mais elaboradas.

Palavras-chave: Ética. Ensino de Filosofia. Pibid.

Referências

ADAS, Sérgio. **Proposta de trabalho e ensino de Filosofia:** especificidades das habilidades; eixos temáticos-históricos e transversalidade. São Paulo: Moderna, 2012.

BENETTI, Cláudia Cislane. **Filosofia e ensino, singularidade e diferença entre Lacan e Deleuze.** Ijuí: Ed. da Unijuí, 2006.

CARBONARA, Vanderlei; KUIAVA, Evaldo Antonio. Sobre docência, diálogo e a formação ética: perspectivas de uma educação filosófica. In: CEPPAS, Filipe; RAMOS, Paula; SARDI, Sérgio (Org.). *Ensino de Filosofia, formação e emancipação.* Campinas: Alínea, 2009.

FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO. Elementos didáticos para a experiência filosófica. **Atta Mídia e Educação,** São Paulo: Paulus, 2007. v. 2. 1 DVD, 45min. col., português. DVD.

SANGALLI, Idalgo José; CARBONARA, Vanderlei; KUIAWA, Evaldo Antonio. Considerações sobre a aprendizagem da ética a partir de uma leitura hermenêutica da *phronesis* aristotélica. In: NOVAES, José Luís Corrêa; AZEVEDO, Marco Antônio Oliveira de. **A filosofia e seu ensino:** desafios emergentes. Porto Alegre: Sulina, 2010.

Licenciatura em História – Cidade Universitária

A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID – UCS – SUBPROJETO DE HISTÓRIA

Fernando Menegat¹

menegath@hotmail.com

Subprojeto de História – Pibid

Escola Municipal de Ensino Fundamental Machado de Assis

Em um mundo cada vez mais globalizado, mais competitivo e com uma gama cada vez maior de informações, é imprescindível que o ensino, de forma geral, também vivencie transformações, tais como a inserção do computador, de metodologias mais atraentes para chamar a atenção dos alunos e uma postura nova por parte do professor. Vários educadores chamam a atenção para essa questão:

Já não há ou não deveria haver espaço para que alunos passem a maior parte do tempo apenas como ouvintes e copiando. A aula copiada não constrói nada de distintivo, e por isso não educa mais do que a fofoca, a conversa fiada dos vizinhos, o bate-papo numa festa animada. (DEMO, 2002, p. 7).

Há várias formas de aprendizado: a formal dos bancos escolares e a do conhecimento da vida em si. Porém, é necessário que o ambiente escolar seja um local privilegiado de aprendizagem. Nesse sentido, a pesquisa científica na Educação Básica tem papel relevante. Para Freire (1996), não existe ensinar sem pesquisar. Ensino e pesquisa encontram-se interligados entre si. No processo de ensinar e aprender, a busca, a investigação e os questionamentos são fundamentais. Com a pesquisa se constata e com a constatação ocorre intervenção e educação. Pesquisa-se para conhecer o que ainda não se conhece e comunicar ou anunciar a novidade. Demo (2006) afirma que a pesquisa deve estar inserida em todo o processo educativo quando se almeja uma proposta emancipatória. Educar é, acima de tudo, motivar a criatividade do educando, portanto, a atitude de pesquisar é uma parte intrínseca do processo.

Dentre os objetivos de trabalhar com projetos científicos no ensino básico, estão:

desenvolver na escola o uso de um método de estudo cativante, extremamente útil e de fácil aplicação dentro da sala de aula; orientar os professores na organização e desenvolvimento de miniprojetos de investigação que levem os alunos ao melhor conhecimento dos fatos da realidade perceptiva; propor situações – problema ou temas que funcionem como impulsionadores e motivadores na descoberta de novos conhecimentos; transformar a sala de aula em laboratório, onde tudo deve ser questionado, analisado e avaliado; estimular os professores a dinamizar o

¹ Supervisor do projeto Pibid-UCS. Coordenadora Profa. Maria Beatriz Pinheiro Machado.

ensino pelo aprofundamento da aprendizagem na qual os alunos sejam os principais agentes; oferecer oportunidades para que os alunos manifestem sua criatividade em pequenas propostas de estudo interdisciplinar, possibilitando-lhes, assim, conhecer melhor o mundo em que vivem; formar seus próprios conceitos e juízos sobre as coisas; assumir atitudes de responsabilidade; agir cooperativamente; interagir com os outros. (MARTINS, 2001, p. 49-50).

Orientar, buscar caminhos, produzir conhecimento, considerar conhecimentos prévios construir significados, encantar, mediar conflitos, semear, incentivar, motivar, ser problematizador, dialógico e criador são características do novo professor. Professor esse que necessita de parceria com seus alunos para executar tarefas diferenciadas e, conseqüentemente, projetos de pesquisa. “O professor é sobretudo motivador, alguém a serviço da emancipação do aluno, nunca à medida do que o aluno deve estudar.” (DEMO, 2006, p. 56).

Em decorrência da importância de trabalhar projetos de pesquisa na Educação Básica foram realizados, na Escola Municipal Machado de Assis em Caxias do Sul, trabalhos de pesquisa ao longo do ano letivo de 2014, com uma turma de 9º ano. Os trabalhos realizados foram relativos a: lixo: imagem e educação no Bairro Reolon e suas redondezas; as perspectivas de futuro dos jovens do bairro; a relação entre racismo e beleza na visão do público infantil e o Arroio Tega e sua importância histórica e ambiental para Caxias Do Sul.

Nesses trabalhos, foi de extrema importância a participação do Pibid-UCS – Subprojeto de História com cinco bolsistas que atuaram na orientação dos trabalhos de pesquisa de forma muito mais individualizada e particular. Participaram na escolha dos temas, na elaboração da justificativa, nos objetivos, na metodologia, nas conclusões e nos referenciais teóricos dos trabalhos científicos e puderam observar e acompanhar de perto as necessidades dos alunos, agindo de maneira muito mais eficaz, caso houvesse somente o professor titular para atender a todos os grupos.

Como bem afirma Gil (2010, p. 2), “uma organização com amplos recursos tem maior probabilidade de ser bem-sucedidas num empreendimento de pesquisa que outra, cujos recursos sejam deficientes”. E complementa ainda: “Em outras palavras, isso significa que qualquer empreendimento de pesquisa deve considerar os recursos humanos, materiais e financeiros necessários à sua efetivação.” (2010, p. 3). A união entre escola pública e universo acadêmico trouxe benefícios para os bolsistas do Pibid-UCS – Subprojeto de História por terem vivenciado o universo escolar na prática, agindo como orientadores dos trabalhos de pesquisa. Para o professor titular foi fundamental contar com colaboradores para execução dos projetos em sala de aula e, principalmente, os alunos contaram com um atendimento individualizado voltada às necessidades de cada um.

Os resultados obtidos foram: aproximação dos estudantes e bolsistas entre si do Pibid ao longo da realização dos projetos de pesquisa, a transposição do conhecimento científico-universitário aos alunos da Educação Básica, fomentando o gosto pela pesquisa, pela leitura de materiais diversos nesses alunos desde o Ensino Fundamental, transformando os estudantes em protagonistas na construção do próprio conhecimento.

Além disso, ao participar da III Mostra IFTEC, o trabalho *Lixo: imagem e educação no bairro Reolon e suas redondezas* foi escolhido como trabalho destaque do ensino fundamental, recebendo do Instituto Federal de Caxias do Sul uma Bolsa de Iniciação Científica Júnior do CNPq, com duração de um ano, para continuar a pesquisa sobre o lixo ao longo do ano de 2015.

Conclui-se que os conhecimentos trazidos pelos alunos bolsistas, associados a um projeto na escola voltado ao incentivo da pesquisa científica na Educação Básica faz do Pibid-UCS – Subprojeto de História uma atuação destacada no sentido de que fornece aos alunos bolsistas uma vivência concreta do cotidiano escolar. Por outro lado, a prática da pesquisa possibilitou um atendimento individualizado dos alunos da rede pública municipal de ensino e contribui com o objetivo de formar cidadãos mais críticos socialmente e construtores de conhecimentos científicos relacionados à realidade de cada um. Aproximar a teoria dos bancos universitários à realidade da educação básica se faz necessário.

Nesse sentido, o Pibid torna-se válido tanto para os bolsistas conhecerem a realidade escolar quanto para a escola pública, que recebe recursos humanos universitários qualificados, cheio de ideias novas e que necessitam vivenciar a prática escolar, a fim de aprimorar sua atividade docente, associando a teoria aprendida na universidade à prática cotidiana.

Palavras-chave: Pibid-UCS – Subprojeto de História. Projeto científico. Educação Básica.

Referências

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2002.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

MARTINS, Jorge Santos. **O trabalho com projetos de pesquisa: do Ensino Fundamental ao Ensino Médio**. Campinas: Papyrus, 2001.

CINEMA E SALA DE AULA: A INDÚSTRIA BÉLICA NA “ERA VARGAS” E HOJE

Leandro da Silva Scariot¹

Universidade de Caxias do Sul
leandroscariot@gmail.com

Jéssica Monteiro da Silva Vigolo²

Universidade de Caxias do Sul
jessi.dasilva@hotmail.com

Resumo: O presente artigo apresenta o trabalho pré-desenvolvido pelos bolsistas do subprojeto de História do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Foi desenvolvido a partir da expectativa observada ao longo de nossas experiências como bolsistas atuantes junto a Escola Municipal de Ensino Fundamental Machado de Assis, localizada no bairro Reolon, em Caxias do Sul. O objetivo desse artigo é abordar indiretamente a questão do processo nacional de produção de armas de fogo, através da supervisão de debates orientados sobre a legalização, ou não, da posse de armas de fogo para cidadãos comuns. Por ser um tema polêmico, torna-se interessante de ser trazido para o cotidiano escolar. Especialmente para escolas localizadas em comunidades marcadas pelo problema da violência social. O principal recurso que usaremos para atingir esse objetivo será a análise de produções cinematográficas. Trabalharemos com os filmes: “O Senhor das Armas” e o documentário “Aos Olhos de Santa Bárbara”. O primeiro, classificado como filme de guerra policial, conta a história de um executivo do mercado ilegal de armas que se torna fornecedor para alguns dos maiores conflitos bélicos recentes. “Aos Olhos de Santa Bárbara” documenta a explosão na Metalúrgica Gazola, que, em 1943, explicita a sociedade o envolvimento da elite empresarial caxiense com a produção de armas a serem utilizadas na Segunda Guerra Mundial. O artigo apresenta uma proposta de metodologia para o uso dos dois filmes em sala de aula. Estimulamos o aluno a problematizar o tema e construir seu próprio ponto de vista. Nossas principais referências teóricas foram os trabalhos de Marcos Napolitano e Circe Bittencourt. O trabalho presente neste artigo foi parcialmente ensaiado ao final do ano letivo de 2014, em aulas de história para o 9º ano. Pretendemos desenvolvê-lo na íntegra ao longo de 2015.

Palavra-chave: Cinema. Ensino de História. Era Vargas. Indústria bélica.

Por que armas?

O Tratado sobre Comércio de Armas (ATT, na sigla em inglês) entra em vigor nesta quarta-feira, 24/12/2014, três meses após conseguir o número mínimo de 50 ratificações. O Brasil foi um dos primeiros a assinar o tratado, em junho de 2013, mas ainda não ratificou o texto e, na prática, ainda está de fora do acordo. Na posição de 4º maior exportador mundial de armas leves, atrás dos Estados Unidos, Itália e Alemanha, segundo pesquisa do Instituto de Estudos Internacionais e de Desenvolvimento, o Brasil continua sem um controle transparente do destino e do uso dos armamentos comercializados. (CONNECTAS DIREITOS HUMANOS, 2014).

¹ Graduando do curso de História/Licenciatura Plena pela Universidade de Caxias do Sul e Bolsista da CAPES pelo Programa Institucional de Bolsa para Iniciação à Docência.

² Graduando do curso de História/Licenciatura Plena pela Universidade de Caxias do Sul e Bolsista da CAPES pelo Programa Institucional de Bolsa para Iniciação à Docência.

* A realização deste trabalho contou com a orientação da coordenadora do subprojeto Pibid/História-UCS, Professora Maria Beatriz Pinheiro Machado.

A reportagem evidencia um dado ainda pouco acessível a maior parte dos estudantes brasileiros: o Brasil é o quarto maior exportador mundial de armas leves. Além disso, o Brasil, nos últimos anos, caiu cinco posições no Global Peace Index, ranking que mede os países mais pacíficos do mundo, como afirma Daniel Mack, analista sênior do Instituto Sou da Paz, em entrevista ao grupo UOL Notícias: “Se considerasse também as armas que mais matam ao redor do mundo, as pequenas e leves, em que o Brasil é um dos maiores exportadores do mundo, o país estaria numa posição ainda pior”. (MACK apud ALESSI, 2014).

A princípio, abordar diretamente um tema tão denso e complexo quanto as relações econômicas e sociais envolvidas no processo nacional de produção de armas de fogo pode parecer uma metodologia difícil de ser aplicada. Ainda mais em aulas de história para alunos de ensino fundamental – séries finais – e ensino médio, da rede pública. A complexidade aumentaria caso tentássemos, além disso, relacionar historicamente a operacionalidade da industrial bélica nacional com o mercado internacional ao longo da Segunda Guerra. Nesse patamar, sem uma boa estratégia de interpelação, a proposta se tornaria pouco viável.

Porém, o caminho que propomos buscará tornar este objetivo plausível, ao abordar o assunto de forma indireta, através do debate aberto a respeito de outro tema confluyente, porém muito mais simples de ser trabalhado em sala de aula: o debate sobre o desarmamento civil; ou, resumidamente, o debate sobre a legalização, ou não, da posse de armas de fogo para cidadãos comuns.

Não que o desarmamento civil seja um tema simplório. Bem pelo contrário. É um tema denso e de relevância imediata. Inclusive por conta do intenso debate que o tema instiga. Os diversos setores da sociedade interessados na questão não conseguem encontrar um acordo, e as poucas convenções possíveis são instáveis e de limitada capacidade de resolução prática.

O problema implica em decidir legalmente sobre o direito do cidadão comum possuir, ou não, em casa um objeto capaz de tirar a vida de outras pessoas. Significa refletir sobre a quem, dentre os diversos sujeitos sociais ou entidades, cabe o direito de exercer o poder beligerante, seja ele de defesa ou ação direta. Por isso, a partir dessa análise, podemos, junto aos alunos, expandir gradativamente o debate para reflexões mais dinâmicas, do tipo: a quem interessa a legalização do porte de armas? Quem mais lucra com a venda de armas? Quais são as vantagens e desvantagens práticas em manter a população civil com o direito à posse de armamentos?

É um tema capaz de trazer debates interessantes ao cotidiano escolar. Bem por isso importante de ser trabalhado por professores, alunos, pais e demais responsáveis agentes do ambiente educativo. Para atingirmos esse objetivo usaremos recursos diversos, entre estes: interpretação de reportagens e noticiários, produção de textos e,

principalmente, a análise de produções cinematográficas – com a exposição de filmes-chaves para a abordagem do assunto.

Dois filmes principais foram utilizados: “O Senhor das Armas”, filme policial, com direção de Andrew Niccol, co-produzido e estrelado por Nicolas Cage; e o documentário “Aos Olhos de Santa Bárbara”, com direção de André Constantin, produzido pelo grupo RBS.

Como seria possível relacionar uma produção hollywoodiana com o trabalho documental de Constantin? O que haveria em comum entre um filme que critica abertamente a atual indústria bélica mundial e um documentário que está prioritariamente vinculado à história industrial de Caxias do Sul?

O primeiro traz sua crítica sintetizada no cinismo representativo de seu personagem principal, Yuri Orlov, que conta com a excelente interpretação de Nicolas Cage. A trama se desenvolve centrada nesse personagem. Entre os anos 80, e primórdios do século XXI, Yuri, um executivo do ramo de venda de armas, vive as desavenças de sua trajetória profissional. Enroscado no conturbado mercado ilegal de armas, torna-se fornecedor de armas para alguns dos maiores conflitos bélicos do período. Para realizar suas transações, precisa negociar diretamente com grandes líderes mundiais, milícias independentes ou ditadores sanguinários, e correr os riscos que a tarefa possa trazer.

O segundo filme dá prioridade a fontes diretas de uma tragédia simbólica na região Nordeste do Estado do Rio Grande do Sul. Um dos mais famosos acidentes de trabalho da história da Serra gaúcha. A documentação do ocorrido parte de entrevistas diretas com moradores ligados ao processo de crescimento industrial e às peculiaridades envolvidas na catástrofe. A explosão ocorreu em uma fábrica local de armamentos. A Metalúrgica Gazola, desde os anos 30 até, possivelmente, a década de 50, produzia material bélico para o governo nacional. A pesquisa historiográfica até agora produzida pouco abordou o tema.

O trabalho de Constantin é precursor na matéria, e por isso inteligente. Ele busca dar visibilidade à história de Caxias do Sul sob um olhar ainda pouco experimentado. Município de médio porte na Região Sul do Brasil, tradicionalmente definido por seus vínculos à colonização italiana e ao pioneirismo industrial, Caxias do Sul nunca priorizou construir-se historicamente como polo produtor de artefatos para a Guerra. Já o documentário resulta em um esforço no sentido contrário. Consegue, com extrema sensibilidade, captar um conjunto de significados e representações cognitivas, capazes de ligar a história regional de Caxias a alguns dos mais famosos conflitos da história da humanidade.

Constantin concentra-se em apresentar aspectos singulares do famoso acidente de trabalho ocorrido na fábrica. Uma caldeira explode na fábrica em julho de 1943, tirando a vida de 22 funcionárias. A alta repercussão gerada na época, serviu para tornar

evidente algo, que para a surpresa da maior parte dos cidadãos caxienses, comprovava o envolvimento da elite empresarial de Caxias do Sul com a produção de armas a serem utilizadas na Segunda Guerra Mundial.

Acreditamos que esse dado, por si só contribui para deixar o tema central da proposta pedagógica suficientemente intrigante, e excelente para incrementar uma boa aula de história.

Já a produção hollywoodiana traz todo um conjunto de técnicas e recursos de ponta para a captação do interesse do espectador, visto que a milionária indústria cinematográfica sabe como ninguém ganhar a atenção de dispersos estudantes de história. O interesse do aluno pela trama servirá como atrativo para o tema central da aula. Ao trabalharmos com estas duas ferramentas em conjunto, dentro de uma lógica didática coerente, o propósito sugerido tornar-se-á passível de ser alcançado.

Se não bastassem as questões anteriores precisamos antes tracejar outro princípio fundamental para a construção da nossa proposta. Como orientar a formação intelectual do aluno para que consiga construir um bom debate sobre a legalização do porte de armas? Como fugir dos argumentos típicos do senso comum? Como construir tal formação utilizando o cinema e a produção fílmica local e americana? Como sensibilizar o aluno, por meio da produção audiovisual, a refletir sobre os problemas envolvidos na produção de armas ao longo da história? Ou, como criar um reflexo capaz de problematizar o assunto no tempo presente? Como relacionar o tema ao “conteúdo” tradicional presente em livros didáticos?

Para resolução destas questões o verniz histórico abordado na metodologia será: a “Era Vargas”.

Por que estudar “Vargas”? Qual a relação do tema com a produção bélica mundial e local?

Como é possível que uma cidade como Caxias do Sul possa ter servido como parque industrial para a produção de artefatos bélicos, possivelmente utilizados em importantes conflitos, tais com: a Revolução Constituinte de 1932 ou a Segunda Guerra Mundial? Como lembrar os alunos dessa ligação?

Normalmente, os alunos não lembram da Revolução Constituinte de 1932 e da Segunda Guerra Mundial como eventos históricos ligados à história de Caxias do Sul. Alguns mais aplicados talvez recordem que: a Revolução Constituinte de 1932, ou simplesmente a Guerra Paulista de 32, contrapôs o estado de São Paulo ao recém ocupado governo varguista, em posse mediante o golpe de 1930; ou, que a Segunda Guerra Mundial dividia o mundo em dois blocos, o “Eixo”, encabeçado por Alemanha e Itália, e os “Aliados”, liderado por EUA, Inglaterra e URSS.

A partir do documentário produzido por Constantin iniciaremos uma reflexão a respeito dessa analogia. Mais importante do que isso, conjecturaremos sobre os motivos por traz do evidente desconhecimento da população local a respeito do tema.

Uma fábrica local que produzia artefatos bélicos explode e muda para sempre a vida de pessoas inocentes que trabalhavam na produção de artefatos para guerra. A simples exibição do documentário poderia servir para evidenciar algumas peculiaridades que diferenciam as relações de trabalho da época com as atuais. O documentário nos mostra que as vítimas da tragédia são identificadas por suas roupas pessoais. Isso nos leva a refletir sobre a falta de equipamentos de segurança no tempo da tragédia. Algumas fotos presentes no documentário reforçam esta observação. Por si só seria interessante trabalhar com o aluno as mudanças alcançadas pela classe trabalhadora ao longo dos anos, por meio da conquista de direitos os quais lhe asseguram equipamentos e condições de trabalho melhores.

Porém, o fator que nos interessa didaticamente no filme é outro.

Como nos mostra o livro de memórias da empresa, a Metalúrgica Gazola foi fundada em 1932, cuja demanda de armas fora motivada pela “Revolução de 1932”. Findado o conflito a empresa teria passado a produzir talheres e artigos de cutelaria. Já em 1942, por ocasião do ingresso do Brasil na Segunda Guerra mundial, a unidade, junto com a Metalúrgica Abramo Eberle, fora declarada pelo governo de Getúlio Vargas como uma empresa de utilidade e interesse militar. (SPALDING, 1957, p. 9).

O empresariado local, pressupõe-se, deveria obter lucro com os contratos fechados com o Exército. Deduzimos que houvesse uma proporcionalidade entre o desenvolvimento dos conflitos nos quais esteve envolvido o governo Vargas e a lucratividades dos fornecedores, já que a relação se estendeu durante o Governo Provisório (1930-1934) até o Estado Novo (1937-1945). Entretanto, ainda não possuímos pesquisas mais apuradas sobre o balanço financeiro da metalúrgica Gazola neste período. Sendo assim, as minúcias desta relação ainda são casos de pesquisa.

O que sabemos é que em 25 de janeiro de 1928 Getúlio Vargas subia ao cargo máximo do Poder Executivo do Estado do Rio Grande do Sul. Estado onde nascera. Tal passagem simboliza a ascensão de uma segunda geração de políticos sul-rio-grandenses. Foi o primeiro grande passo na vida política de Vargas, que viria a se tornar o homem por mais tempo a frente do governo federal, sendo “alternadamente ditador e Presidente do Brasil num total de 19 anos” (LOVE, 1975, p. 177).

Explicar a ascensão do Rio Grande do Sul, ainda durante a República Velha, ao status de estado politicamente autônomo e em plenas condições de disputar poder com os governos de Minas Gerais e São Paulo requer uma análise comparativa das máquinas políticas estaduais relevantes (1975, p. 115). Logo, a chegada de Getúlio Vargas à culminância do poder executivo nacional nos dá uma ideia do crescimento político do Rio Grande do Sul nos anos que antecederam a Revolução de 1930. O fim do período histórico nacional marcado pelas características sociais e econômicas do Brasil da Primeira República também guarda certa relação com a ascensão econômica dos estados menores.

O PRR estava excluído da aliança café-com-leite, mas ao contrário dos partidos dos Estados satélites, não tinha de obedecer à risca uma decisão mineiro-paulista. Os gaúchos tinham uma quantidade excepcional de elementos seus no Exército, tanto na época imperial quanto depois e os acontecimentos dos primeiros seis anos da República forjaram um vínculo entre o Exército e o PRR. (1975, p. 265). Havia muitas razões satisfatórias justificando as ligações estreitas entre o PRR e o Exército federal [...] outro fator residia na constante defesa das verbas militares, pelo PRR, no Congresso, onde os rio-grandenses se colocaram em comissões-chaves (LOVE, 1975, p. 124).

Em geral, ao longo da sua obra Love nos mostra um panorama claro sobre o que representava politicamente o Rio Grande antes de 1930 e, por consequência, torna compreensíveis os caminhos trilhados por Vargas para a concretização de sua tomada de poder a nível nacional. Essa trajetória talvez explique o porquê Vargas em diversos momentos buscou no Rio Grande o apoio necessário para enfrentar seus adversários.

O estado do Rio Grande do Sul ao longo da primeira república representava economicamente uma unidade de apoio à economia agroexportadora de São Paulo. Próximo ao ano de 1930 “dos seis Estados mais desenvolvidos [...], o Rio Grande do Sul era o único que não dependia fundamentalmente dos mercados internacionais [...] diferentemente da maioria dos Estados restantes [...]” (LOVE, 1975, p. 253). Antes “o papel dos gaúchos só era decisivo quando Minas e São Paulo podiam ser isolados [...] em 1930 os gaúchos estavam singularmente preparados a conduzir uma revolução contra o governo de Washington Luís” (1975, p. 261).

A Primeira República é historicamente lembrada por seu sistema econômico agroexportador, limitado na produção de alguns poucos gêneros, tendo como principal expoente o café. A disputa política era normalmente centrada e decidida entre os governos de São Paulo e Minas Gerais. No entanto, eventualmente o Rio Grande do Sul aparece como força política de desempate, ou seja, quando as pressões políticas dos dois grandes blocos entravam em contradição, imediatamente o governo voltava seus olhos para o sul aguardando a posição apresentada pelo PRR.

A partir de 1930, as mudanças econômicas – e em particular a industrialização – introduziram novas tensões políticas no Brasil, levando ao enfraquecimento das tradicionais lealdades prestadas aos Estados” (1975, p. 263). Assim como o RS, boa parte dos demais Estados sentiam-se prejudicados pelo exclusivismo econômico da região sudeste do país. As décadas de 20 e 30 foram marcadas por conflitos que evidenciavam a luta por maior espaço político no cenário nacional. Exigiam uma maior flexibilização das relações econômicas nacionais.

Este momento significou uma brecha para a eleição de candidatos atuantes fora do eixo Minas/São Paulo. Getúlio Vargas surge como uma alternativa para o processo de

modernização do país. Ainda como governador do estado podemos observar medidas complementares que buscaram trazer renovação ao cenário político regional:

Em primeiro lugar, Vargas demonstrou especial disposição em enfrentar os problemas infraestruturais do Estado, buscando soluções para a deficiência dos serviços de transportes e energia elétrica. Em segundo lugar, uma reforma tributária encarou o déficit fiscal estribando-se na expansão dos impostos de circulação e serviço. Vargas reconhecia, desta forma, as mudanças estruturais da economia e a importância crescente da indústria [...] que em breve se traduziria em projeção política. (AXT, 2005, p. 53).

Ou seja, as bases que serviram para elevar a figura política de Getúlio Vargas ao cenário nacional foram forjadas muito antes, através de intrínsecas relações de reciprocidade entre o PRR, a elite industrial gaúcha e com setores descontentes do exercício, representados no movimento tenentista.

O governador ainda contou com o apoio da velha oligarquia agrária, agora unificada. “Vargas usou a ferramenta intervencionista para implodir a decadente aliança de frações de classe dominante que até então ajudara a sustentar o borgismo” (AXT, 2005, p. 55)”, abrindo caminho para a unificação em torno do governo, atendendo ao interesse de pecuaristas e a nascente burguesia industrial.

Desde muito cedo Vargas já observava a região de colonização italiana na serra gaúcha como um incipiente polo de industrialização emergindo da iniciativa dos colonos, ou de novos imigrantes abastados que chegavam à região. Ainda durante as campanhas ligadas à recomposição de forças borgistas, após a cisão de 1906-7, Getúlio Vargas, recém formado na Faculdade de Direito de Porto Alegre, já “peregrinava pela zona de colonização ítalo-germânica, em companhia do João Neves da Fontoura, reforçando a propaganda governamental” (AXT, 2005, p. 43). Como líder do Estado sempre demonstrou atenção à iniciativa privada da região de colonização italiana.

Portanto, não causa estranheza a delegação de uma produção bélica à elite empresarial caxiense ainda nos anos conturbados do conflituoso Governo Provisório. Consolidado o sucesso do empreendimento já em 1932, nada impediu o governo, anos mais tarde, em pleno Estado Novo, manter relações comerciais diretas entre Exército e o empresariado local empenhado em produzir artilharia.

Sobre o processo de industrialização no sul do país, ao comentar os traços ideológicos da elite dirigente gaúcha, e por consequência, influentes na formação política inicial de Vargas, Boris Fausto argumenta:

Esses traços ideológicos não caíram do céu, mas resultaram tanto da posição peculiar da economia rio-grandense, voltada predominantemente para o mercado interno, quanto das concepções positivistas, a que se mesclou, no curso dos anos 20, o corporativismo

de inspiração fascista. Podemos mesmo afirmar que a política industrializante do Estado, passado o período de indecisão, sobretudo após o golpe de 1937, foi promovida por uma elite com raízes oligárquicas, mas com características peculiares, associadas à cúpula militar e aos quadros técnicos do Estado. (1997, p. 15). Essa inclinação fazia parte das convicções de Getúlio, das da maioria de seus ministros e assessores, assim como das dos integrantes da cúpula das Forças Armadas, cujo poder cresceu significativamente, com a atenção especial que o governo deu ao Exército no pós-30. (FAUSTO, 1997, p. 23).

Às vésperas de 1930, a nível nacional, como o poder centrado em São Paulo, “a burguesia cafeeira confere ao Exército um papel subordinado; a cúpula militar aceita esse papel e entra em acordo com as oligarquias” (1997, p. 123). Mas é a base tenentista que representa uma das forças políticas-chaves da ascensão de Vargas ao Palácio do Catete.

Sendo assim, quando Getúlio Vargas se vê ameaçado pelas forças políticas paulistas em 1932 não se exime de buscar apoio junto aos militares e à burguesia industrial do sul do país. A Metalúrgica Gazola torna-se fornecedora de artefatos bélicos num dos momentos mais conturbados da história do Brasil.

Durante a Segunda Guerra Mundial percebemos o mesmo movimento se repetir, o que denota um traço histórico curioso.

Sendo assim, a partir desta contextualização, trabalhar com o documentário sobre a explosão na fábrica caxiense torna-se coerente com o tempo histórico escolhido.

Como utilizar o documentário em sala de aula?

Assim como todo produto cultural, toda ação política, toda indústria, todo filme tem uma história que é História, com sua rede de relações pessoais, seu estatuto dos objetos e dos homens, onde privilégios e trabalhos pesados, hierarquias e honras encontram-se regulamentados [...]. (FERRO, 1997, p. 19).

Resta agora estudar o filme, associá-lo com o mundo que o produz. (1997, p. 32).

A relação cinema e história, ao ser abordada com o intuito educativo, exige certos cuidados. Como nos alerta Ferro, toda produção cinematográfica tem história, foi produzida por um conjunto de pessoas a partir de um contexto. Para usarmos o cinema como fonte de ensino de história precisamos nos ater ao princípio de que, assim como qualquer outra fonte histórica, o filme traz consigo desígnios intrínsecos ao meio cultural no qual foi produzido. Foi criado por pessoas, que tiveram a intenção de transmitir uma mensagem. Estas pessoas escolheram o tema, delimitaram as fontes, editaram o material, selecionaram os *takes*. De forma consciente ou inconsciente tomaram partido

sobre o assunto, e por conta do resultado final de seu trabalho, passam a exercer influência sobre os apreciadores de seu trabalho.

Os problemas ligados à aceitação do cinema como fonte histórica ou recurso para o ensino de história há muito vem sendo debatido. Não obstante, já é inegável o alcance transcendental dos poderes da imagem, e portanto inegável seu papel como novos meios de construção de discursos. Sua narrativa para a história torna-se uma ferramenta de pesquisa do passado. Constituem “componentes fundamentais das novas linguagens” (NÓVOA, 2008, p. 31). E estes componentes já não podem ser vistos apenas como possíveis, pois “tornaram-se imprescindíveis, porque mais eficientes” (2008). Sua eficiência consiste em transmitir informação histórica de forma distinta de qualquer outro mecanismo de registro.

O documentário “Aos Olhos de Santa Bárbara” pode ser utilizado tanto como fonte histórica à pesquisa, quanto como ferramenta de ensino. Tenhamos o cuidado de transpor aos nossos alunos o zelo em relação à subjetividade do material, mesmo tratando-se de um documentário de cunho histórico, bem construído e atento aos princípios da pesquisa histórica e jornalística.

Barros lembra que o “documentário histórico analisa os acontecimentos à maneira dos historiadores [...] encaminhando uma série de operações similares àquela das quais os historiadores lançam mão ao examinar um processo histórico [...]”. (BARROS, 2008, p. 58). O que os torna um dos mais fidedignos gêneros audiovisuais para serem utilizados no ensino. Mas tenhamos cuidado, isso jamais significara a infalibilidade do documentário como fonte. “Qualquer obra cinematográfica – seja um documentário ou pura ficção – é sempre portadora de retratos, de marcas e de indícios significativos da sociedade que a produziu” (2008, p.67).

O documentário sobre a explosão na metalúrgica Gazola, pode ser exibido a turmas de ensino fundamental e médio sem grandes problemas. Por tratar-se de uma produção curta – com aproximadamente 15 minutos – tende a não ser cansativo aos alunos. Não há no filme qualquer cena de violência ou que possa vir a se tornar inapropriada. Seu poder de síntese é excelente. Entretanto, um outro cuidado importante, “o professor deve evitar partir do princípio que a abordagem dada pelo documentário é a única possível ao tema retratado ou que o conteúdo mostrado é a realidade social ou a verdade científica sobre o assunto” (NAPOLITANO, 2003, p31).

Um exercício pedagógico para a apreciação da obra poderia partir de uma roteiro de análise – um conjunto de questões chaves a serem buscadas pelos alunos enquanto assistem ao filme. Elaboradas pelo professor essas questões buscariam identificar não aquilo que o filme mostra, mas sim o que ele ignora. O roteiro pode começar por questões simples tais como: qual o tema do filme? O que os realizadores do filme tentaram nos contar? Você aprendeu alguma coisa com esse filme? O que você mais gostou neste filme? Por quê? Justifique sua resposta (NAPOLITANO, 2003, p. 83).

Contudo, as questões poderão gradativamente se encaminhar para respostas mais próximas do objetivo central da proposta, tais como: será que as pessoas envolvidas na tragédia, e que serviram como fonte oral, apresentavam plena consciência do destino e da finalidade dos artefatos que ajudavam a produzir? O que será que elas pensavam sobre as condições de trabalho da época? Qual será a opinião delas a respeito do governo Vargas? Qual era o destino das armas que aqui eram produzidas? Quais armas eram produzidas? Será que o governo tinha controle sobre os destinos destas armas? Com quem Vargas mantinha relações comerciais nesta época?

Claro que boa parte das respostas necessárias a estas questões vão muito além das informações disponíveis no documentário – talvez extrapolem até a pesquisa histórica disponível atualmente sobre o tema. Mas isso não necessariamente deve ser encarado como um problema. Pois o que nos interessa justamente é instigar a curiosidade do aluno sobre o documentário tratado e indiretamente debater sobre as informações nele ocultas: o que não sabemos sobre a produção bélica? Seja em períodos de guerra ou de paz, seja a nível nacional ou internacional, seja no passado ou no presente; a quem interessa que as pessoas tenham o desejo de possuir uma arma de fogo?

Respostas históricas possíveis para a análise do documentário:

A Aliança Liberal recusou-se a aceitar o resultado da eleição presidencial. Assis Chateaubriand dirigiu ataques ferozes ao governo e à cumplicidade destes nas fraudes políticas. Aranha, considerado o cérebro por trás do provável golpe, depositou grande soma em dinheiro numa conta de banco em Buenos Aires para a compra de armas. No final de julho, chegarão notícias do assassinato de João Pessoa em Recife por uma questão de honra pessoal. (LEVINE, 1998, p. 42)

O que Levine nos faz perceber com a descrição da movimentação política pré-golpe de 1930, relatado acima, é que todo conflito, tomada de poder, grande transformação política, revolução (tenha a palavra o sentido que for), normalmente exige por parte dos líderes envolvido algum tipo de atenção com relação à aquisição e a distribuição de armamentos.

O sucesso de uma ação militar ou paramilitar de tomada de poder guarda uma proporcionalidade direta com o efetivo humano disposto a entrar em combate pela causa, o volume de material bélicos disponíveis e a qualidade dos artefatos adquiridos.

Oswaldo Aranha, como grande articulador da campanha da Aliança Liberal nas eleições, atuou na antessala da organização do levante armado que tornou realidade a Revolução de 1930. O Brasil aquela época ainda com uma indústria nacional bélica muito limitada buscava recursos armamentícios fora do país. Para os padrões da época essa era a única alternativa.

A chegada de Vargas ao governo não colocaria em pauta as velhas estruturas republicanas sem enfrentar resistências. “A crise mais tempestuosa do regime ocorreu em meados de 1932, quando São Paulo dominava o país, respondendo por mais de 40% da produção industrial” (LEVINE, 1998, p. 53). O velho rancor da elite paulista manifesta-se militarmente. O estado lidera o levante no intuito de resgatar a hegemonia política da Primeira República. Mas se vê sozinho em seu objetivo: “[...] confia na adesão do Rio Grande do Sul, que não consegue articular; proclama uma suposta simpatia de Minas Gerais, que não se efetiva, espera os soldados da Região Militar de Mato Grosso, que não aparecem” (BEZERRA, 1988, p.18).

Não obstante, tratando-se do estado economicamente mais forte da nação, o governo se viu obrigado a apelar a todos os recursos disponíveis para sublevar os rebeldes. “São Paulo contava com mais de 40 mil homens, metade dos quais composta de voluntários destreinados; as forças do governo somavam 70 mil homens em três frentes” (LEVINE, 1998, p.54). Após dois meses de luta, encurralados no vale do Paraíba, acontece a rendição das tropas. “Ironicamente, os rebeldes ampliaram seu poder de fogo recolhendo armamentos das fábricas locais, rifles e outras armas estocadas para debelar insurreições de trabalhadores. [...] Durante a guerra civil, as fábricas funcionaram 24 horas por dia” (1998).

Tendo o centro industrial do país como adversário, sobre a pressão econômica de uma nação em crise, coube ao governo buscar o apoio de outras possíveis fontes de fornecimento de recursos e armas.

Foi justamente, no auge da campanha que o Governo Provisório, necessitando reforçar suas posições e contando com escassos elementos materiais e deficiência de munições para o suprimento das tropas [...] procurou no Estado do Rio Grande do Sul produzir tudo quanto fosse possível para os fins colimados e com a maior urgências. O Estado-Maior do Exército no Rio Grande do Sul procurou nos meios locais atender às imediatas e prementes necessidades encontrando dificuldades sem conta. José Gazola, ainda moço e que de longa data se vinha interessando pela metalurgia e correlatos, procurou, logo, contato com a chefia militar em Pôrto Alegre, prontificando-se a tentar o fabrico do material de guerra procurado. (SPALDING, 1957, p. 9).

Concretizada a relação comercial em 1932, como dissemos anteriormente, a associação ainda seria revitalizada durante a Segunda Guerra. Lembremos que, neste meio tempo, antes da entrada do Brasil no conflito pelo lado dos aliados em 1942 por conta da pressão norte-americana, o governo varguista demonstrava profundas simpatias pelo bloco fascista.

Em 1937 Vargas promovia desfiles militares de soldados integralistas, combatia o comunismo e dava sinais claros de admiração pelo poder estatal mostrado por Hitler e

Mussolini. “Ao que parecia, o país estava se encaminhando para a extrema direita e para o fascismo”. (LEVINE, 1998, p. 78).

Já o interesse dos nazistas no Brasil era bem específico. Buscavam apoio na América por meio da propaganda. Buscaram despertar o orgulho pela cultura teutônica, enviando filmes e livros a professores nas comunidades de fala alemã no Sul do país. (LEVINE, 1998, p.99).

No entanto, Getúlio Vargas era obrigado a manobrar seus interesses entre as potências mundiais. Como sua posição ainda não era suficientemente clara até 1942, seguia “negociando trocas comerciais e armamentos com o embaixador alemão Curt Prüfer”. (p. 99). “A Alemanha ofereceu ao Brasil todas as armas que o país quisesse”. (p.100). O presidente reforça suas relações diplomáticas com o eixo mandando, por exemplo, telegramas diretos a Hitler. Concedia por escrito ao líder nazista seus votos de felicitação ao sucesso administrativos da nação alemã. Esse tipo de relação manteve-se pelo menos até 1941 (p. 100).

O alto comando do Exército, nas figuras de Góes Monteiro e do General Eurico Gaspar Dutra, concordava plenamente com a campanha de fortalecimento bélico do país. (HILTON, 1977, p. 63). “Há indícios sugestivos de que uma das condições impostas, pelo alto comando, para a continuação de seu apoio a Vargas após novembro de 1938, foi a garantia a respeito de novas aquisições de armamentos”. (1977, p. 81).

Dutra, em sessão secreta, persuadiu seus colegas de que somente o Reich podia fornecer material complementar vital para a artilharia já encomendada. No fim do mês, o Ministro da Guerra assinou mais cinco contratos, com firmas alemãs, para material de transporte de artilharia. Não obstante as esperanças brasileiras, a eclosão da guerra em setembro perturbaria o fluxo comercial entre o Brasil e a Alemanha [...]. (HILTON, 1977, p. 83).

Hilton, no trecho acima, nos dá uma ideia da dimensão das relações comerciais bélicas existentes entre Brasil e os países do Eixo. A importação de armamentos com certeza trazia junto parte da tecnologia bélica necessária para produzi-la.

Visto ser meta do governo promover a industrialização do Brasil e garantir a seguridade e a soberania nacional, principalmente por meio do equipamento das forças armadas, torna-se dedutível que tenhamos experimentado uma produção nacional bélica fomentada por tecnologia militar desenvolvida pelos países do Eixo. A missão militar mandada à Europa em 1933, sob chefia do General Leite de Castro, partiu justamente com o intuito declaradamente de colher dados que pudessem ser úteis para o desenvolvimento da indústria bélica nacional (HILTON, 1977, p.85).

E qual seria o local do país mais apropriado para a aplicação deste conhecimento produtivo bélico?

O governo de Vargas, ao longo do Governo Provisório e do Estado Novo, sabemos, não economizava recursos para aprovisionar as forças do exército. E o Rio Grande do Sul, em 1937, era o “Estado que fornecia o maior número de oficiais militares do topo da hierarquia” (LOVE, 1975, p. 272). Além disso, também conhecemos a afinidade de Getúlio Vargas pela forma de governar dos países do Eixo. Somando-se a isso encontramos significativos número de simpatizantes do fascismo na região de colonização italiana no Sul do País.

Giron nos traz uma abordagem sobre a história da perpetuação das ideias fascistas na Região de Colonização Italiana do Rio Grande do Sul. No período compreendido entre 1928 e 1938 “o movimento organizado por agentes fascistas dirigiu-se à burguesia italiana”, na direção de boa parte dos estabelecimentos comerciais e industriais de Caxias (GIRON, 1994, p. 15). “A ação diplomática italiana, através de agentes consulares, organizou o movimento, de fora para dentro e de cima para baixo” (1994, p. 15). “O movimento dirigiu-se aos comerciantes, industriais e profissionais liberais, que constituíam a burguesia regional” (p.15).

A homenagem ao ‘Duce’ passou a figurar como fato comum a todas as maiores sociedades italianas. Das sociedades italianas partiram também as organizações dos movimentos de auxílio à Itália, no período do boicote. Desta forma o ‘Comotê de Assistência e Propaganda Pró-Itália funcionava na sede da Sociedade Príncipe de Nápoles, o mesmo ocorrendo com o Altar da Pátira sobre o qual foram depositadas as ofertas de ouro ‘para o bem da Itália fascista’” (GIRON, 1994, p. 107).

O levantamento bibliográfico acima busca incrementar o debate sobre as diversas possibilidades de interpretação para questões ainda não muito bem esclarecidas sobre a explosão na Metalúrgica Gazola. As ligações do governo com o Eixo, os posicionamentos políticos das elites industriais da época, o impacto da produção de armas para o desvalimento da Guerra Paulista de 1932 ou da Segunda Guerra. Sobre o ponto de vista de uma percepção temporal, após uma abordagem histórica específica como a aqui proposta, torna-se bem mais interessante e seguro introduzir o aluno ao tema. É relevante para a atualidade que os jovens debatam a legalização, ou não, do porte de armas, ancorados na perspectiva histórica de seu processo de produção, visto serem eles as maiores vítimas desse comércio.

Mas se podemos investigar a produção de armas do passado, por que não podemos fazer o mesmo com o presente?

Armas hoje

Após essa reflexão histórica sobre o impacto da produção de armas na vida de pessoas comuns, o professor poderá, sem grandes problemas, seguir para a próxima

etapa da metodologia, e trabalhar com um filme mais próximo da linguagem fílmica a qual os alunos estão habituados: “O Senhor das Armas”.

Há diversas formas de se trabalhar com esse filme após o conhecimento prévio trabalhado. Nesta etapa, para trazermos o debate para o foco central da proposta, antes da exibição do filme, precisamos encaixar a proposta em duas metodologias de ensino adequadas para a finalidade: a pesquisa em fontes jornalísticas e o júri simulado. Só assim conseguiremos promover uma boa discussão sobre a legalização do porte de armas e uma análise apurada da indústria bélica mundial.

Antes de exibirmos o filme seria interessante dividir a turma em dois grupos distintos. De um lado aqueles que defenderão a legalização do uso de armas e do outro aqueles que a refutarão.

Para além do que o filme possa transmitir com relação ao mercado mundial de armas, precisamos instigar nossos alunos a conhecer mais sobre o assunto. Inserir-los no estrepitoso debate há muito já esmiuçado por instituições, ONG’s e órgãos públicos responsáveis. Podemos pré-selecionar para os alunos fontes jornalísticas políticas que dialoguem sobre o tema. Devemos disponibilizar aos alunos o maior número possível de fontes e com os mais diversificados pontos de vista, para que possamos contrapor uns aos outros, em um processo educativo dialético clássico.

Trabalhar com imprensa escrita como fonte e objeto de estudo histórico exige certos cuidados. O principal deles é o de afastar os alunos da ideia comum de que as notícias são fontes neutras e imparciais. “A veiculação das notícias e informações [...] precisa ser apreendida em sua ausência de imparcialidade, para que se possa realizar uma crítica referente aos limites do texto e aos interesses do poder implícito nele”. (BITTENCOURT, 2005, p. 337).

Uma sugestão de fonte seria a matéria da Agência Senado: “Sugestão popular garante porte de armas para o cidadão comum”, de 20 de maio de 2014. (SENADO NOTÍCIAS, 2014).

Temos nessa matéria, o exemplo explícito de pontos de vista distintos sobre o tema. O texto constrói um panorama do atual debate que ocorre entre os parlamentares no senado, além das movimentações jurídicas ocorridas no tocante ao tema dos últimos anos. A matéria citada não traz uma versão imparcial da questão, mas a aborda de forma dialética e ilustrativa. Diversos posicionamentos estão ali presentes. Seria um ótimo exercício para os alunos identificá-los.

A leitura e o debate sobre fontes jornalísticas tornará a metodologia do Júri Simulado mais dinâmica e aprimorada. Quando dermos início à atividade, logo após a exibição do filme, a diversidade de opinião se fará evidente. Conseguiríamos assim trazer a classe a um conflito de ideias mais rico.

Não é difícil encontrar em meios eletrônicos a diversidade de argumentos de que precisamos. Uma pesquisa rápida em ferramentas de busca da rede pode nos levar a

fontes excelentes. Há que se ter certo cuidado com sítios extremistas, ou aqueles que constroem sua defesa sob argumentos pouco científicos, ou ainda aqueles que se utilizam de linguagem inapropriada.

A exibição do filme pode também ser acurada com a metodologia das fichas de análise, semelhantes às utilizadas na exibição do documentário. Podemos contar ainda com paradas estratégicas, como por exemplo, logo após a exibição do trecho inicial, delimitado pela sonora música de abertura: entre a primeira fala do personagem principal e o término da primeira música do filme.

Temos neste intervalo o processo de fabricação de uma bala. De acordo com o posicionamento da câmera podemos nos sentir como se fossemos a própria bala, desde a fabricação, passando pelos trâmites comerciais de compra e venda, até a utilização final. Observamos a sua origem em alguma fábrica em um país rico do primeiro mundo, e terminamos em algum confronto de guerrilha típico dos países mais desprovidos do mundo, em seu destino final; a testa de uma criança pobre.

Podemos estimular reflexões sobre a intenção do autor ao pensar naquela construção de imagem. O que ele quis nos dizer com isso? O que a cena mostra? A abertura do filme teria a intenção de fazer uma crítica a alguma coisa? Ao que? São só alguns exemplos de perguntas que podemos lançar a aula.

Após a exibição do filme temos a ocasião mais propícia para o levantamento geral das primeiras impressões. Podemos buscar a opinião da maioria a respeito de Yuri Orlov, o personagem principal. Perguntar qual relação haveria entre a exibição do filme e a perspectiva histórica da indústria bélica antes trabalhada.

Pode-se induzir as discussões para a análise comparativa dos dois materiais exibidos, ou seja, refletir sobre o que haveria de semelhante entre os dois filmes. O que mudou na indústria bélica ao longo do tempo, tendo em vista as imagens que os filmes mostram dela? Será que as guerras, e mortes que trouxeram no passado, aconteceram só por vontade das pessoas que dela participaram? Será que todas as pessoas que ao longo da história já empunharam uma arma de fogo contra outro ser humano em um conflito tinham consciência da origem desse material? Ou de que elas próprias poderiam atuar como peça-chave de uma gigantesca relação comercial envolvendo nações e megaempresas? E as pessoas que as produziam? Quem são?

O debate também pode ser estimulado para a atualidade: quem coloca a arma na mão do bandido? De onde vem as armas que ele utiliza? Quem lucra com isso? Será que os empresários da indústria bélica desconhecem o destino de suas armas? Ignoram seus clientes? Ou será que sabem, mas negligenciam a informação para manterem suas margens de lucro? E os governos responsáveis por fiscalizar e tributar tais empresas, – normalmente representantes de nações desenvolvidas – por que não tomam medidas? Estariam também envolvidos? Seriam também culpados?

A proposta subsequente pode ser adaptada às especificidades da turma em que for utilizada.

A princípio poderíamos começar com um Júri Simulado tradicional:

Para a dinâmica, deverão ser ofertadas aos alunos as seguintes funções: juiz, réu, testemunhas, advogados de defesa, advogados de acusação, jurados e policiais. Os alunos que não desempenharem nenhum desses papéis poderão se dividir em dois grupos: um para auxiliar o advogado de defesa e outro para dar assistência ao advogado de acusação, levantando argumentos favoráveis e contrários às ações do réu (VASCONCELOS, 2012, p. 111).

O objetivo é que os alunos, a partir da: análise histórica pré-trabalhada, da abordagem interpretativa artística construída nas produções cinematográficas, dos argumentos presentes nas fontes interpretativas jornalísticas disponíveis, e do exercício de sua aptidão para desenvolver um olhar crítico sobre o cinema; seja capaz de construir sua própria opinião a respeito do tema.

Devemos defender ou condenar a legalização do porte de armas? Sobre qual aspecto? Deve ser permitida apenas a policiais? Maiores de 18 anos? Seu uso deve ser incitado ou desestimulado? Quais são as consequências para a sociedade como um todo?

Dependendo do grau de envolvimento da turma, o nível de simpatia adquirida pelo tema ou a capacidade retórica apresentada pela classe; a proposta de Júri Simulado poderá ser estendida para um patamar mais complexo de debate: uma Plenária Simulada.

Os alunos poderiam fazer uma pesquisa sobre a posição política de alguns parlamentares chaves no debate sobre desarmamento, e interpretá-los no exercício de suas funções parlamentares. Fariam o papel de membros do Congresso Nacional. Cada qual tornar-se-ia defensor de seu ponto de vista.

Seria por hora os membros representativos de seus eleitores. Formaríamos comissões de debate. Elegeríamos o presidente da mesa. Os deputados, em suas bancadas, contariam com a ajuda de assessores. Teriam seu tempo de fala cronometrado. Enfim, a aula tornar-se-ia o mais semelhança possível às plenária oficiais do Congresso Nacional.

Conclusão

Com relação à primeira citação deste artigo, ou a alguma dúvida que, na condição de professor, poderíamos enfrentar ao longo da execução desta atividade, ou quem sabe pela voz de algum aluno de sensibilidade mais acurada, possamos nos deparar com a seguinte indagação:

Afinal, quais são os motivos por trás do evidente desconhecimento da população local a respeito do tema? Em outras palavras: a quem, hoje, interessa que não saibamos nada a respeito da origem, do destino, e das relações comerciais intermediárias existentes no processo de compra e venda de armas? Seja no passado ou no presente.

Para nós educadores, teríamos aqui nossa realização profissional plena, ao ouvirmos tal inquirição vinda de educandos despertados pela metodologia aplicada. Seria um excelente indicativo de que o objetivo maior da proposta fora alcançado.

Para evitarmos o embaraço de não termos hipóteses para o inquérito, podemos lembrá-los de que umas das maiores fábricas de armas de pequeno porte do planeta – as campeãs em número de homicídios – está localizada no Rio Grande do Sul.

O grupo Taurus teve início em Porto Alegre em 1939 e hoje é maior indústria de armas do país. Por muitas vezes a empresa já se viu obrigada a responder publicamente por suas responsabilidades no tocante à comercialização de armas. (MIRANDA, 2015).

Ou podemos lembrá-los de que a Agrale atualmente produz veículos para fins militares, tendo como destino países conflituosos. (NOTÍCIAS AUTOMOTIVAS, 2014).

Essas empresas já doaram verbas para a campanha política de algum partido? Quais são as leis que obstruem o livre acesso da sociedade às relações comerciais destas empresas? Quem são os proprietários? Quais são suas relações com os deputados que defendem o porte de armas?

O desejo de pesquisar nasce no aluno a partir de uma dúvida bem plantada. Solos férteis geram novos e bons pesquisadores. Às vezes, para o educador, ensinar a perguntar deve ser mais importante do possuir boas respostas.

Referências

ALESE, Gil. **Brasil cai em ranking de paz**: país é o 4º maior vendedor de armas do mundo. UOL, São Paulo, 18 jun. 2014. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/internacional/ultimas-noticias/2014/06/18/brasil-cai-em-ranking-de-paz-pais-e-o-4-maior-vendedor-de-armas-do-mundo.htm>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

AXT, Gunter. A emergência da liderança política de Getúlio Vargas no Rio Grande do Sul coronelista e o seu governo no Estado. In: _____. (Org.). **Da vida para a história**: reflexões sobre a Era Vargas. Porto Alegre: Procuradoria-Geral de Justiça, Memorial do Ministério Público, 2005. p. 41-56.

BARROS, José D'Assunção. Cinema e História: entre expressões e representações. In: NÓVOA, Jorge; BARROS, José D'Assunção. **Cinema-história**: teoria e representações sociais no cinema. Rio de Janeiro: Apicuri, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005.

CONNECTAS DIREITOS HUMANOS. **Momento histórico**: tratado global sobre comércio de armas entra em vigor, ainda sem ratificação do Brasil. São Paulo, 23 dez. 2014. Disponível em:

< <http://www.conectas.org/pt/acoes/politica-externa/noticia/27637-momento-historico>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

FAUSTO, Boris. **A Revolução de 1930: historiografia e história**. 16. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cia. das Letras, 1997.

FERRO, Marc. **Cinema e história**. 2.ed. rev. e ampl. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GIRON, Loraine Slomp. **As sombras do littorio: o fascismo no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Parlenda, 1994.

HILTON, Stanley E. **O Brasil e a crise internacional: 1930-1945 (cinco estudos)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

LEVINE, Robert M. **Pai dos pobres? o Brasil e a era Vargas**. Trad. de Anna Olga de Barros Barreto. São Paulo: Cia. das Letras, c1998.

LOVE, Joseph L. **O regionalismo gaúcho e as origens da Revolução de 1930**. São Paulo: Perspectiva, 1975. Disponível em: <http://www.istoe.com.br/reportagens/12662_TRAFICO+DE+ARMAS>. Acesso em: 1º mar. 2015.

MIRANDA, Ricardo. **Tráfico de armas**.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

NOTÍCIAS AUTOMOTIVAS. **Agrale: Quem disse que o Brasil não tem uma montadora 100% nacional?** Disponível em: <<http://www.noticiasautomotivas.com.br/agrale-quem-disse-que-o-brasil-nao-tem-uma-montadora-100-nacional/>>. Acesso em: 1º de mar. 2015.

NÓVOA, Jorge. Apologia da relação Cinema-História. In: NÓVOA, Jorge; BARROS, José D'Assunção. **Cinema-história: teoria e representações sócias no cinema**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2008.

SENADO NOTÍCIAS. **Sugestão popular garante porte de armas para o cidadão comum**. Disponível em: < <http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2014/05/20/sugestao-popular-garante-porte-de-armas-para-o-cidadao-comum>>. Acesso em: 25 fev. 2015.

SPALDING, Walter. **Ind. Metal. Gazola Ltda.:** álbum comemorativo do vigésimo quinto aniversário, 1932-1957. Curitiba: IP Curitiba, 1957.

TURNER, Graeme. **Cinema como prática social**. Trad. de Mauro Silva. São Paulo: Summus, 1997.

VASCONCELOS, José Antônio. **Metodologia do ensino de história** [livro eletrônico]. Curitiba: InterSaberes, 2012. (Série Metodologias).

EXPERIÊNCIAS PIBIDIANAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: ESTRATÉGIAS E DESAFIOS

Fabrcio Romani Gomes

branco.vermelho@live.com

Subprojeto: Histria¹ – EMEF Oscar Bertholdo

Em abril de 2014, iniciamos as atividades do Subprojeto da Área de História do Pibid-UCS na Escola Municipal de Ensino Fundamental Oscar Bertholdo, situada na cidade de Farroupilha. Neste texto serão tratados alguns aspectos relacionados às experiências desenvolvidas na escola durante o primeiro ano de aproximação dos universitários com a escola e sua comunidade, tendo como objetivo evidenciar as possibilidades de aprendizagem trazidas por esse programa para a formação de professores, assim como evidenciar as contribuições que a formação de uma equipe de trabalho pode trazer para aprendizagem dos alunos no ambiente escolar.

Durante o ano passado, em meio a algumas leituras que me chegaram de diferentes formas, uma delas ficou marcada. Ao ler “Uma carta, um convite”, texto de autoria de Inês Teixeira que está na abertura do livro *Juventude e Ensino Médio*, vários trechos me levaram a refletir sobre a questão da formação de professores. Entre diversas belas passagens, a autora lembra que os percursos docentes, “embora semelhantes, nunca são idênticos nos diversos tempos e espaços sociais e escolares”. (TEIXEIRA, 2014, p. 13). Essa frase, embora já dita e conhecida de diferentes maneiras, foi mais marcante devido ao meu envolvimento com o Pibid. A frase, que muitas vezes pode ter sido vista por mim, naquele momento me chamava mais a atenção, pois via nos bolsistas de Iniciação à Docência uma trajetória diferente da minha, já que estavam tendo a oportunidade de se aproximar da escola antes de um estágio supervisionado, o que não aconteceu comigo.

Dessa forma, passei a perceber as coisas relacionadas ao programa de forma diferente. Antes, o via como um auxílio às minhas atividades docentes. Depois, passei a perceber que, como supervisor, sou parte responsável na formação desses futuros docentes, e que o percurso pibidiano na escola deve auxiliar na construção desses professores. Assim, a experiência é de fundamental importância para os envolvidos fazerem e refazerem suas identidades profissionais, pois, ainda de acordo com Teixeira, “a docência e os professores são feitos e refeitos, em permanente inacabamento”. (TEIXEIRA, 2014, p. 22). Essa possibilidade de (re)construção de uma identidade profissional de forma quase prematura, antes do efetivo trabalho, em um período como o de hoje, onde “não somos e não podemos ser iguais aos professores que tivemos ou exigir que nossos jovens alunos se espelhem nos alunos que fomos, ainda que tenhamos boas lembranças deles” (p. 22), traz uma série de questionamentos e desafios sobre

¹ Coordenado pela Professora Ms. Maria Beatriz Pinheiro Machado.

como podem ser os professores de História no século XXI. Foi pensando nisso que desenvolveram-se diferentes atividades durante o ano letivo passado, buscando possibilitar diferentes experiências aos bolsistas de iniciação à docência.

Para iniciar a aproximação dos bolsistas com o cotidiano da escola e com seus alunos, foi proposta a realização de oficinas sobre a Olimpíada Nacional em História do Brasil, promovida pela Universidade de Campinas (Unicamp). A Olimpíada, que é realizada *online*, propõe uma série de atividades (leitura de imagens, interpretação de texto, etc.) sobre História do Brasil. Feita a aproximação, partimos para atividades fora da escola. Já faz algum tempo que, em parceria com a professora de Geografia, realizamos um passeio por “casas históricas” no interior de Farroupilha. A visita às moradias, entre outras coisas, oferece a possibilidade de valorização do patrimônio histórico da cidade e região.² A proposta vai ao encontro das indicações dos Referenciais Curriculares de História do Município de Farroupilha, que sugerem o desenvolvimento desta competência: “(re)conhecer a importância dos acervos arqueológicos, arquivísticos, históricos, artísticos, ambientais e museológicos (públicos e privados) para os estudos históricos, posicionando-se a favor da preservação da cultura (i)material”. (LUCHESE, 2012, p. 230). Já no segundo semestre de 2014, por sugestão das orientadoras da formação continuada de professores, realizamos uma consulta aos alunos sobre o que eles gostariam de estudar e quais eram os temas que interessavam. Essa atividade nos levou ao tema³ “Música” e, dentro dele, foram explorados os mais diversos conteúdos históricos. Tivemos um envolvimento significativo dos alunos da escola, e as atividades relacionadas ao tema escolhido encerraram-se com palestras sobre *Hip-Hop*, Dança de Rua e Grafite. As atividades envolveram, também, os demais professores de diferentes áreas e a direção. As atividades foram tão significativas que, no início deste ano, a direção repetiu algumas das atividades.

As atividades realizadas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Oscar Bertholdo vão além das expostas no texto. Mas, com os exemplos acima citados, pretendeu-se indicar algumas das experiências proporcionadas aos bolsistas de Iniciação à Docência com o objetivo de que eles consigam se (re)pensar como professores de História e que os levem à percepção de que essa prática de (re)invenção seguirá pelos caminhos profissionais de cada um, o que contribuirá de forma significativa para uma educação de qualidade.

Palavras-chave: História. Ensino. Formação de professores.

² De acordo com Schmidt e Cainelli (2009), “um dos importantes objetivos do ensino da História é contribuir para que o aluno conheça e aprenda a valorizar o patrimônio histórico de sua localidade, de seu país e do mundo” (p. 140).

³ De acordo com Bezerra (2009), o ensino da História a partir de temas selecionados ou eixos temáticos, dá mais liberdade e exige criatividade dos professores (p. 40).

Referências

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2009. p. 37-48.

LUCHESE, Terciane Ângela. Referenciais Curriculares de História. In: PREFEITURA MUNICIPAL DE FARROUPILHA. **Referencial Curricular de Ensino da Rede Municipal de Farroupilha**. Porto Alegre: Corag, 2012. p. 207-238.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009.

TEIXEIRA, Inês. Uma carta, um convite. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2014. p. 11-41.

PIBID: UM PROGRAMA INTERDISCIPLINAR

Júlia Maiara dos Santos

julia.maiara@hotmail.com

Subprojeto de História – Pibid-UCS

Escola municipal de Ensino Fundamental Machado de Assis

A História é uma das áreas do conhecimento que mais dialoga com as demais, mostrando assim o seu dinamismo. Durante o ano de 2014, o 9º ano B da Escola Municipal de Ensino Fundamental Machado de Assis realizou pesquisas sobre diversos assuntos com enfoque na “III Mostra IFTec” de ciência e tecnologia realizada nos dias 26 e 27 de Setembro do mesmo ano. A pesquisa orientada por mim, com a ajuda da também bolsista Joceara de Carvalho e do supervisor Fernando Menegat, teve como objetivo apresentar aos alunos a base da pesquisa científica, muito aplicada nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul. As alunas, Suéllen Pereira, Beatris de Souza e Tauane Figueiró, as quais foram minhas orientandas, escolheram o assunto “lixo” para realizar sua pesquisa. Buscou-se familiarizá-las com a pesquisa científica, além de proporcionar aos pibidianos a oportunidade de orientar projetos científicos.

A preparação para participar da feira de conhecimento proporcionada pelo Instituto Federal- Campus Caxias do Sul foi longa e muito trabalhosa, foi iniciada em Março de 2014 e teve seu término em Setembro do mesmo ano. A pesquisa foi intensa, e a preparação de folders e cartazes também. O assunto, apesar de não estar diretamente ligado à História também precisou da colaboração da mesma, pois ela era parte importante para compreender a grande quantidade de lixo gerada atualmente. As alunas tiveram aulas sobre o surgimento das civilizações, bem como sua organização social, além de estudar a Revolução Industrial, a história do Bairro Reolon e a posição geográfica do rio Tega, peça importante na localidade citada. Os materiais mais utilizados foram livros, revistas e panfletos encontrados na escola, assim como revistas e materiais cedidos pelos orientadores. Além da pesquisa, complementamos nossa metodologia aplicando cem questionários de sondagem às turmas de 5º ao 9º anos do turno da tarde na Escola Machado de Assis. Os questionários continham perguntas relacionadas à Educação Ambiental, coleta de lixo no bairro, opinião sobre a limpeza do ambiente escolar e hábitos relacionados à reciclagem.

Após o término das pesquisas e a tabulação dos resultados confeccionamos o pôster do trabalho, segundo as normas do Instituto Federal. A preparação para a apresentação também foi intensa, pois percebemos que as alunas possuíam muita dificuldade para expressar-se em público, além da falta de autoconfiança, a qual as deixava extremamente nervosas. Muitas aulas foram dedicadas para conversar com as mesmas e praticar a apresentação. Também foram realizadas aulas teste para que todos os grupos pudessem apresentar sua pesquisa para a turma. Uma apresentação extra foi

realizada para a diretora da escola, a fim de que a mesma vislumbrasse o trabalho realizado pelo Pibid. O interesse das discentes pela pesquisa, no começo, era tímido, mas, no decorrer do ano elas ficaram cada vez mais animadas e interessadas, sendo possível notar que elas foram percebendo, sob ângulos diferentes, o bairro onde moram. O desempenho das mesmas foi extremamente satisfatório, não apenas no âmbito escolar, mas também como cidadãs. Durante as conversas que tivemos durante a realização da pesquisa, as discentes comentavam sobre o lixo que estava espalhado pelas ruas do Bairro Reolon e contavam como era difícil conversar com as respectivas famílias sobre reciclagem. No entanto, relataram que algumas mudanças estavam ocorrendo em seu ambiente familiar, tal como a separação dos resíduos orgânicos dos recicláveis. Com relação ao ambiente escolar, as mesmas perceberam que os alunos produziam muito lixo e não tinham lixeiras no pátio da escola para depositar esses resíduos. No final do ano de 2014 novas lixeiras foram adquiridas pela diretoria da instituição.

As alunas gostaram muito de apresentar o resultado de sua pesquisa pois conheceram estudantes de outras escolas e puderam assistir à apresentação de outros trabalhos das diversas áreas do conhecimento. O trabalho intitulado “Lixo: imagem e educação no Bairro Reolon e suas redondezas” ganhou o prêmio de melhor trabalho na categoria de ensino fundamental, e juntamente com o troféu foi disponibilizada uma bolsa de estudos do CNPq. A bolsa para a continuação da pesquisa foi cedida para a aluna Suéllen, uma vez que apenas uma das alunas poderia receber o benefício.

Tratando-se de pesquisa, percebemos que ela envolve mais do que apenas procurar conteúdos em livros ou revistas. É preciso ter uma visão crítica e inovadora, além de uma boa interpretação textual e visual. Essa experiência pibidiana foi extremamente positiva, porque consegui trabalhar três aspectos que para mim são vitais nos alunos: interpretação de texto e imagens, criatividade e visão crítica e inovadora. A tarefa de um educador vai muito além de apenas despejar conhecimento durante as aulas, ele precisa ser perspicaz, visionário, criativo e autoconfiante no seu trabalho, além de estar sempre pesquisando e informando-se sobre novidades que possam ser introduzidas na escola. A História é uma matéria extremamente flexível, que como visto possui uma alta probabilidade de conseguir dialogar com outras áreas do conhecimento, resultando em uma experiência produtiva e agradável, tanto para os alunos, como para os professores.

Palavras-chave: Lixo. Pesquisa. Educação.

Referências

DOMENICHELLI, Guilherme. Força que vem do lixo. **Carta Fundamental**, São Paulo, n. 54, p. 38-41, dez. 2013.

BLOCH, Marc Léopold Benjamin. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: J; Zahar, 2002.

BARROS, Carlos; PAULINO, Wilson. **Ciências: o meio ambiente**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2012. p. 225-231.

PROJETO de Consciência Ambiental: Reciclar na Escola. Caxias do Sul: São Miguel.

PIBIDIANOS: UMA IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO

Fernanda Cristine Cardoso

fets.fer@gmail.com

Lara Moncay Reginato

laramoncay@gmail.com

Subprojeto de História – Pibid-UCS¹

Escola Municipal de Ensino Fundamental Oscar Bertholdo²

O presente trabalho tem por objetivo abordar as angústias e questionamentos oriundos das experiências vivenciadas pelos bolsistas do Subprojeto de História Pibid/UCS em atuação na Escola Municipal de Ensino Fundamental Oscar Bertholdo, na cidade de Farroupilha – RS, durante o período de março a dezembro de 2014. Ao chegarmos à escola Oscar Bertholdo, nos deparamos com uma série de atividades já desenvolvidas pela mesma e nos foi possibilitado pelo professor supervisor escolher em quais delas nos engajaríamos. Assim, desenvolvemos diferentes ações, como: Olimpíada de História, oficina e visitação ao patrimônio histórico local, debates referentes a temas polêmicos (aborto, pena de morte, legalização da maconha e adoção de criança por casais homoafetivos), aulas de reforço e/ou ações complementares e atividades relacionadas à preservação do meio ambiente.

Começamos com muita vontade de fazer-acontecer. Durante o planejamento e a execução das mesmas, muitas dúvidas e inseguranças surgiram: Como fazer? Que objetivo tem? De que forma abordar? Qual metodologia utilizar? Como avaliar o desenvolvimento de nosso trabalho? Nossos primeiros relatórios de atividades do Pibid estavam repletos de registros e descrição das atividades realizadas, mas sentíamos que faltava alguma coisa. Seguimos trabalhando na mesma intensidade, e, na medida em que o tempo passava, nos sentíamos mais angustiados e descontentes; tínhamos atividades demais, o tempo ficou curto, percebemos que a cada dia estávamos correndo contra o relógio.

Por intervenção de nossa coordenadora conseguimos perceber o que nos faltava: tempo para planejamento e reflexão. Ao nos darmos conta, ou sermos levados a tal, percebemos que, além das questões teóricas e metodológicas de aplicabilidade das atividades, existe a questão humana. O contexto escolar (como um todo) é envolto por diferentes relações que permeiam e envolvem o fazer docente e, muitas vezes, subjazem perante esse fazer. Entendemos que estar vivo é relacionar-se com tudo que constitui a vida, mas que o aprendizado só é possível mediante uma reflexão sobre o fazer, a ação que desempenhamos nessas relações. Como afirma Samuel Edmundo Lopez Bello, no prefácio do *Caderno Pedagógico de História Pibid/UFRGS*,

¹ Coordenadora: Profa. Maria Beatriz Pinheiro Machado.

² Supervisor da EMEF Oscar Bertholdo: Fabrício Romani Gomes.

o contato com o cotidiano da escola possibilita aos envolvidos com os cursos de licenciatura investir na produção de saberes diferenciados e na criação de alternativas pedagógicas qualificadas para a educação escolar. Tal contato simultaneamente requer um exercício de distanciamento e estranhamento tanto por parte dos sujeitos que se constituem nos espaços universitários quanto por parte daqueles que vivem diariamente o ambiente escolar. São processos de encontros, conflitos e diálogos que desacomodam a todos os envolvidos. (Apud MEINERZ et al., 2013, p. 7).

Assim, nos incomodamos e nos desacomodamos. Percebemos as resistências da escola em expor suas problemáticas reais, as relações conflituosas e silenciosas entre alguns professores, a não aceitação por parte de outros da presença dos pibidianos e a complexidade que envolve cada um dos alunos, com suas diferentes realidades, ainda que aparentemente sejam próximas.

O que fazer diante desse quadro? Ao nos depararmos com esse questionamento, percebemos que esse é o grande dilema, não apenas dos pibidianos, mas de todo fazer docente. Ser professor vai além das atribuições burocráticas ou do planejamento e da execução de atividades em sala de aula. Ser professor é estar o tempo todo aprendendo a aprender e aprendendo a ensinar. Sabemos que os professores em atuação nas redes públicas não possuem esse tempo de reflexão, o que entendemos ser uma perda imensurável à qualidade da educação. O fazer, sem a devida reflexão retira do professor muito da sua condição humana de perceber-se em seu fazer e os resultados que esse fazer imprime no outro, ou seja, em seus alunos ou colegas de jornada. Ou seja, se o professor não tem tempo para refletir sobre sua ação, como ele aprende? Como ele detecta as problemáticas existentes? Que soluções é capaz de criar? Um dos objetivos do Pibid é

– inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

Identificamos alguns problemas, levantamentos questionamentos e não temos as respostas aos mesmos. Porém, nos concedemos mais tempo para reflexão de nossas ações enquanto pibidianos. Percebemos que erramos ao nos envolvermos em atividades demais, sem nos darmos o tempo necessário à aprendizagem que esse fazer proporciona. Segundo Caimi,

O modelo de treinamento e/ou instrumentalização técnica, ainda tão presente nas propostas de formação inicial de professores, embora, aparentemente, possa amenizar os receios e ansiedades daqueles que em breve terão uma sala de aula e um processo de ensino-

aprendizagem sob sua responsabilidade, é limitado para serem alcançados a diversidade e a complexidade das relações que se estabelecem nesse contexto. Sua limitação reside, essencialmente, no fato de separar o fazer do compreender, de dicotomizar a ação da reflexão, de dissociar a prática da teoria. As consequências de tal opção de formação profissional expressam-se, a curto e médio prazo, na expropriação e na alienação do trabalho do professor, transformando-o em ferramenta do sistema educacional, não em sujeito de transformações (CAIMI, 2008, p. 92).

A reflexão é fundamental em qualquer área do conhecimento. Quando começamos nossas atividades, em março de 2014, não tínhamos uma ideia clara do que é ser um bolsista do Pibid e talvez ainda não saibamos, mas estamos experimentando o fazer docente com todas as problemáticas que o envolvem e construindo, a cada experiência, uma identidade pibidiana que será, certamente, a base do nosso fazer docente. Ingressar no universo escolar através do Pibid é uma oportunidade única de construir-se professor, com o distanciamento e envolvimento necessários para uma avaliação diferenciada do fazer docente. Percebemos a importância de mantermos nosso grupo unido, principalmente nos momentos de dificuldade, de angústias e de intensas atividades e, foi exatamente nestes momentos que o apoio de nossa coordenadora foi fundamental. A partir destas questões trataremos de analisar e refletir sobre nossas ações como futuros docentes no decorrer do processo de aprendizagem e da construção contínua de nossa identidade como pibidianos.

Palavras-chave: Identidade pibidiana. Fazer docente. Aprendizagem. Reflexão.

Referências

CAIMI, Flávia Eloisa. Estágio curricular e aprendizagem profissional: desafios presentes na formação de professores de história. In:____. **Estágios nas licenciaturas**. Passo Fundo: Ed. da Universidade de Passo Fundo, 2008. p. 86-104.

CAPES. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 12 jul. 2014.

MEINERZ, Carla Beatriz et al. Saberes e práticas de professores de História em formação. **Caderno pedagógico de História Pibid/UFRGS**, Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2013.

PROJETO DE PESQUISA: UMA PROPOSTA DE ENSINO E APREDIZAGEM¹

Bruna Letícia de Oliveira dos Santos

blosantos@ucs.br

Joceara de Carvalho

jocearadc@gmail.com

Subprojeto de História – Pibid-UCS

Escola Municipal de Ensino Fundamental Machado de Assis

O presente trabalho aborda o uso da pesquisa como metodologia de ensino, através do relato de orientação de projetos de pesquisa desenvolvidos no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid – Subprojeto de História, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Machado de Assis, instituição da rede municipal Ensino de Caxias do Sul, objetivando a exposição de experiências do primeiro ano de atividades do programa, na Universidade de Caxias do Sul. Os projetos de pesquisa foram elaborados pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de serem apresentados na “Mostra IFTEC” do Instituto Federal de Caxias do Sul, a elaboração dos projetos foi realizada entre os meses de março a setembro de 2014.

Quatro projetos foram orientados: *A relação entre racismo e beleza na visão do público infantil; Perspectivas de futuro dos jovens do bairro Reolon; Lixo: imagem e educação no Bairro Reolon e suas redondezas; e Arroio Tega e sua importância histórica e ambiental para Caxias do Sul*. Três trabalhos foram aprovados, sendo o projeto *Lixo: imagem e educação no Bairro Reolon e suas redondezas*, avaliado como o melhor trabalho da categoria Ciências Biológicas, na modalidade Ensino Fundamental. A pesquisa ainda é pouco utilizada no Ensino Básico como estratégia de construção de conhecimento, por se caracterizar como desafio do ponto de vista metodológico, principalmente porque a ação de orientar a pesquisa pressupõe que o professor seja pesquisador. (DEMO, 2007).

No contexto da aplicação dessa proposta didática, o trabalho com projetos de pesquisa foi um desafio tanto para nós, bolsistas do Pibid, pois não tínhamos experiência em orientação e também não somos pesquisadores sobre os temas abordados, quanto para os alunos orientados, pois esse foi o primeiro contato deles com a pesquisa científica. Essas características demandaram um cuidado maior. Primeiro transmitir com segurança o que é um projeto de pesquisa e cada parte que compõe esse projeto (tema, título, introdução, objetivos, metodologia, conclusão e referências) para isso foi utilizado o livro *O projeto de pesquisa em História: da escolha do tema ao quadro teórico*, de José D’Assunção Barros, que mesmo sendo um livro voltado

¹ Trabalho desenvolvido com a colaboração da Professora Maria Beatriz Pinheiro Machado, coordenadora do Subprojeto de História e do Professor Fernando Menegat, professor de História da Escola Machado de Assis.

somente à pesquisa em História, é organizado de forma didática, o que permitiu a apropriação da importância de cada item e formas de elaborar um projeto. Segundo, dar significação a ação de pesquisar, levando em consideração um dos objetivos do ensino de História, que é o de construção de identidade. Isso foi possível com os próprios alunos escolhendo os grupos e as temáticas de pesquisa de acordo com os assuntos de maior interesse.

Um dos objetivos centrais do ensino de História na atualidade relaciona-se à sua contribuição na construção de *identidades*. A identidade nacional, nessa perspectiva, é uma das identidades a ser construídas pela História escolar, mas, por outro lado, enfrenta ainda o desafio de ser entendida em suas relações com o local e o mundial. (BITTENCOURT, 2004, p. 121).

Da mesma forma que cada um dos assuntos foi voltado à realidade da comunidade onde a escola está inserida. Nos projetos sobre racismo e futuro dos jovens, os alunos da própria escola Machado de Assis foram entrevistados. O projeto que teve como tema *o lixo*, utilizou a cooperativa de reciclagem existente na comunidade como exemplo e o grupo que pesquisou sobre o arroio Tega escolheu esse tema, pois este passa ao lado da escola.

O Arroio Tega, que corta toda a cidade, chegando aos pontos mais baixos com fortes indicadores de poluição, presença de detritos e odores, proliferação de insetos e doenças, especialmente em períodos de cheia. (STECANELA, 2008, p. 26).

A experiência de orientação da pesquisa foi um momento de aprendizagem não só para os orientandos, pois mesmo com a proposta didática estabelecida e tema de abordagem definido, foram os aspectos do grupo de trabalho que definiram as estratégias utilizadas. Dessa forma, cada bolsista utilizou metodologias diferentes para a orientação. Nesse trabalho serão abordadas as práticas estabelecidas com dois grupos. Iniciaremos falando sobre os aspectos de orientação do grupo que pesquisou sobre racismo, que era formado por quatro alunos. Ao longo das orientações, percebemos que a pesquisa pode ser utilizada como metodologia de ensino, pois, a partir do tema escolhido, alguns conceitos básicos necessitaram ser abordados como: racismo, etnia e raça. Trabalhando dentro da perspectiva histórica com a problematização do racismo na formação da sociedade brasileira, levando ao estudo do processo de colonização e escravização, assim como da interpretação do negro como sujeito histórico. As estratégias utilizadas no desenvolvimento da pesquisa foram: leitura e interpretação de texto, análise de imagem e de filme, debates sobre notícias envolvendo racismo na atualidade e leitura de gráficos de pesquisas realizadas sobre o tema. Cada uma dessas estratégias foi pensada para atender às demandas e dificuldades dos estudantes.

A metodologia utilizada para a realização do trabalho sobre a perspectiva de futuro dos jovens do Bairro Reolon, formado por duas alunas, foi um pouco diferenciada, pois os objetivos da pesquisa foram mais práticos. Queríamos saber quais eram os projetos de futuro dos jovens do bairro, quais eram seus objetivos e o que pretendiam fazer para alcançá-los. Para isso as estratégias utilizadas foram, além de leitura sobre as partes que compõem um projeto de pesquisa, a elaboração de questionário para aplicar a alunos da escola e tabulação das respostas obtidas. A grande dificuldade encontrada nesse grupo foi a questão *interpretação* de textos e, principalmente, a *escrita* dos projetos. Para superar tal problema, foram necessários muita leitura de artigos em revistas, *sites* e jornais a cerca do assunto e leitura e elaboração de gráficos por parte das orientandas. A partir da experiência de orientação de projetos de pesquisa, concluímos que a pesquisa científica pode ser utilizada como método de ensino para diversas áreas do conhecimento, pois, a partir de um tema gerador, permite que os próprios alunos façam seus questionamentos tornando-se sujeitos da construção do seu conhecimento.

Palavras-chave: Ensino de História. Pesquisa. Aprendizagem.

Referências

BARROS, José D' Assunção. **O projeto de pesquisa em História:** da escolha do tema ao quadro teórico. Petrópolis: Vozes, 2005.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** Campinas: Autores Associados, 2007.

STECANELA, Nilda. **Jovens e cotidiano:** trânsito pelas culturas juvenis e pela escola da vida. Caxias do Sul: Educus, 2010.

REFLEXÕES SOBRE A HISTÓRIA ENSINADA: DE CONSTATAÇÕES ÀS SUGESTÕES¹

Amanda Dal Cero

Bolsista do subprojeto de História do Pibid/UCS
na Escola Municipal de Ensino Fundamental Oscar Bertholdo.

E-mail: adcero@ucs.br

Juliana de Almeida

Bolsista do subprojeto de História do Pibid/UCS
na Escola Municipal de Ensino Fundamental Oscar Bertholdo.

E-mail: jalmeida@ucs.br

Rafael Pacheco Fernandes

Bolsista do subprojeto de História do Pibid/UCS
na Escola Municipal de Ensino Fundamental Oscar Bertholdo.

E-mail: rapafend@gmail.com

Durante uma conversa informal no horário de intervalo, em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio de Caxias do Sul, uma professora fez o seguinte comentário: “Esses alunos não têm mais jeito, ainda bem que meu esposo foi promovido e logo não terei mais que dar aula, nunca querem nada com nada.” Tal comentário chamou nossa atenção, então, indagamos sobre o que ela queria dizer com “os alunos não terem mais jeito”, e, para nossa surpresa, ela se referia justamente à turma que nós estávamos observando, que, ao contrário do desabafo da professora, considerávamos muito comprometida e com um excelente aproveitamento. Dando continuidade à conversa, perguntamos se tinha conhecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Também aproveitamos a oportunidade para expressar nossa percepção sobre este ser um ótimo material para ser usado como fonte de apoio para metodologias de ensino. Para nosso espanto, ela respondeu que nem sabia o que era isso, e que na época dela isso não existia, porém, cabe ressaltar que tal professora concluiu seu Ensino Superior em 2006, e os PCNs datam de 1997. Tal acontecimento veio acrescentar-se a outras constatações que já estavam sendo percebidas.

Primeira constatação: a professora titular da turma que estávamos observando utilizava como único recurso o livro didático. Acreditamos que tal opção já seja carente por si, porém a metodologia utilizada acabou dificultando a aprendizagem dos alunos, já que ela somente lia os textos em voz alta, uma leitura corrida, sem interrupções, explicações ou questionamentos. Por várias vezes, nos colocamos na posição de um aluno de 8º ano, como aqueles que estavam na sala, e logo ficamos preocupados, já que não conseguíamos acompanhar a leitura, o conteúdo da mesma e nem a fala da professora. Em muitos momentos, cogitamos que algum aluno perguntaria: “O que é

¹ Coordenadora do projeto: Profa. Ms. Maria Beatriz Pinheiro Machado. Supervisor: Prof. Ms. Fabrício Romani Gomes.

gentry?” ou então “existe revolução sem batalha?”, mas, para nossa decepção, não houve questionamentos, ou quando houve, as respostas eram desconexas ou nem eram dadas. Como segunda constatação, realizamos uma entrevista com tais alunos, na qual fizemos uma única pergunta: “Você gosta de História? Faça uma breve justificativa”. Foi explicado a eles que a professora titular não teria acesso às respostas e que não precisavam se identificar. Dos 31 alunos, todos responderam e entre as diversas respostas obtidas na entrevista, foram as justificativas que nos chamaram mais a atenção, uma vez que giraram sempre em torno das seguintes afirmações: “Gosto, é legal saber curiosidades do passado”, “Gosto, pois sou curioso”, “É legal saber o que nossos antepassados faziam” e, finalmente, “Gosto, pois prefiro história que é só enrolar, e matemática tem que acertar”.

Analisando tais respostas, com cuidado e tendo como critério os “Objetivos do Ensino de História” sugeridos pelos PCNs, percebemos que como a professora não consegue estabelecer conexões entre o passado e o presente de forma crítica, através da metodologia utilizada por ela, a disciplina de História se torna como um passatempo a cargo de curiosidades para esses alunos. Ao mesmo tempo, refletindo sobre as respostas dos alunos “Gosto, é legal saber curiosidades do passado”, também começamos a nos remeter a outra questão, sempre presente nas falas dos alunos: Por que estudar História? Para que estudar coisas que ocorreram há tanto tempo? E, para responder a tais questionamentos, podemos recorrer a autores que tratam do tema. Com base no pensamento de Marc Bloch, a História não é uma disciplina voltada para o passado, ou a curiosidades, mas sim uma área com conexões com o presente. Afinal, o passado só pode ser investigado por meio de questões colocadas no presente. É cada presente, cada tempo que traz novos problemas e é com base neles que nos debruçamos sobre o passado, para entendê-lo na sua complexidade.

Partimos de questionamentos do presente e vamos ao passado em busca de possíveis respostas, como por exemplo: Como explicar a existência de uma Monarquia com uma imagem tão sólida como a do Reino Unido, em uma sociedade na qual a forma de governo “ideal” é a democracia?

Acreditamos que é sobre essa perspectiva que devemos abordar o ensino de História nas escolas. É partindo do presente e de sua relação com outros tempos, de modo que o aluno possa se sentir parte integrante do processo histórico, tendo clareza de que a maneira como ele vive hoje é um dado da sociedade que o abarca e, portanto, ele é um sujeito da história de seu tempo e não um mero espectador. É sob a perspectiva do presente que os alunos devem ser estimulados a aprender História.

Dessa forma, referimo-nos às sugestões de objetivos dadas pelos PCNs as quais indicam o desenvolvimento de uma série de habilidades, como: identificar, situar, reconhecer, compreender, conhecer, questionar, dominar, respeitar, valorizar, enfim. Acreditamos que, se lidos com atenção e aplicados com seriedade, esses objetivos

podem contribuir na formação de cidadãos com senso crítico e reflexivo em nossa sociedade, ampliando a compreensão de suas realidades, especialmente confrontando-as e relacionando-as com outras realidades históricas, e, assim, possam fazer suas escolhas e estabelecer critérios para orientar suas ações.

Palavra-chave: Ensino de História. Metodologia. Relação passado/presente. PCNs. Aluno.

Referências

BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou o ofício do historiador.** Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

BRASIL. PCNs. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 1997.

BARROS, Patrícia Marcondes de. **O que foi Topicalismo?** Disponível em: <<http://mundoestranho.abril.com.br/materia/o-que-foi-o-tropicalism>>. Acesso em: 17 out. 2014.

Licenciatura em Letras Inglês – Cidade Universitária

O PIBID LETRAS-INGLÊS COMO AUXILIADOR NO APERFEIÇOAMENTO DA ORALIDADE COM AS TURMAS DE TERCEIRO ANO DA ESCOLA SANTA CATARINA EM CAXIAS DO SUL

Brenda Silveira Duarte – brandasilveiraduarte@hotmail.com

Bruna Suzin Silva – bru.suzin@gmail.com

Luana de Macedo – lmacedo3@ucs.br

Melissa Soares de Oliveira Mandelli – melissa13mandelli@gmail.com

Pibid-UCS Letras-Inglês – Escola Estadual de Ensino Médio Santa Catarina

O principal objetivo do nosso trabalho com os alunos da Escola Estadual de Ensino Médio Santa Catarina, foi refletir sobre pontos importantes nas apresentações orais de trabalhos em sala de aula e eventos acadêmicos. Tendo em vista as dificuldades encontradas por eles para se expressar de forma clara e precisa foi elaborada uma apresentação com algumas sugestões e passos a serem seguidos para uma boa apresentação em público, tendo como suporte o material “*Speech communication made simple 2*”.

Tendo em vista que os alunos apresentam conhecimento não sistematizado sobre o tema, desde o ensino fundamental, pensamos que os mesmos poderiam aproveitar todo esse trabalho para apresentações na escola, bem como, em futuro próximo, na universidade e no desenvolvimento de suas atividades em seu campo profissional. A maneira como a pessoa se apresenta durante uma entrevista de emprego ou em uma apresentação acadêmica é levada em consideração e pode influenciar em muito o resultado final, seja da entrevista, seja da apresentação.

Pudemos constatar que é importante que o aluno seja preparado a expor suas opiniões e conteúdos de forma organizada, clara e objetiva, para que seja estabelecida uma conexão com os ouvintes de forma satisfatória. Um dos principais problemas identificados na observação das primeiras apresentações foi a falta de domínio sobre o tema. Concluímos, assim, que seria muito importante fazer com que o aluno entenda a necessidade de uma boa preparação para que sua apresentação seja bem sucedida. Dessa forma, ler, estudar e estar bem-preparado são condições *sine qua non* para que obtenhamos sucesso nas mesmas.

Buscando a motivação dos alunos durante o processo, foi dada a eles a opção de escolher o tema que gostariam de falar. Isso facilitou a construção das apresentações e os mesmos se sentiram mais seguros e à vontade para expor seus conhecimentos e opiniões em língua materna e estrangeira.

Concluindo o projeto, foi possível observar a modificação de comportamento da maioria dos alunos, seja na postura durante as apresentações, bem como na elaboração

das mesmas. Acreditamos ter feito um bom trabalho juntamente com os alunos, que puderam se beneficiar das sugestões construídas em conjunto utilizá-las para o seu futuro profissional e acadêmico. Isso nos deixou felizes e motivadas, pois percebemos que o aluno valorizou nosso trabalho e também se empenhou para melhorar suas apresentações, estabelecendo, assim, uma ligação entre o que é aprendido na escola e sua aplicação na vida, seja no campo acadêmico, seja no profissional.

Palavras-chave: Educação. Inglês. Oralidade. Apresentações. PowerPoint.

PIBID: A REALIDADE A SER TRANSFORMADA

Juliana Cordeiro Begnini

julianabegnini@live.com

Priscila Jéssica Pereira

pjpereira@ucs.br

Simone Regina Favero

simonereginafavero@gmail.com

Vanessa Paim da Rosa

vprosa@ucs.br

Bolsistas – Pibid-UCS – Inglês – Universidade de Caxias do Sul

O presente trabalho objetiva analisar propostas inovadoras de ensino através das atividades desenvolvidas pelo projeto Pibid – Inglês, em uma das escolas públicas da cidade de Caxias do Sul. As tarefas tiveram como princípio pesquisa e discussões em grupo. O foco principal esteve centrado nas habilidades necessárias à aquisição e aprendizagem da Língua Inglesa. Assim, percebemos a necessidade de aplicar novos métodos de ensino durante as aulas e, por esse motivo, ressaltamos a importância em realizar atividades diferenciadas em sala de aula, através de jogos, brincadeiras e tecnologias. De fato, a realidade de ensino presenciada pelos professores, no exercício da profissão, atualmente, não é a mesma presenciada há 20 anos. Os alunos são diferentes, vindos de convívios sociais diferentes e com múltiplas visões de mundo. Estão habituados à vida multimídia, de informações rápidas e de possibilidades infundáveis de conhecimento, ao toque de apenas uma tecla. Se os estudantes que são o alvo do processo de aprendizagem estão tão diferentes daqueles de 20 ou 30 anos atrás, por que os professores e os métodos que usam continuam os mesmos?

Há, atualmente, uma variedade gigantesca de meios tecnológicos a serem inclusos na sala de aula, desde o acesso à internet facilitado por meio de *smartphones* até a inesgotável oferta de informações que o mesmo representa. Tudo isso parece estar sendo, durante muito tempo, combatido em sala de aula, ao invés de ser visto como um aliado para o processo de construção social do conhecimento. Qualquer dúvida surgida em sala de aula, qualquer necessidade de informações ou material adicional, mesmo as dúvidas que o próprio professor pode vir a ter durante uma explicação pode ser resolvido ao alcance de um toque em uma das possíveis trinta *touchscreens* presentes em uma sala de aula de classe média. Diante desse contexto, surge a seguinte questão: Por que não aproveitar essas facilidades em favor do aprimoramento do ensino? Atualmente, defrontamos-nos com a falta de interesse por parte de alguns alunos em relação a aprender uma língua estrangeira, os mesmos questionam os professores sobre a necessidade de aprender a Língua Inglesa, devido a todas as dificuldades encontradas no processo de aprendizagem. Não seria a tecnologia uma importante aliada nessa caminhada?

Então, ao longo da nossa atuação no projeto, percebemos a necessidade de alguns passos importantes: o professor, deve, primeiramente, conhecer a turma com o qual o mesmo irá trabalhar, pois é bem comum encontrar nas escolas turmas muito heterogêneas, em relação ao conhecimento de Língua Inglesa. Por isso, o professor deverá ter em mente atividades com diferentes níveis de dificuldade para atender às demandas de cada turma, tentando motivar ao máximo os alunos. Deve haver perspicácia para que, além de professor, sejamos amigos de nossos alunos, pois, desse modo, será mais fácil identificar suas necessidades e atuar de modo que acrescentem-se mutuamente, para que ambos se desenvolvam como seres humanos melhores para o mundo em que vivemos.

Segundo Marques,

O papel do professor é o de mediador, facilitador, guia e conselheiro. Os aprendizes são acima de tudo, comunicadores e devem se tornar responsáveis por gerenciar seu próprio aprendizado (construindo seu conhecimento do idioma por meio da interação com os outros, quer oralmente ou por escrito). (2012, p. 51).

Por fim, a aplicação do projeto do Pibid na disciplina de língua inglesa ocasionou uma melhora significativa na visão da aula de língua estrangeira por parte dos alunos que participaram das atividades propostas pelo grupo: a disciplina passou a ter sua importância reconhecida pelos alunos, uma vez que, para os mesmos, foi possível notar a utilização do conteúdo contextualizado, para um fim específico, comprovando que o uso dessa língua não é restrito àqueles que, um dia, decidirem viajar para o Exterior ou, então, usar o idioma como profissão. Os aprendizes viram-se rodeados e imersos no idioma e perceberam que suas maiores dificuldades com relação ao Inglês provinham das barreiras emocionais ou crenças que os mesmos traziam. Como bolsistas do projeto e futuras licenciadas, fomos capazes de compreender, depois do projeto, que “aprender a ensinar” é um processo contínuo e infinito, que necessita de atualizações e modificações, que não tem um método pronto e que depende de nós mesmos. A arte de ensinar nem sempre é dominada, pois a educação está em contínua renovação. Cada realidade é única e diferente, portas novas se abrem para aprendermos ainda mais sobre como mostrar aos alunos os caminhos para adquirirem conhecimento para a vida. Seria um desperdício seguir o mesmo método a cada ano que passa e manter cada uma dessas portas fechadas. É nosso dever, como futuros professores, tirar o máximo de proveito que a realidade de sala de aula nos oferece, sem medo de recorrer ao novo e ao inexplorado, porque é exatamente isso que o nosso aluno precisa. O professor que não tem medo de inovar formará alunos inovadores em sua essência.

Palavras-chave: Pesquisa. Habilidades. Aprendizagem. Novos métodos de ensino. Atividades.

Referências

MARQUES, Florinda Scremin. **Ensinar e aprender Inglês: o processo comunicativo em sala de aula** [livro eletrônico]. Curitiba: InterSaberes, 2012. Acesso em: 19 jan. 2014.

Licenciatura em Letras Português – Campus da Região dos Vinhedos

FORMAÇÃO DE LEITORES: EXPERIÊNCIA DO PIBID-UCS LETRAS NO ENSINO MÉDIO

Douglas Ceccagno, professor coordenador de área do Pibid-UCS Letras
dceccag1@ucs.br

Silvia Bortolini de Mesquita, professora supervisora do Pibid-UCS Letras,
Escola Estadual de Ensino Médio Mestre Santa Bárbara
silvia.bortolini@yahoo.com.br

Partindo do pressuposto de que testes internacionais recentes, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), têm identificado uma considerável deficiência nas habilidades de leitura e escrita dos estudantes brasileiros e da constatação das dificuldades específicas dos alunos do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Médio Mestre Santa Bárbara, de Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul, o trabalho do subprojeto de Letras do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) da Universidade de Caxias do Sul (UCS) voltou-se, como um dos seus objetivos principais, para o aprimoramento dos graduandos bolsistas como formadores de leitores, função de suma importância que deverão desempenhar em um futuro próximo como professores de Língua Portuguesa e Literatura, licenciados em Letras.

Pensando nisso, o objetivo deste artigo é analisar a atuação dos graduandos de Letras no Pibid como possibilidade de adquirirem conhecimentos e habilidades necessários à formação de leitores no Ensino Médio através de seus trabalhos com redação e produção de jornal, montagem de peças teatrais a partir de narrativas literárias e desenvolvimento de oficinas de crônicas e de *stand-up comedy*.

Essas ações foram realizadas durante o ano letivo 2014 e fizeram com que os estudantes de Letras envolvidos no projeto tivessem de elaborar estratégias para que os processos de leitura e escrita, envolvidos nas atividades realizadas, fossem significativos para os alunos do Ensino Médio. Isso foi conquistado, principalmente, através da definição de objetivos como a publicação em um periódico específico criado pelos bolsistas e com circulação por toda a comunidade escolar, e de práticas teatrais que partiram da adaptação de textos narrativos consagrados das literaturas brasileira e estrangeira em textos dramáticos, adaptação realizada pelos próprios estudantes que, mais tarde, deveriam encenar as peças que escreveram e apresentá-las à comunidade em evento especialmente destinado a esse fim. Junto disso, foram desenvolvidas oficinas

pontuais para sanar dificuldades identificadas pelos bolsistas nos processos de leitura e escrita envolvidos nas atividades supracitadas.

Nessa perspectiva, o intuito deste texto é identificar os momentos importantes para o desenvolvimento dos graduandos como futuros docentes formadores de leitores a partir das estratégias utilizadas para tornar o aluno participante de ações de leitura e escrita. A partir disso, será feita também uma análise da eficácia e da possibilidade de revisão das estratégias desenvolvidas a partir dos pressupostos teóricos de Irlandé Antunes, Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar sobre a formação do leitor, de Célestin Freinet sobre o texto livre e de Paulo Coimbra Guedes, Clecio Bunzen e Márcia Mendonça sobre o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica.

A principal ideia norteadora, tanto das práticas desenvolvidas com vistas ao estímulo ao ato de ler quanto na reflexão realizada neste estudo encontra-se precisamente na obra de Bordini e Aguiar (1993, p. 16), e refere à necessidade de participação do leitor na construção do processo de leitura, pois é ele quem escolhe, dentro de um conjunto limitado, os significados que atribui aos textos que lê. Mais ainda: é preciso que a leitura não encerre uma finalidade em si, mas que seja o meio que serve de inspiração e de base para que o leitor atue socialmente.

Nesse sentido, tanto o jornal quanto as práticas cênicas são projetos que proporcionam o desenvolvimento de estratégias através das quais os estudantes podem se utilizar das leituras para alcançar meios para a própria expressão, seja por escrito, veiculando suas produções textuais através da publicação jornalística, seja através das expressões vocal e corporal num palco. É a realização do que Bunzen e Mendonça (2006, p. 18) denominam “prática de letramento situada”, que é aquela que pressupõe a participação do leitor em eventos sociais, com funções e características específicas, mediados pela leitura.

Através desses meios, os alunos de Ensino Médio passaram a ser leitores e escritores, atores e plateia, assumindo papéis díspares em diferentes situações de comunicação, atribuindo sentido às práticas de leitura e escrita em contextos sociais específicos. Como resultado, observam-se estudantes mais aptos à interação social e mais dedicados ao trabalho coletivo e às práticas de leitura e escrita, com melhor desempenho escolar, engajados em ações que tomam a escrita e a leitura como habilidades essenciais para o seu cumprimento com eficiência.

Do outro lado do processo, os graduandos atuantes no Pibid, por participarem desse programa, obtêm uma qualificação muito maior do que aquela que normalmente é adquirida pelos estudantes de graduação, visto que têm a possibilidade de aliar teoria e prática, pesquisa e ensino, elaboração de estratégias, aplicação e avaliação das mesmas, de maneira que tendem a se tornar professores engajados no processo de ensino e aprendizagem, especialmente dedicados à formação de novos leitores e capazes de provocar os alunos para o estabelecimento de significados à leitura a partir de sentidos

socialmente aplicáveis aos atos de ler e escrever, em contextos de ação e interação coletiva.

Palavras-chave: Pibid. Formação do leitor. Jornal escolar. Teatro. Educação.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação.** 8. ed. São Paulo: Párbola, 2009.

BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas.** 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). **Português no Ensino Médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola, 2006. (Coleção Estratégias de Ensino, 2).

FREINET, C. **O texto livre.** 2. ed. Lisboa: Dinalivro, 1976.

GUEDES, P. C. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?** 2. ed. São Paulo: Parábola, 2006. (Coleção Estratégias de Ensino, 4).

UOL EDUCAÇÃO. **Pisa: desempenho do Brasil piora em leitura e “empaca” em ciências.** São Paulo, 3 dez. 2013. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/12/03/pisa-desempenho-do-brasil-piora-em-leitura-e-empaca-em-ciencias.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

JORNAL MESTRANDO: UM PERIÓDICO ESCOLAR EDITADO PELO PIBID-UCS LETRAS¹

Bruna Fachinetto

Pibid-UCS Letras, Escola Estadual de Ensino Médio Mestre Santa Bárbara
bfachinetto@ucs.br

Eduardo Sacilotto

Pibid-UCS Letras, Escola Estadual de Ensino Médio Mestre Santa Bárbara
esacilotto@ucs.br

Katúcia Juliana de Souza

Pibid-UCS Letras, Escola Estadual de Ensino Médio Mestre Santa Bárbara
kjulisouza@yahoo.com

Ser bolsista do Pibid-UCS propicia o amadurecimento profissional do futuro docente, advindo de ações desenvolvidas e oficinas ministradas, as quais agregam experiências benéficas à docência, pela possibilidade de trabalho com metodologias diferentes das que são empregadas usualmente em sala de aula.

O presente artigo consiste num breve relato de experiência acerca do projeto de edição de um periódico escolar, denominado *Jornal Mestrando* (JM), com os estudantes de Ensino Médio da Escola Estadual Mestre Santa Bárbara, de Bento Gonçalves, dando visibilidade às necessidades que o originaram, ao desenvolvimento das atividades, aos tensionamentos e às aprendizagens construídas. O objetivo do artigo é apresentar a alternativa pedagógica que foi utilizada na tentativa de construir conhecimentos pertinentes que não estavam sendo contemplados em sua amplitude, dentro do processo educativo formal, fato constatado por meio de um diagnóstico realizado após a aplicação de oficinas de transcrição da oralidade para a escrita.

Os alunos dos 1º e 2º anos do Ensino Médio, público alcançado com as oficinas supracitadas, apresentaram algumas dificuldades na escrita, que foram constatadas pelos bolsistas e identificadas como reflexo da incompreensão dos fatos observados, uma vez que os textos dos alunos apresentavam divagações ou neles ocorriam transcrições de partes sem conexão com o tema.

Fazia-se necessário que eles situassem as informações e os dados aferidos num contexto, para que, assim, o texto adquirisse sentido. Isso levou o grupo de bolsistas do Pibid a pensar em um modo mais frequente de trabalhar com os estudantes a transcrição da linguagem falada para a escrita e também dar voz às expressões e aos talentos particulares que se manifestavam nos corredores, de modo que se decidiu criar um jornal totalmente redigido pelos alunos da escola, sob a coordenação dos graduandos participantes do Pibid.

¹ Trabalho orientado pelo Prof. Dr. Douglas Ceccagno, coordenador da Área de Letras. A execução do jornal na escola contou, também, com o auxílio das Professoras Rosane Ferronato e Silvia Bortolini de Mesquita, supervisoras da Área no Pibid-UCS.

O projeto do jornal foi fundamentado na concepção teórico-metodológica de Célestin Freinet, para o qual um jornal escolar transcende a pedagogia aplicada na escola, atingindo um nível de educação preparatório à vida. Contribuíram, também, as opiniões sobre educação de Edgar Morin, principalmente o *conhecimento pertinente* e a *antropoética*, que influenciaram na formulação das diretrizes e na concepção filosófica do periódico.

O jornal iniciou suas atividades em julho de 2014 com o propósito de edições bimestrais e teve como características principais a autonomia dos redatores, a dinamicidade do apoio pedagógico e a utilização de aplicativos e redes sociais em prol da educação. Foram publicadas de forma impressa três edições e, de forma virtual, além das três edições, 23 atualizações com textos no blogue e 11 na *fanpage*.

A operacionalidade do JM repetia-se a cada nova edição e consistia, primeiramente, numa reunião presencial para aprovação, por parte do grupo de redatores, de matérias e temas que eles mesmos pretendiam publicar. Uma vez definidos esses elementos, partia-se, então, para a redação dos textos, que eram preparados pelos alunos em suportes na internet, havendo interações entre redatores e bolsistas por meio de aplicativos ou redes sociais, justamente para agilizar e tornar mais atrativo o apoio pedagógico. Com as matérias prontas, os bolsistas organizavam a diagramação e a impressão do periódico.

De posse dos exemplares impressos, era realizada uma chamada, pela *fanpage*, aos alunos participantes do projeto, em busca de auxílio para a distribuição do JM nos três turnos escolares. Por fim, após a distribuição, era marcada uma reunião presencial cuja finalidade era realizar a análise do impacto da edição no ambiente escolar e uma avaliação das oportunidades de melhoria para a próxima edição.

Assim, com sucessivas edições e com a participação dos alunos da escola, o projeto transcendeu o objetivo inicial de trabalhar a escrita como resultado final, transformando-a em um meio indispensável, mas apenas meio, para uma interação social mais ampla e a expressão dos pensamentos e das emoções dos estudantes. Da mesma maneira, cabe salientar o alcance didático que o projeto auferiu, uma vez que todos os alunos participantes foram aprovados plenamente, e somente um deles não alcançou parecer máximo em Língua Portuguesa e Literatura.

Palavras-chave: Periódico escolar. Pibid. Letras. Jornal Mestrando.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino:** outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

BONINI, Adair. Jornal escolar: gêneros e letramento midiático no ensino-aprendizagem de linguagem. **Rbla**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 149-175, 3 set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v11n1/v11n1a09.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2014.

BUNZEM, Clécio; MENDONÇA, Márcia. **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábolas, 2006.

FACHINETTO, Bruna; SACILOTTO, Eduardo; SOUZA, Katúcia Juliana de. **Projeto do Jornal Mestrando**. 2014. 36 f. PIBID-UCS, Bento Gonçalves, 2014. Documento digitado.

FARIA, Maria Alice de O. **O jornal na sala de aula**. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

FARIA, Maria Alice de O. **Como usar o jornal na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

FARIA, Maria Alice de O.; ZANCHETTA JÚNIOR, Juvenal. **Para ler e fazer o jornal na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

FREINET, Célestin. **O jornal escolar**. Trad. de Filomena Quadros Brancos. Lisboa: Estampa, 1974.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. Campinas: Autores associados; São Paulo: Cortez, 1988.

ITAPEMERIN, Tônico de. **O jornal escolar não é jornalismo**. 2014. Disponível em: <<http://www.jornalescolar.org.br/>>. Acesso em: 1º fev. 2015.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura**. Campinas: Pontes, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. São Paulo: Unesco/Cortez, 2001.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. Org. de Maria da Conceição de Almeida e Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez, 2002.

LITERATURA E TEATRO NA ESCOLA: UMA AÇÃO DO PIBID-UCS LETRAS¹

Ismael Sebben, Pibid-UCS Letras,
Escola Estadual de Ensino Médio Mestre Santa Bárbara
ismaelsebben@gmail.com

Sabe-se que a prática teatral no âmbito escolar ainda não é realidade para todos os estudantes, visto que muitas escolas não dispõem nem de salas de aula adequadas, sendo elas, por vezes, pequenas e precárias. Ainda assim, muitos educadores esforçam-se, mesmo contra limitações estruturais, para fazerem dessa arte meio para que o aluno desenvolva habilidades do corpo e da voz, utilizando-as como ferramentas para a expressão artística e o senso crítico e estético, tudo em prol do conhecimento e da inserção sociocultural dos alunos.

Neste trabalho são analisados os benefícios da prática teatral no âmbito escolar a partir da experiência do autor e de sua colega Aline Tomazini, graduandos em Letras pela Universidade de Caxias do Sul, Campus Universitário da Região dos Vinhedos, como bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), atuando durante o ano de 2014 na Escola Estadual de Ensino Médio Mestre Santa Bárbara, localizada no Município de Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul. São tematizadas a socialização possibilitada pelas artes cênicas no espaço escolar, junto com o ensino de Português e Literatura. Defende-se a ideia de que o teatro pode ser utilizado como forma de vivenciar a literatura além do papel, transpor o texto, tornar presente o que se imagina ao ler, através da presença física das personagens e da construção do espaço cênico. Mais que isso, os estudos teatrais, no âmbito escolar, permitem que determinadas habilidades dos alunos sejam trabalhadas, como a harmonização do corpo e da fala, a imaginação, a coletividade e, além disso, os sentidos crítico e estético.

Para tanto, aborda-se a inserção da Arte como disciplina obrigatória na escola a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/1996, que busca promover o desenvolvimento cultural dos alunos. São também analisadas as sugestões contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1998, especificamente nos trechos que dizem respeito aos objetivos gerais da prática teatral na escola, assim como seus benefícios, tais como: teatro como comunicação e produção coletiva; teatro como apreciação e teatro como produto histórico cultural. São relatadas, também, neste artigo, atividades propostas pelos bolsistas durante sua atuação na escola com o intuito de submetê-las a uma análise a partir dos PCNs, explorando resultados que justifiquem e demonstrem o

¹ Trabalho orientado pelo Prof. Dr. Douglas Ceccagno, coordenador da área de Letras. A execução dessa ação na escola contou, também, com o auxílio das Professoras Rosane Ferronato e Silvia Bortolini de Mesquita, supervisoras da área no Pibid-UCS.

cumprimento dos objetivos sugeridos no documento, bem como as experiências durante o processo.

Além disso, é ressaltada a importância do Pibid para que tanto a obrigatoriedade da Arte como disciplina quanto o ensino de Artes Cênicas sejam postos em prática, partindo do pressuposto de que o projeto visa à melhoria dos resultados dos alunos na escola e à melhoria da escola, pois passa a oferecer maior diversidade de atividades e de conhecimentos aos estudantes. O trabalho ainda discute a relevância da leitura e da interpretação de textos teatrais, servindo esses de material de apoio para que o aluno possa, posteriormente, discorrer de forma mais crítica e consciente, por exemplo, em uma produção textual, já que a leitura traz conhecimentos diversos; ou seja, acredita-se que o teatro, como arte, subsidie e proporcione não somente a desinibição vocal ou corporal, mas também a escrita.

Outro aspecto que merece destaque, quando se fala de prática teatral, é a valorização do espaço escolar e sociocultural, pois a construção de uma personagem depende de um olhar clínico sobre tudo o que há ao redor visto como objeto para criação e reflexão sobre diferentes experiências humanas. Defende-se a ideia, então, de que a técnica vocal e corporal, além de ferramenta para a expressão artística do ator profissional, quando estudada por atores não profissionais, pode auxiliar na apresentação de trabalhos, fazendo com que os estudantes ganhem visibilidade a partir de uma postura e de uma pronúncia mais adequadas e de um repertório gestual mais rico.

Para as análises pretendidas ocupamo-nos das ideias de teóricos e praticantes do teatro, tais como Constantin Stanislavski e Olga Reverbel, sendo, essa, pioneira nos estudos e nas práticas das relações entre teatro e educação no Brasil, e ainda, do filósofo Edgar Morin.

As práticas teatrais ministradas pelos bolsistas do Pibid-UCS, na Escola Estadual de Ensino Médio Mestre Santa Bárbara, culminaram na montagem de nove peças, adaptações de romances nacionais e estrangeiros, apresentadas em evento escolar com a participação da comunidade. A iniciativa das montagens das peças motivou também a participação de estudantes que não se envolveram diretamente na atuação cênica, mas que contribuíram com intervenções a partir de outras formas artísticas, tais como: dança, música e declamação de poemas.

Conclui-se que o teatro tem lugar dentro da escola, e que sua prática é de suma importância para que o aluno seja capaz de reconhecer o *outro* e se reconhecer, compreender o mundo e se compreender. Portanto, o homem sempre precisou da arte e sempre fez dela uma forma de expressão e entendimento.

Palavras-chave: Pibid. Letras. Teatro. Literatura. Educação.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC/SEF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 2 fev. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 3 fev. 2015.

LEVI, Clovis. **Teatro brasileiro: um panorama do século XX**. Rio de Janeiro: Funarte; São Paulo: Atração Produções Ilimitadas, 1993.

LINS, Léo. **Segredos da comédia stand-up**. São Paulo: Panda Books, 2014.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. de Catarina E. F. da Silva e Jeanne Sawaya. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2002.

REVERBEL, Olga. **O texto no palco**. 2. ed. São Paulo: Kuarup, 1993.

STANISLAVSKI, Constantin. **Manual do ator**. Trad. de Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: M. Fontes, 1997.

Licenciatura em Letras Português – Cidade Universitária

LEITURA LITERÁRIA: CAMINHOS SIGNIFICATIVOS PARA A ARTICULAÇÃO ENTRE ENSINO E LEITURA¹

Suzana Pagot
silvetemuller@gmail.com
Silvete Müller
smlpagot@ucs.br
Subprojeto Letras-Português
Colégio Estadual Imigrante

Muitas vezes a disciplina de Literatura, por estar inserida na área de Língua Portuguesa, tem servido, ora como espaço de estudo de estruturas linguísticas, ora como estudo histórico dos períodos literários. Além disso, um outro fator agravante é que vivemos sob uma forte influência da mídia e dos recursos das novas Tecnologias da Informação e Comunicação que são ferramentas de leitura mais atraentes para os jovens. Cabe, então, ao professor a tarefa de encontrar caminhos para tornar significativo o ato de ler.

Preocupado com essa problemática e em busca de novos caminhos que deem conta de reverter esse quadro, o Colégio Estadual Imigrante se engajou no Subprojeto Letras- Português do Pibid, em 2014. Desde então, vem abrindo espaço às oficinas empreendidas pelos bolsistas.² O presente trabalho tem por objetivo analisar o resultado das ações desenvolvidas pelo grupo, atentando, especialmente, para dois aspectos: 1) os enunciados dos alunos do Ensino Médio participantes das atividades; e 2) a repercussão nos processos de leitura.

Sabemos que, por um lado, a abordagem histórica da literatura não desenvolve as habilidades necessárias para a leitura do texto literário e, por outro, não encontra eco nas necessidades dos jovens estudantes. Ao tirar o texto do papel de protagonista, mascaram-se as atividades de leitura com questões de vestibular, justificando, desse modo, os processos pedagógicos que cada vez mais se tornam alheios à realidade do aluno e aos objetivos do ensino de Literatura. É um ciclo vicioso, difícil de ser rompido, que impede que os alunos se apropriem da multiplicidade de sentidos da linguagem literária, do conhecimento de mundo que poderia lhes ser desvendado.

Para elucidar essa questão, é necessário encontrar um novo modo de se trabalhar com os textos literários em sala de aula. Cosson afirma que é no “estudo dos recursos

¹ Coordenação do projeto: Professora Dra Suzana Pagot, coordenadora do Subprojeto Letras-Português, orientação da Professora Silvete M. Müller, bolsista supervisora.

² Os bolsistas que fazem parte da equipe são: Aleni Formolo Fonseca, Camila P. Gobbi, Edolésia Fontoura da Rosa Andrezza, Elisa Capelari Pedrozo, Emanuela Boss, Letícia Lima, Jéssica Denise Silva de Aguiar, Jucelina Rodrigues, Otiniel A. Borges, Vanderléia Zanési.

expressivos da língua e das estratégias composicionais do texto, aliado à percepção de mundo do leitor” (2006, p. 48) que podemos amenizar esse distanciamento. Isso significa que o texto literário deve ser o ponto de partida das aulas. Mesmo correndo o risco de cair em uma obviedade, é preciso reafirmar constantemente que não é possível falar em leitura literária sem ler o texto literário.

A partir desses pressupostos teóricos discutidos em reuniões de estudo do grupo, os bolsistas organizaram a oficina em quatro etapas: 1) motivação: na qual foram apresentadas palavras articuladas com outras, provocando um estranhamento, um sentido inusitado, engraçado, desestabilizador. Os alunos foram convidados a entrar no jogo das palavras, a manusearem diferentes tipos de material para literalmente sentirem as palavras e criarem suas próprias rupturas de sentido; 2) leitura: leitura expressiva, interpretação e discussão de inúmeros poemas; 3) criação: jogos de palavras e de poemas; e 4) divulgação: exposição em pôsteres (na UCS e na escola) e participação na IX Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa, em novembro de 2014.

O resultado positivo desses encontros surgiu não apenas nas produções, mas sobremaneira no discurso dos alunos que, informalmente, na sala de aula, avaliaram as atividades como “vivências de liberdade” e, no Conselho de Classe, declararam que uma das experiências mais significativas do trimestre havia sido a oficina do Pibid. Outros dados relevantes foram: 1) a procura na biblioteca por livros de poesia; 2) o interesse em ler mais poemas dos autores trabalhados; e 3) o desejo demonstrado por alguns alunos em continuar escrevendo poesia.

Com o desenvolvimento das oficinas do Pibid, em especial a de *Escrita Criativa*, ficou comprovado que o “circuito da comunicação literária instala uma interação dialética que impele o receptor a se transformar em emissor de novas mensagens”. (SARAIVA, 2001, p. 86). Além disso, mais uma vez, verificamos que é importante atender ao horizonte de expectativas dos alunos, para que eles se tornem atores nas diferentes dinâmicas que encerram a leitura de um texto literário.

Palavras-chave: Leitura. Literatura. Ensino.

Referências

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura:** teoria e prática. Campinas: Pontes, 2004.

SARAIVA, Juracy Assmann (Org.). **Literatura e alfabetização:** do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. **O ato de ler:** fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo: Cortez, 2002.

OFICINAS PIBID: LER E ESCREVER: ATOS DE CIDADANIA¹

Edolésia Fontoura da Rosa Andrezza

edolesiah@yahoo.com.br

Jéssica Denise Silva de Aguiar

jessica.deni.sa@hotmail.com

Letícia Lima

leticiaggkp@hotmail.com

Elisa Capelari Pedrozo

ecpedrozo@ucs.br

Subprojeto Letras-Português – Colégio Estadual Imigrante

Considerando a atual realidade escolar, especialmente pelos resultados nas provas do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem), dos últimos anos, percebe-se a necessidade de uma mudança mais incisiva na metodologia utilizada nas aulas de Língua e Literatura.

O objetivo deste trabalho é refletir sobre uma nova metodologia em relação às práticas leitoras como estratégias de qualificação das habilidades de ler e escrever, visando: 1) à melhoria dos resultados dos alunos nas provas do Enem; 2) à facilitação para uma progressiva inserção social.

O levantamento realizado no Colégio Estadual Imigrante, durante o ano de 2014, mediante a observação da realidade em conversas e entrevistas com alunos e professores, corroborou aquilo que a literatura tem levantado como questão-problema no que concerne à metodologia de ensino em Língua (normalmente uma concepção de língua prescritiva) e em Literatura (a tendência em privilegiar a história da literatura em detrimento do texto literário). O Referencial Curricular do Rio Grande do Sul (2010, p. 9) é muito claro ao enfatizar que “ensinar Língua Portuguesa e Literatura não significa reduzi-las ao domínio de regras gramaticais ou ao estudo de períodos literários, nem a um conjunto de expressões corretas”.

Assim posto, o Pibid Letras-Português intensificou suas atividades no sentido de buscar alternativas para tornar o ler e o escrever atos de cidadania. Há um mundo de possibilidades que aguardam os jovens ao saírem da escola, programas educacionais oferecidos pelo governo que possibilitam o ingresso do estudante concluinte do Ensino Médio em um curso de formação superior. Esses programas, em sua maioria, usam as notas do Enem como recurso no processo de seleção dos participantes.

Ao professor de Literatura e Língua Portuguesa cabe a tarefa de trabalhar com um dos aspectos mais importante do Enem: a redação. Nesse campo, o docente tem a possibilidade de calçar-se na leitura de textos literários, a fim de que o aluno aprimore suas habilidades de leitura, seu vocabulário, seu conhecimento de mundo, atingindo um

¹ O projeto foi coordenado pela Professora Dra. Suzana Pagot, subcoordenadora do projeto Pibid Letras-Português e orientado pela Professora Silvette Müller, supervisora bolsista do Pibid.

melhor desempenho no que diz respeito à escrita. Faz-se importante ressaltar que, além da leitura do texto literário, os demais gêneros textuais que circulam na sociedade, inclusive os gêneros orais, devem integrar as atividades e projetos em sala de aula. Conforme Marchi,

o visual e a oralidade, predominantes nas práticas não institucionalizadas, são tidos e identificados como não-leituras. Menosprezados por seus próprios leitores e ignorados pelos letrados, no entanto, são as *leituras* mais frequentemente realizadas pela maioria da população. (2011, p. 160).

Diante disso, o grupo do Pibid Letras-Português elaborou uma série de oficinas, visando contribuir com uma mudança de paradigma em relação ao trabalho com a leitura, visto que os resultados e as notas obtidos pelo Colégio Estadual Imigrante comprovam, estatisticamente, o despreparo e a ausência de habitualidade para com as exigências que o exame pressupõe comporem o dia a dia do educando. Segundo o portal Inep,² a média relativa da prova de linguagens no ano de 2013 foi de 501.19, e os pontos obtidos na redação foram 534.48, o que acaba por tornar complicado o ingresso competitivo em uma Instituição de Ensino Superior.

Dentre as oficinas realizadas, duas se voltaram mais à produção escrita e à leitura. Primeiramente, a oficina de redação elaborada para o Enem foi desenvolvida para as turmas de 3º ano do Ensino Médio no turno da noite com o intuito de propor situações de prática comunicativa escrita. A partir dessas atividades, os alunos puderam comparar diferentes versões de suas produções, e o resultado foi positivo tanto na estruturação do texto, na clareza de raciocínio, como no uso da língua padrão. Todavia, pela interação com os alunos, percebeu-se suas dificuldades em dissertar, elaborar e estruturar os textos e interpretar as proposições do *caput* de cada questão das provas do exame. Essas constatações vêm ao encontro do que pontua Moraes, ou seja,

a aprendizagem implica atividade realizada pelo sujeito em processos interativos. É o indivíduo que, para conhecer, realiza algo, reconstrói a sua realidade, muda interiormente a partir da relação consigo mesmo, com os outros, com a cultura e o contexto. (MORAES, 2004, p. 250).

A segunda oficina orientada pelo nosso grupo foi a “Oficina de Escrita Criativa”, na qual foram apresentados aos participantes poemas de autores de diferentes temáticas, épocas e movimentos, abrindo janelas para a compreensão da abundância de finalidades que se podem alcançar com a escrita ou mesmo com a leitura de um poema. Nessa oficina, os alunos criaram poemas individual e coletivamente, aguçaram os sentidos

² Disponível em: <sistemasenem2.inep.gov.br/>. Acesso em: 20 jan. 2015.

com palavras, cheiros, texturas e sabores, a fim de perceber a palavra poética com toda a sua força metafórica.

A experiência demonstrou que uma metodologia que privilegie o espaço da expressão e do texto literário é capaz de sensibilizar os alunos para a leitura. Os alunos marcaram, em suas falas, a liberdade que sentiram ao poder expressar as muitas leituras possíveis dos textos. Isso gerou no grupo um sentimento de autoconfiança em relações às suas interpretações e produções.

Em resumo, pode-se considerar que os primeiros resultados foram satisfatórios no que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades de ler e escrever, mas isso é apenas o início de uma longa caminhada. É sabida a grande responsabilidade de ser professor, e o desafio que é enfrentar inúmeras questões. Na altura desse projeto, a conclusão que se delineia no horizonte é que o professor de Língua e Literatura deve ter como principal virtude a capacidade de reinventar-se.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Metodologia de Ensino. Enem.

Referências

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Disponível em: <<http://sistemasenem2.inep.gov.br/>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura:** teoria e prática. 10. ed. Campinas: Pontes, 2004.

MARCHI, Diana Maria. A leitura e o leitor. In: NEVES, Iara Conceição Bittencourt et al. (Org.). **Ler e escrever:** compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2011.

MORAES, Maria Cândida. **Pensamento eco-sistêmico:** educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. Petrópolis: Vozes, 2004.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Lições do Rio Grande:** livro do professor. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

Licenciatura em Matemática – Cidade Universitária

PIBID UCS MATEMÁTICA: CONSTRUÇÃO DE UM NOVO AMBIENTE DE ESTUDOS

Daniela Bevilaqua dos Santos – Matemática

Colégio Estadual Imigrante – bevilaqua.daniela@gmail.com

Sabrina dos Santos – Matemática

Colégio Estadual Imigrante – sabrirosasantos@gmail.com¹

O presente trabalho busca descrever como se desenvolveu e se pensou a criação de um espaço diferenciado para o estudo de Matemática no Colégio Estadual Imigrante, juntamente com os bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) da Universidade de Caxias do Sul (UCS) na Área de Matemática. A criação do hoje denominado Laboratório de Matemática era algo discutido pela escola, que já possuía outros espaços específicos para aulas de Biologia, Física e Química.

Atualmente o que se discute quando o assunto é educação é a necessidade de uma aproximação do conteúdo com a realidade do aluno envolvido. O ensino de Matemática, embora ainda esteja muito ligado à concepção de ensino tradicional, deve priorizar a aproximação entre conceitos e contextos significativos, oportunizando melhor compreensão para o estudante.

Essa mudança de ensino não é difícil para a disciplina, mas alguns obstáculos surgem no dia a dia do professor. O primeiro a ser citado é o medo da matemática que segue galopante durante a caminhada de grande parte dos estudantes. Outro obstáculo pode ser evidenciado na configuração da sala de aula. Basta observar e comparar uma sala do século IX e uma do moderno século XXI e verificar que são basicamente iguais. Em ambas há um quadro e classes dispostas em fileiras. Tal ambiente sempre favoreceu e continua favorecendo o ensino imaterial de Matemática.

Isso nos leva à primeira necessidade de criação de um ambiente diferenciado para o ensino e estudo da matemática. Um local com materiais manipuláveis que auxiliem a atravessar a ponte entre o concreto e o abstrato. Segundo o movimento “Todos pela Educação”, apenas 9,3% dos estudantes que concluíram o Ensino Médio em 2013 aprenderam o conteúdo considerado adequado para o período.

Como foi pontuado por Brettas (2007), em Laboratório do Ensino de Matemática, é importante ressaltar que “não estamos tratando, aqui, de defender a já tão conhecida compartimentalização do ensino”. Percebemos que a matemática também acontece nos

¹ Coordenadora do Subprojeto Pibid-Matemática – Professora Ana C. Possapp Cesa.

experimentos das aulas de ciências da natureza, no entanto um laboratório voltado ao ensino de Matemática pode avançar em questões específicas da disciplina.

Com a implantação do Subprojeto Pibid-Matemática no Colégio Estadual Imigrante, no primeiro semestre de 2014, o Laboratório de Matemática começou a ser organizado na escola, com a ajuda dos estudantes. Esse espaço foi pensando para ir além das atividades do subprojeto, estando à disposição de todos os professores de matemática e sem ter um período programado para encerrar.

O grupo de bolsistas do Pibid sempre se preocupou em cativar os alunos durante a construção do laboratório, desenvolvendo atividades de integração, como o concurso “Desenhando a Matemática”, com a colaboração das professoras de Artes. Na atividade, os alunos do Ensino Médio Politécnico expressaram seu sentimento e entendimento pelo o que é Matemática através de um desenho. Uma comissão, formada por estudantes, professores e direção, escolheu o desenho que melhor se representava a comunidade escolar e este foi pintado na entrada do laboratório pelos próprios bolsistas.

O grupo também criou materiais concretos bonitos e coloridos, pois é necessário criar um ambiente agradável, capaz de atrair os alunos e não apenas mais uma sala. Todas as oficinas planejadas foram desenvolvidas com os estudantes de Ensino Médio no laboratório. Ao longo do ano a escola fez investimentos, adquirindo mesas redondas, jogos, material dourado e prateleiras para expor e armazenar os materiais.

Estudar em um ambiente pensado para nos envolver certamente facilita o aprendizado. Implantar tal ambiente não é tarefa fácil, para tanto é necessário fazer o que D’Ambósio e Lopes (s/d) chamam, muito apropriadamente, de insubordinação criativa. Isto significa que temos que quebrar paradigmas.

O laboratório visa desenvolver estratégias de pensamento, dando ênfase na discussão e argumentação de resultados. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) trazem como ponto de partida da Matemática não a definição, mas o problema. Então a necessidade de permitir que o estudante “experimente, discuta”, para depois formalizar os conhecimentos.

O laboratório também é um espaço propício para os estudantes desenvolverem trabalho cooperativo e perceberem a importância de estar em sintonia com seu grupo. Os estudantes, por estarem sentados em pequenos círculos, se sentem mais à vontade para questionar e participar das oficinas.

Ao final de todas as atividades conduzidas pelos bolsistas, os estudantes completaram questionários que serviram de direcionamento para novas oficinas e que detectaram vantagens em dispor de um espaço diferenciado para o estudo de Matemática.

Para finalizar, é importante ressaltar que a experiência de organizar um Laboratório de Matemática foi nova tanto para os professores quanto para os bolsistas envolvidos. Também é preciso salientar que todo laboratório está em construção

constante, adequando-se as necessidades e aos processos tecnológicos. É imprescindível que o espaço seja utilizado de modo a democratizar o ensino de Matemática e favorecer a construção intelectual e cidadã do estudante.

Palavras-chave: Pibid. Laboratório de Matemática. Oficinas. Espaço dinâmico.

Referências

BRETTAS, L. A. **Laboratório do Ensino de Matemática**. Pelotas: Ed. da UFPel, 2007.

D'AMBRÓSIO, B. LOPES, C.E. Modos De Uma Professora De Matemática Narrar As Suas Ações De Insubordinação Criativa. Disponível em: <http://vicipariodejaneiro.com.br/wp-content/uploads/2013/08/6.pdf>. Acesso em 18 nov. 2014.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

PIAGET, J. **A epistemologia genética**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 1-64. (Coleção Os Pensadores).

REVISTA EXAME. **Mais de 90% saem do Ensino Médio sem aprender bem Matemática**. Disponível em: <http://exame.abril.com.br/brasil/noticias/mais-de-90-saem-do-ensino-medio-sem-aprender-bem-matematica>>. Acesso em: 7 jan. 2015.

SILVA, D. M. V. **A construção do saber e do laboratório sustentável de Matemática através da implementação do 1º ciclo de oficinas de Matemática e Ciência no 1º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Hebe Camargo**. Disponível em http://eemat.sbemrj.com.br/wp-content/uploads/2014/10/RE15_DanielaMendes.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2015.

UNIVERSIA. **Brasil é o 3º no ranking de países onde os estudantes têm mais medo de Matemática**. Disponível em <http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2014/05/19/1097046/brasil-3-ranking-paises-onde-estudantes-medo-matematica.html>>. Acesso em: 28 fev. 2015.

PROJETO DE MATEMÁTICA FINANCEIRA: UMA ATIVIDADE DO PIBID-UCS MATEMÁTICA NO COLÉGIO ESTADUAL IMIGRANTE¹

Carolina Cerri
ccerri@ucs.br

Débora Peruchin
dperuchin@ucs.br

Pibid-UCS Matemática – Colégio Imigrante

O artigo a que se refere este resumo foi escrito a partir do projeto de Matemática Financeira elaborado pelas autoras para ser realizado no Colégio Estadual Imigrante, em Caxias do Sul, com seis turmas de Ensino Médio Politécnico do turno da manhã. O projeto foi elaborado a partir de um questionário aplicado aos alunos de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio do turno da manhã, cujo levantamento dos dados coletados apontou a um destaque: dúvidas e curiosidades em relação à Economia e Matemática Financeira.

A partir disso, elaborou-se um projeto envolvendo o estudo de noções básicas de Matemática Financeira, por meio de material específico elaborado por essas mesmas autoras, complementado pela realização de uma oficina com diferentes atividades sobre Matemática Financeira e uma palestra direcionada ao Ensino Médio sobre Economia. Tendo em vista a formação dos alunos como sujeitos ativamente participantes da economia do País, o projeto se propôs a auxiliá-los na compreensão e identificação dos aspectos econômicos que envolvem operações financeiras, de compras cotidianas até financiamentos bancários. O artigo apresenta o projeto desenvolvido e os resultados das ações realizadas com as turmas envolvidas a partir das atividades propostas.

O projeto no Colégio Estadual Imigrante teve início com uma palestra sobre Economia, que aconteceu no dia 29 de setembro, no auditório do colégio. A palestra contou com o apoio de recursos tecnológicos e foi apresentada duas vezes para diferentes turmas, com duração aproximada de uma hora. Nas semanas posteriores à palestra e antes da realização da oficina, a professora titular das turmas desenvolveu o conteúdo de Matemática Financeira com as turmas envolvidas, utilizando como referencial o *Material de apoio do professor: Matemática Financeira*, apostila elaborada pelas autoras deste artigo.

As oficinas aconteceram entre os dias 27 de outubro e 4 de novembro de 2014. As atividades utilizaram duas horas-aula da disciplina de Matemática de cada uma das cinco turmas de 3º ano e uma de 2º ano do Ensino Médio Politécnico envolvidas no projeto. A oficina ocorreu no Laboratório de Matemática do Colégio Estadual Imigrante, espaço organizado durante o ano de 2014 pelo Pibid-UCS, Subprojeto Matemática, com o objetivo de proporcionar um momento de reflexão matemática.

¹ Coordenadora do Subprojeto de Matemática: Profa. Ana Cristina Possapp Cesa.
Professora Supervisora no Colégio Imigrante: Sabrina da Rosa dos Santos.

No desenvolvimento das atividades da oficina, cada aluno ficou responsável pelo seu material, como: caneta, lápis, borracha, folhas, calculadora científica, tesoura e cola, conforme necessidade de uso. Os demais materiais, como isopor, utilizados para a confecção do que foi preparado para a oficina, foram comprados com verba destinada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), para os subprojetos.

A elaboração do projeto de Matemática Financeira teve como objetivo principal propiciar situações para que o aluno pudesse construir sua aprendizagem, aplicando os conhecimentos matemáticos na solução de situações-problema relacionados às principais questões financeiras. Por meio das atividades propostas na oficina, aliados aos estudos em sala de aula e à palestra sobre Economia, o projeto foi desenvolvido com a proposta de promover uma análise e reflexão em relação à Matemática Financeira presente no cotidiano, permitindo ao aluno compreender as vantagens e desvantagens das diversas condições de pagamento oferecidas no comércio, como: juros, prestações, cartões de crédito e/ou de fidelidade, entre outros.

Em atividades direcionadas, os alunos puderam perceber as diferenças entre juro simples e composto quanto a conceitos e aplicações, além de desenvolver a capacidade de raciocínio ao resolver problemas financeiros, bem como interpretar as benesses de cada situação, avaliando criticamente as condições oferecidas pelo mercado. Convidadas a participar do Laboratório de Matemática, as turmas foram instigadas, também, durante todo o processo de realização da oficina, a aprimorar o gosto pela Matemática e o prazer em “fazer Matemática”.

O conteúdo de Matemática Financeira, infelizmente, nem sempre recebe a devida importância nos currículos de Ensino Médio das escolas. Seu estudo, porém, tem grande relevância para a vida do aluno, que pode construir novos conhecimentos e utilizá-los em sua vida pessoal. É importante que o jovem aprenda como administrar seu próprio orçamento, com a perspectiva de logo estar inserido no mercado de trabalho e participando ativamente de relações comerciais. Lidar com dinheiro exige responsabilidade, mas também conhecimentos que auxiliarão a não realizar ações que podem gerar endividamento e problemas.

Para isso, o projeto foi organizado de modo que o aluno pudesse relacionar os conhecimentos construídos a ações de sua vida cotidiana, como: compras a prazo, empréstimos, financiamentos e descontos, entre outras operações que normalmente utilizam juros. As atividades da oficina foram pensadas de modo que relacionassem o assunto a situações cotidianas, podendo despertar o interesse do aluno e, assim, permitir uma melhor compreensão do conteúdo e das reflexões que o cercam.

O projeto desenvolvido procurou auxiliar o aluno na reflexão acerca do mercado financeiro, considerando a sua formação como cidadão que participa da economia do País, com ações que impactam sua vida pessoal, tanto em relação à parte financeira,

quanto a questões emocionais. Lidar com dinheiro não é apenas operar adição e subtração; é também uma ação de responsabilidade e grandes consequências.

As atividades realizadas pretendiam proporcionar a cada aluno a oportunidade de desenvolver novos conhecimentos e habilidades, o que foi efetivado por meio de uma aprendizagem significativa, ocasião em que todos puderam participar e refletir sobre as questões propostas. O presente artigo foi desenvolvido a partir de um projeto que efetivamente envolveu as turmas participantes e proporcionou um momento diferente de aprendizagem. As atividades atingiram o objetivo de promover a construção de conhecimentos importantes à vida de cada aluno como estudante, mas principalmente como cidadão.

Palavras-chave: Matemática Financeira. Educação financeira. Economia. Pibid.

Referências

IEZZI, Gelson; HAZZAN, Samuel; DEGENSZAJN, David. **Matemática Comercial, Matemática Financeira, Estatística Descritiva**. São Paulo: Atual, 2004. (Fundamentos de matemática elementar; 11).

MELLO, José Luiz Pastore. **Matemática: construção e significado: volume único**. São Paulo: Moderna, 2005.

POSSIEDE JÚNIOR, Olindo; JOUCOSKI, Emerson. **O ensino da matemática financeira: relato de uma experiência de aprendizagem**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/362-4>>. Acesso em: 9 dez. 2014.

PIBID-UCS NA MATEMÁTICA: EXPLORANDO A GEOMETRIA ESPACIAL NO ENSINO MÉDIO¹

Leonise Maria Facchin

leo_nise@hotmail.com

Supervisora no Pibid-UCS Matemática,
Escola Estadual de Ensino Médio São Caetano

Letícia Testolin

leticiatestolin@gmail.com

Bolsista no Pibid-UCS Matemática,
Escola Estadual São Caetano

Marina Soares Pessoa Duthevicz

marina.soares.p@hotmail.com

Bolsista no Pibid-UCS Matemática,
Escola Estadual São Caetano

O presente trabalho busca descrever uma metodologia ativa para o ensino de geometria no Ensino Médio e o envolvimento dos alunos nessas atividades. Apresenta alternativas na abordagem do conteúdo de geometria espacial no Ensino Médio encontradas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) da Universidade de Caxias do Sul (UCS), na Área de Matemática na Escola Estadual de Ensino Médio São Caetano, iniciado em abril de 2014. O texto apresenta soluções viáveis para uma aprendizagem prazerosa e significativa, para, assim, obter bons resultados com os alunos em sala de aula.

O objetivo no Ensino Médio não é apenas ensinar os conteúdos, mas também expandir a visão de mundo dos alunos. Na Matemática, não é difícil fazer essa integração com a realidade dos alunos se aproveitado seu uso no cotidiano. Segundo Souza e Santos (2008), a Matemática necessita ser apresentada com contexto histórico e dentro da realidade dos alunos, para que esta não seja de difícil compreensão.

Na geometria, essa proximidade pode ser facilmente percebida, o que pode ser atribuído à sua aplicação real.

A geometria desempenha um papel central no currículo da Matemática dos ensinos fundamental e médio – e com boas e fundamentadas razões. O domínio dos conceitos geométricos básicos – como formas, medidas de comprimentos, áreas e volumes – é essencial para a integração de um indivíduo à vida moderna. Profissionais de várias áreas técnicas [...] usam cotidianamente tais conceitos. (LOPES; VIANA; LOPES, 2007, p. 81).

Percebe-se, assim, que a geometria não é um amontoado de fórmulas. Ela está tão intimamente ligada à vida que nem sempre é percebida. Observar o mundo com um olhar diferente traz novas concepções para o ensino de geometria.

¹ Coordenadora do Subprojeto de Matemática: Profa. Ana Cristina Possapp Cesa.
Professora Supervisora, no Colégio Imigrante: Sabrina da Rosa dos Santos.

A compreensão dos conteúdos matemáticos depende também da maneira como são expostos aos educandos. Trazer novas práticas às aulas é uma das possibilidades para tornar a aprendizagem significativa e prazerosa. Segundo Brasil (2014), é “importante promover ações didático-pedagógicas que levem os jovens a realizar atividades tais como: explorar/experimentar”.

A geometria espacial exige do estudante uma visão tridimensional. Por maior que seja o esforço do professor em desenhar prismas e pirâmides de forma bem colorida, nem sempre os alunos conseguem compreendê-las.

Gutiérrez (1992) afirma que quando se trabalha Geometria Espacial, é fundamental que se tenha em mente a visualização. A capacidade de visualização é uma habilidade básica nesse campo de conhecimento. Uma pessoa que tem dificuldades em visualização terá problemas em entender contextos gráficos apresentados nos livros e apresentará dificuldades em expressar suas próprias ideias. (ANDRADE, 2014 apud BECKER, 2009, p. 27).

Nesse sentido, o Pibid-UCS, na área da Matemática, tem sido uma ótima ferramenta para facilitar a aprendizagem e a construção do conhecimento dos alunos. Semanalmente, os bolsistas reúnem-se para planejar oficinas que possibilitem uma melhor compreensão dos conteúdos vistos em sala de aula. Além disso, a Capes disponibiliza verba para o custeio de materiais necessários para as oficinas realizadas pelos bolsistas.

Na Escola Estadual de Ensino Médio São Caetano, o enfoque principal dado à Área de Matemática foram os conteúdos: *funções* e *geometria*. Foram realizadas três oficinas sobre geometria para o 3º ano do Ensino Médio: cubo soma, pirâmides de canudinhos e geometria e o mundo.

O cubo-soma é um quebra-cabeça tridimensional composto por sete policubos, que são peças formadas por pequenos cubos unitários. Os próprios alunos confeccionaram 27 cubinhos de origami, necessários para formar todas as peças do cubo-soma. Com os sete policubos formados, os alunos reuniram-se em grupos e foram desafiados a construir um cubo de $3 \times 3 \times 3$ unidades de medida com as sete peças do quebra-cabeça. Após a construção do cubo, os alunos responderam a algumas questões acerca de medidas, área e volume desse sólido. Posteriormente, os estudantes foram encorajados a montar uma cadeira usando as mesmas sete peças e a calcular a sua área e o volume. A atividade gerou um sentimento de desafio e motivação nos alunos. Além disso, proporcionou esclarecimento de dúvidas que os mesmos tinham a respeito de área e volume.

Com o auxílio dos bolsistas do Pibid, os alunos construíram também pirâmides com canudos plásticos unidos por um fio de nylon. Embora os “esqueletos” obtidos com os canudos forneçam uma representação grosseira da pirâmide, seu uso possibilitou aos

alunos uma fácil manipulação, o que permitiu rapidez na construção das estruturas e, principalmente, facilitou a visualização dos elementos da pirâmide: apótema da base, apótema da pirâmide, altura, raio, aresta lateral, aresta da base e vértices.

A proposta de atividade “Geometria e o mundo” foi construir uma maquete, utilizando, no mínimo, três sólidos geométricos, reproduzindo algum lugar do mundo. A ideia foi mostrar aos educandos que a geometria está presente em nossa vida. Ao final, as maquetes foram entregues com os devidos cálculos de área e volume dos sólidos escolhidos.

A partir das experiências do Pibid, percebe-se que a Matemática pertence ao mundo real e não pode ser separada dele em sala de aula, principalmente na geometria espacial, que é um conteúdo tão próximo dos alunos. Utilizar material concreto é uma solução eficaz e viável para despertar o interesse do aluno e auxiliar na sua aprendizagem.

Os resultados obtidos com a realização das oficinas permitem destacar a importância do material concreto no ensino de geometria espacial, pois ele ajuda o aluno a aprimorar sua visão tridimensional e facilita sua aprendizagem. As atividades elaboradas pelos bolsistas do Pibid-UCS Matemática da Escola Estadual de Ensino Médio São Caetano foram simples e de fácil acesso, porém com ótimos resultados para a aprendizagem de geometria espacial realmente significativa.

Palavras-chave: Geometria espacial. Pibid. Ensino Médio.

Referências

- ANDRADE, Fabiana Chagas de. **Jujubas:** uma proposta lúdica ao ensino de geometria Espacial no Ensino Médio. Rio de Janeiro: 2014. Disponível em: <http://www2.unirio.br/unirio/ccet/profmat/tcc/TCC_Fabiana.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do Ensino Médio**, Etapa II, Caderno V: Matemática. Curitiba: Ed. da UFPR, 2014.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2012.
- LEMOS, Wellington. **Construção de um cubo com o Módulo Sonobe.** 2009. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/wglemos/mdulo-sonobe-cubo>>. Acesso em: 25 fev. 2015.
- LOPES, Sérgio Roberto; VIANA, Ricardo Luiz; LOPES, Shirlene Vieira de Almeida. **Metodologia do ensino de Matemática.** Curitiba: Ibpx, 2007.
- PLASTICARTE. **Un rompecabezas para el verano "Cubo Soma" (de papel).** 2011. Disponível em: <<http://plasticarte.blogspot.com.br/2011/07/un-rompecabezas-para-el-verano-cubo.html>>. Acesso em: 25 fev. 2015.

SELBACH, Simone (Superv. geral). **Matemática e didática**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010. (Coleção Como Bem Ensinar/coordenação Celso Antunes). Vários Autores.

SOUZA, Conceição Aparecida Rodrigues; SANTOS, Livia Catarina Matoso dos. **Avaliação na Matemática**: instrumento de integração de saberes. In: SEMANA DAS EXATAS: V SEMANA DE FÍSICA, 5., SEMANA DE MATEMÁTICA, 8., 20 a 24 de outubro de 2008, Rondônia. **Anais...** Rondônia: Ed. da UNIR, 2008.

PIBID-UCS NA MATEMÁTICA: JOGOS VIRTUAIS NO ENSINO E APRENDIZAGEM MATEMÁTICA¹

Érica Camila de Melo Pedro

erica.camilla@hotmail.com

Flávia Schneider

vdlaZZaretti@hotmail.com

Vinicius Duarte Lazzaretti

vdlaZZaretti@hotmail.com

Bolsistas Pibid-UCS Matemática, EEEM São Caetano

Este trabalho tem como objetivo mostrar a utilização do lúdico com ferramentas digitais no ensino de funções no Ensino Médio. Essa forma de ensino está sendo proporcionada através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) da Universidade de Caxias do Sul (UCS) na Escola de Ensino Médio São Caetano, durante o ano de 2014.

O processo de ensino e aprendizagem de Matemática, nas últimas décadas, tem sido dificultoso para ambos os lados, pois as gerações de alunos vêm se modificando com o tempo, e o processo de mediar os conteúdos desta disciplina não acompanham a transformação desse novo público. O uso exclusivo de livros e lousa torna-se obsoleto e não atrai a atenção dos atuais estudantes. A média de aprendizagem vem diminuindo com o passar do tempo, o mundo está evoluindo e, por vezes, as escolas não estão acompanhando.

A educação é uma preocupação de todos, e a matemática está nela inserida, devendo-se começar a questionar sobre como modificar essa realidade.

Há inúmeras formas de tornar a Matemática mais divertida sem prejudicar o processo de aprendizado. O lúdico é um exemplo muito utilizado e com excelentes resultados e, para melhorar esse processo, pode-se aliar o lúdico às mídias digitais, já que estão presentes a todo momento. Nas mídias digitais incluem-se também jogos, o processo passa por transformações, o aluno torna-se participativo e não um expectador de muitos saberes prontos. “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou sua construção” (FREIRE, 1996, p. 52), ou seja, deve-se mediar o ensino e não entregá-lo pronto.

Tal disciplina, considerada hoje complexa por todos, tem inúmeras divisões ao longo do Ensino Médio, e uma delas é o ensino de funções. Dentro desse item, temos, em especial, a função polinomial de segundo grau, conhecida também por função quadrática e associada a todos como a função de Bhaskara. Apesar de ser vista como algo fácil por muitos, nota-se uma grande dificuldade na visualização de vértices em seus gráficos. Davis (1986, p. 29) afirma: “Toda a potencialidade do conhecimento

¹ Coordenadora do Subprojeto de Matemática: Profa. Ana Cristina Possapp Cesa.
Professora Supervisora, na Escola de Ensino Médio São Caetano: Leonise Maria Facchin.

matemático deve ser explorada, de forma mais ampla possível”. Em sendo assim uma sugestão é aliar a tecnologia ao processo de ensino e aprendizagem; também se pode dizer que também o uso de jogos tecnológicos com a matemática. Pensando nisso foi utilizado o jogo digital *Angry-Birds* para contribuir no processo.

O *Angry Birds* é uma série de jogos desenvolvida por uma empresa finlandesa *Rovio Entertainment*, com uma simples finalidade: atirar pássaros com um estilingue para acertar em porcos verdes. Sua mecânica é baseada em movimentos físicos reais. A trajetória do arremesso dos pássaros gera o esboço de uma parábola. E o *Geogebra* é um aplicativo de Matemática dinâmica, o qual combina conceitos de geometria e álgebra, de interface muito simples, com a finalidade de ser utilizado em sala de aula.

A oficina tem como objetivo a interatividade do jogo *Angry Birds* com o Software *Geogebra* de incentivar e motivar os alunos pela novidade e extração de informações, sendo um mecanismo para uma melhor compreensão. De certa forma, o jogo é um impulso natural, pois, ao jogar, o indivíduo obtém prazer e realiza um esforço espontâneo e voluntário para atingir o objetivo. Conforme a citação de Comenius (1592-1671), considerado o “Pai da Didática”, dizia em sua obra *Didática magna* (1657) “Ao invés de livros mortos, por que não podemos abrir o livro vivo da natureza? Devemos apresentar à juventude as próprias coisas, ao invés das suas sombras.” (Apud PONCE, p. 127).

Com isso, pode-se afirmar que é de grande valia utilizar jogos virtuais juntamente com *softwares* matemáticos, pois essa combinação motiva o ensino e a aprendizagem em sala de aula, torna a Matemática prazerosa e realista aos olhos dos alunos, trazendo interação entre o conceito matemático e o cotidiano moderno adolescente.

Palavras-chave: *Angry Birds*. Função quadrática. Jogos na matemática. Lúdico. Píbid.

Referências

Sites

<<http://www.infoescola.com/pedagogia/possibilidades-e-limitacoes-as-dificuldades-existent-no-processo-de-ensino-aprendizagem-da-matematica/>>. Acesso em: 7 fev. 2015.

<<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/198/o-jeito-nova-geracao-298693-1.asp>>. Acesso em: 7 fev. 2015.

<http://www.editorarealize.com.br/revistas/enect/trabalhos/Comunicacao_695.pdf>.

<<http://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2012/03/conheca-historia-e-cada-versao-de-angry-birds.html>>.

<<http://edumatecno.blogspot.com.br/2013/04/conhecendo-um-pouco-mais-sobre-o.html>>.

MATEMÁTICA E FÍSICA: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR¹

Marina Cioato de Lima

Subprojeto Matemática – Colégio Estadual Imigrante
mclima3@ucs.br

Roberta Fontana

Subprojeto Matemática – Colégio Estadual Imigrante
rfontana3@ucs.br

O presente artigo foi desenvolvido por alunas bolsistas, graduandas em licenciatura em Matemática da Universidade de Caxias do Sul (UCS) e trata da interdisciplinaridade entre Física e Matemática e de como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) poder ser um aliado para desenvolver práticas pedagógicas interdisciplinares em sala de aula.

A prática foi desenvolvida com os objetivos de apontar à importância da interdisciplinaridade nas escolas de Educação Básica, principalmente no Ensino Médio Politécnico; relacionar conteúdos de Física e Matemática que podem ser integrados em sala de aula; e de propor uma prática interdisciplinar envolvendo conteúdos de Física e Matemática.

Formar um conceito de interdisciplinaridade é uma tarefa bastante complicada, pois envolve muitas possibilidades e, com isso, muitas ambiguidades. Muitas vezes, é confundida com multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade e até transdisciplinaridade. Também há os que empobrecem o conceito e o sentido da interdisciplinaridade, estreitando a definição apenas com o objetivo de integrar, inteirar e promover uma inter-relação.

A interdisciplinaridade é o trabalho de integração profunda entre as diferentes áreas do conhecimento. Estas áreas não aparecem de forma fragmentada e compartimentada, esquematizadas em conteúdos produzidos fora da realidade dos alunos. Para que a interdisciplinaridade aconteça – de verdade – na escola, é necessário que os professores estejam preparados para estabelecer uma relação de troca de experiências. Devem estar sempre abertos ao diálogo e ao planejamento cooperativo. É um trabalho, sobretudo, de parceria. (FAZENDA, p. 27).

Ao propormos uma prática interdisciplinar, devemos ter primeiramente uma intenção bem-estabelecida. “*Não há interdisciplinaridade se não há intenção consciente, clara e objetiva por parte daqueles que a praticam.*” (FERREIRA, 2009, p. 34). Também percebemos a necessidade de o professor ir além, de buscar o

¹ Coordenadora do Subprojeto de Matemática: Profa. Ana Cristina Possapp Cesa.
Professora Supervisora no Colégio Estadual Imigrante: Sabrina da Rosa dos Santos.

conhecimento científico, de sair da sua zona de conforto e propor práticas pedagógicas que estabeleçam relação com a realidade dos alunos. *“Interdisciplinaridade não se ensina, não se aprende, apenas vive-se, exerce-se e por isso exige uma nova pedagogia, a da comunicação.”* (FAZENDA, 1979, p. 108).

A interdisciplinaridade vem se tornando uma grande aliada no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem. Isso se deve à sua grande contribuição na construção do conhecimento e, a partir disso, a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul vem propondo algumas mudanças de caráter educacional. A discussão gira em torno do Ensino Médio. Tem como objetivo preparar os educandos para que, quando concluírem essa etapa, estejam preparados tanto para o mercado de trabalho como para a vida acadêmica. A mudança passa a ser intitulada: Ensino Médio Politécnico, sendo implementada em 2012. A proposta

tem em sua concepção a base na dimensão politécnica, constituindo-se no aprofundamento da articulação das áreas de conhecimentos e suas tecnologias, com os eixos Cultura, Ciência, Tecnologia e Trabalho, na perspectiva de que a apropriação e a construção de conhecimento embasam e promovem a inserção social da cidadania. (SEDUC-RS, 2011, p. 10).

Sabendo-se que a interdisciplinaridade está integrada à proposta do Ensino Médio Politécnico, não temos mais disciplinas isoladas, mas áreas do conhecimento, sendo elas: Ciências Humanas (história, geografia, sociologia, filosofia), Ciências da Natureza (química, física e biologia), Linguagens (português, literatura, língua inglesa e espanhola, educação física e artes) e Matemática e suas Tecnologias, o que faz com que os professores que atuam nesse ensino já trabalhem de forma interdisciplinar. Podemos perceber, ainda, que a matemática é uma área à parte, o que nos faz questionar: Por que ela não poderia ser integrada à área de Ciências da Natureza, trabalhando de forma interdisciplinar com as mesmas? Ao tentar propor essa integração, nos interrogamos: Qual é a relação entre essas áreas do conhecimento? Podemos interligar as mesmas?

Com esse intuito, desenvolvemos uma prática pedagógica na qual relacionamos duas áreas do conhecimento: Ciências da Natureza e Matemática e suas Tecnologias, mostrando que o conhecimento não é algo fragmentado, e sim, uma grande teia onde os conteúdos estão interligados, não apenas na escola, mas também no cotidiano, fora dela.

A prática proposta teve como objetivo perceber a aplicação de uma função afim através de um experimento. Ela foi dividida em três momentos: no primeiro, os alunos foram divididos em grupos e receberam as orientações: medir e marcar um espaço, onde os colegas irão correr de uma extremidade a outra, e, enquanto corriam, o restante do grupo deveria cronometrar. No segundo momento, os alunos foram questionados sobre a relação entre a prática realizada e os conteúdos de Física já estudados, levando-os a compreender que estava se tratando da velocidade. Já no terceiro momento, foi feita

uma síntese da prática com o objetivo de formalizar o que foi posto em prática: os alunos deveriam utilizar os dados obtidos no experimento para calcular a velocidade e montar a equação horária da velocidade.

O objetivo principal da prática não foi o resultado final, e sim, a discussão, a participação e o desempenho no desenvolvimento da mesma, e assim esperamos que por ser um experimento interdisciplinar tenha ocorrido uma aprendizagem mais significativa e prazerosa, facilitando a fixação dos conteúdos.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Pibid. Ensino Médio Politécnico.

Referências

FAZENDA, Ivani C. A. **Integração e interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro:** efetividade ou ideologia. São Paulo, Loyola, 1979.

FERREIRA, Sandra L. Introduzindo a noção de interdisciplinaridade. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola.** São Paulo: Cortez, 2009.

SEDUC-RS. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta pedagógica para o ensino médio politécnico e educação profissional integrada ao Ensino Médio – 2011-2014.** Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2015.

Licenciatura em Música – Cidade das Artes

A ESCOLA BOTANDO A(S) MÚSICA(S) NO MAPA

Deise Santos

deise.musica@live.com

Gabriela Vidal

ggvidal@ucs.br

Marlon Castilhos

marloncastilhos@hotmail.com

Subprojeto Música Pibid-UCS atuando na EMEF Zélia Rodrigues Furtado¹

Introdução

Esta comunicação apresenta um relato de experiência em Educação Musical realizado por bolsistas do Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – dentro do subprojeto de Licenciatura em Música, com alunos do 5º e 7º anos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Zélia Rodrigues Furtado, localizada em Caxias do Sul. A ação teve como objetivo o mapeamento das manifestações musicais² existentes em torno da comunidade escolar, levando o aluno à vivência, pesquisa e sistematização das práticas musicais da comunidade.

Desenvolvimento da proposta

A primeira etapa do projeto ocorreu entre os meses de maio e julho de 2015. Foram ministradas sete aulas, nas quais foram desenvolvidos, cronologicamente, os seguintes objetivos: estabelecer vínculo com as turmas; ampliar a concepção dos alunos sobre música em seus diversos contextos; compreender o espaço, a localização e a representação geográfica; e construir um mapa englobando as habilidades trabalhadas.

As aulas iniciais foram realizadas visando aos primeiros dois objetivos. Para tanto, realizamos atividades de *rodas de improviso* e *imitação dos sons do corpo, chamada musical*,³ *apreciação de músicas e vídeos* de diversos estilos. Os trabalhos dirigidos ao mapeamento iniciaram a partir da aplicação de um questionário de pesquisa entregue aos alunos na terceira aula. Foi desenvolvida, então, a compreensão sobre espaço, localização e representação geográfica, utilizando a própria sala de aula como ponto de partida. Os alunos exploraram os sons desse ambiente e depois registramos a

¹ O Subprojeto Música da UCS é coordenado pelo Prof. Rafael Rodrigues da Silva que contribuiu com o planejamento e a revisão do trabalho.

² Entende-se como manifestação musical todo e qualquer tipo de atividade, relacionada à música, como: grupos ou bandas de qualquer estilo, corais de igreja, músicas praticadas em cultos – católicos, evangélicos, religiões afro –, escolas de samba, torcidas organizadas que fazem música em eventos esportivos, cantores, instrumentistas, DJs, enfim, todo e qualquer tipo de atividade musical.

³ Os alunos respondem à chamada produzindo um som de acordo com a temática indicada pelo professor.

paisagem sonora da mesma; em seguida, realizamos a mesma atividade abrangendo a escola.

A atividade de conclusão dessa primeira etapa foi realizada através de um mapa do entorno da escola, impresso em papel fotográfico, em tamanho A0. Com ele posicionado no centro da sala, os alunos reuniram-se em volta e foram indicando os locais onde sabiam da existência de manifestações musicais. Essa atividade demonstrou que os alunos conheciam muitas práticas musicais no bairro, apesar de não terem respondido ao questionário anteriormente aplicado.

Entre os meses de setembro e dezembro do mesmo ano, foram desenvolvidas a segunda e a terceira etapas do projeto: visita às manifestações musicais e a construção de maquete. Nesse período, a forma de atuação foi alterada, sendo desenvolvida no turno contrário ao que os alunos estudavam. Foram realizados dez encontros com as turmas, e desses dois foram destinados ao exercício para saídas. Nesses dois encontros, os alunos praticaram como tirar fotos, filmar e entrevistar.

As saídas em campo foram organizadas com informações extraídas do questionário e do mapa. No primeiro dia de saída, marcamos (para ambos os turnos) um horário com instituições que desenvolvem manifestações musicais, pois assim seria certo o registro de ao menos uma manifestação. Com o tempo restante, a intenção era aproveitar o percurso de volta à escola para pesquisar se haviam outras manifestações possíveis de serem registradas. O grupo da manhã visitou a Entidade Assistência à Criança e ao Adolescente (Enca), onde foi registrada uma aula de capoeira e, no caminho, um dos alunos indicou um vizinho – que é gaiteiro – para visitarmos. O grupo da tarde visitou a Associação Centro de Promoção do Menor (ACPMEN), onde foram registradas as aulas de canto coral e capoeira. Na volta para a escola, os alunos foram divididos em três grupos e cada um com um professor responsável. Foram encontradas uma dupla sertaneja e o um músico que tocava viola.

Para a saída seguinte, não foram agendadas visitas. O propósito era justamente sair e explorar o conhecimento dos alunos sobre as manifestações do bairro. Pela manhã foram visitados duas casas de músicos indicados pelos alunos. O primeiro tocava gaita, violão, viola e cavaquinho, e o segundo era uma dupla evangélica. Nessa segunda saída, o grupo da tarde acabou não encontrando nenhuma manifestação para ser registrada.

Todos os registros foram feitos pelos próprios alunos. As produções continham, além das músicas interpretadas, entrevistas com os músicos que falaram sobre sua ligação com a música, sua história, gosto musical, entre outros. Com os dados coletados, o projeto passou para sua terceira e quarta etapas: construção de maquete e exposição final na escola, sendo que o relato desses momentos foi descrito em outro artigo.

Conclusão

Apesar de todas as etapas terem sido previamente planejadas, durante a realização das aulas, muitas variantes influenciaram no resultado final e no desenvolvimento do planejamento. A postura dos alunos e sua dedicação à realização das atividades também foram aspectos fundamentais do processo. No primeiro semestre, trabalhando com as turmas inteiras, foi mais difícil obter os resultados esperados. Quando passamos a trabalhar com oficinas, no contraturno, as aulas renderam mais, e os alunos se engajaram na realização das atividades.

As saídas, com certeza, configuram uma etapa única no projeto. Sair com os alunos para percorrer o bairro era um momento muito aguardado, tanto por nós quanto por eles. A resposta e a receptividade da comunidade, certamente, foram atitudes que nos surpreenderam positivamente. Em todos os locais, os alunos foram recepcionados muito bem, especialmente pelas pessoas que foram surpreendidas com a nossa visita, ou seja, onde não havia sido agendado horário.

O projeto certamente contribuiu para que os alunos pudessem ter outro olhar para sua comunidade. Não somente conhecendo a cultura ali produzida, mas também reconhecendo-a. Um processo que, com certeza, fortalece a identidade e valoriza a região e seus moradores.

Palavras-chave: Pibid. Educação musical. Educação básica.

Referências

BOZON, M. Práticas musicais e classes sociais: estrutura de um campo local. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 11, ns. 16 e 17, p. 147-175, 2000.

SILVA, Rafael Rodrigues da. O que faz uma música “boa” ou ruim”: critérios de legitimidade e consumos musicais entre estudantes do Ensino Médio. **Revista da ABEM**, v. 2, n. 27, 2012.

SOUZA, Jusamara (Org.). **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da UFRGS, 2000.

ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE O PIBID MÚSICA (2008 - 2013)

Diego Conto Lunelli

dclunelli@gmail.com

Eduardo Airtton Arruda

duduarruda@hotmail.com

Ticianacenci Ribeiro

ticianacenci@gmail.com

Subprojeto Música Pibid-UCS atuando na EMEF Zélia Rodrigues Furtado

Introdução

Esta comunicação tem por objetivo apresentar os resultados da análise quantitativa dos dados da pesquisa realizada pelo grupo de bolsistas do Subprojeto Música do Pibid/UCS,¹ tendo como base trabalho já apresentado. (SILVA et al., 2014).

Estado do Conhecimento é um tipo de pesquisa que tem por objetivo sistematizar, mapear e analisar dados colhidos através de levantamentos bibliográficos. Ele traz discussões sobre a produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento e revela quais aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados de acordo com os diferentes locais e épocas. (FERREIRA, 2002; BARREIRO; PINTO, 2001).

A proposta deste trabalho é fazer uma verificação sobre os dados colhidos por nós a partir dos anais dos Congressos Nacionais da Abem. As questões orientadoras neste trabalho foram: o que a área de Educação Musical tem produzido *sobre* ou *a partir* do Pibid? Quais são as instituições de ensino e que autores vêm sendo responsáveis por essa produção?

Metodologia

No *Estado do Conhecimento* apresentado, foram analisados todos os anais dos Congressos Nacionais da Abem realizados após 2007, ano em que foi lançado o primeiro edital do Pibid, sendo que, até o presente momento, foi realizado um total de cinco: 2008, 2009, 2010, 2011 e 2013. A fim de coletar os dados para esta pesquisa, foi feito o download dos anais dos eventos supracitados, disponíveis *online* no *site* da Abem.

Utilizando um *software* de leitura, foi executada uma busca pelo termo Pibid, selecionando, então, os artigos onde havia essa ocorrência, que foram copiados para uma plataforma *online* (*Google Docs*), onde serviriam de banco de dados para o grupo.

Com base nos textos selecionados, foi elaborada uma tabela no *software Excel* contendo os seguintes parâmetros: ano; referência; instituição à qual o(s) autor(es) estava(m) vinculado(s) à época; classificação dos autores como professores de Ensino

¹ O subprojeto Música da UCS é coordenado pelo Prof. Rafael Rodrigues da Silva que contribui com o planejamento e a revisão do trabalho.

Superior, professores de Educação Básica e licenciandos; relato de experiência ou desenvolvimento teórico; do que tratam; e o que deles podemos concluir. A fim de classificar os autores, foi utilizada como ferramenta de busca a Plataforma Lattes, porém, frequentemente, os currículos não informavam com clareza qual era o tipo de vínculo com o programa, o que nos levou a adotar as categorias acima, em detrimento da nomenclatura utilizada pela Capes (coordenador, supervisor e bolsista, respectivamente).

Resultados

Os dados examinados se originam de artigos publicados nos anais dos Congressos Nacionais promovidos pela Abem, entre 2008 e 2013. Esse recorte foi utilizado pelo fato de que o edital do Pibid foi aprovado no ano de 2007 e seus primeiros projetos (23 no total) iniciaram em 2008. De acordo com nossa pesquisa, as primeiras publicações em um Congresso Nacional da Abem que fizeram menção ao Pibid de música (duas) ocorreram no congresso realizado em Goiânia (GO), no ano de 2010, sendo que, no congresso realizado no ano seguinte em Vitória (ES), esse número já havia aumentado para dez. O congresso posterior, acontecido em Pirenópolis (GO) no ano de 2013, contou com catorze trabalhos relacionados ao Programa.

Figura 1: Crescimento do número de trabalhos



Fonte: Elaborada pelos autores.

Instituições de origem dos autores

Conforme evidencia a tabela a seguir, há uma predominância de trabalhos oriundos das Regiões Nordeste e Sudeste, sendo três deles provenientes da Região Sul e apenas um da Região Centro-Oeste.

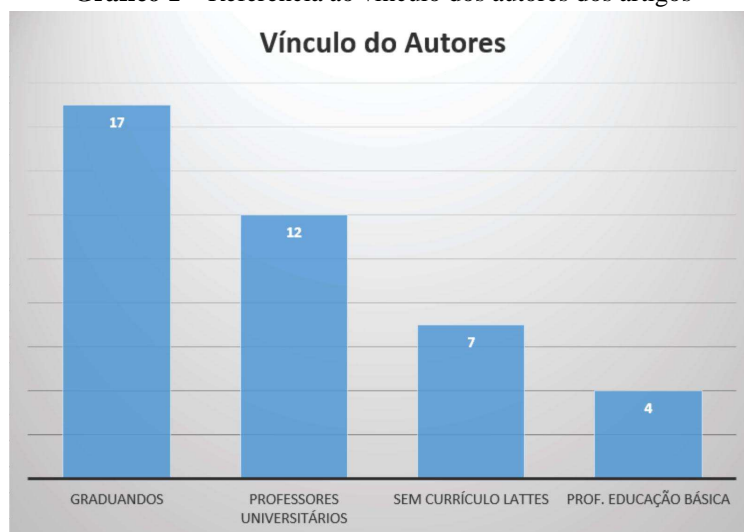
Quadro 1 – Número de trabalhos por instituição e autores correspondentes

| Universidade | Artigos por instituição | Trabalhos |
|--------------|-------------------------|---|
| UFSCar | 5 | FELIPE et al., 2011; SEVERINO; JOLY, 2011; OLIVEIRA; SOUZA; JOLY, 2011; SILVA JUNIOR; BATISTA; JOLY, 2011; JOLY; JOLY; NUNES, 2013. |
| UFS | 3 | HARDER et al., 2010; HARDER, 2011; SILVA, 2013. |
| UFU | 3 | PAIVA, 2011; ARANTES et al., 2013; COSTA, 2013. |
| UFBA | 2 | CANDUSSO, 2011; LEITE, 2013. |
| Unimontes | 2 | NEVES, 2013; ARAÚJO, 2013. |
| UEL | 2 | KLEBER; CACIONE, 2013; KROMINSKI; CACIONE, 2013. |
| UFRN | 2 | PAIVA, 2013; NASCIMENTO; ABREU, 2013. |
| UFOP | 1 | MATIAS; FERRO; SILVA, 2011. |
| UFG | 1 | CAMPOS, 2011. |
| UFPel | 1 | MARTINS; HIRSCH, 2013. |
| UEFS | 1 | OLIVEIRA, 2013. |
| UEPG | 1 | SEBBEN; STORI, 2013. |

Fonte: Sistematizado pelos autores.

Dos 40 autores pesquisados, 7 não possuíam Currículo Lattes ou qualquer outro registro disponível. Dos 33 restantes, 17 são graduandos, 5 são professores de Educação Básica, e 11 são professores universitários, como o gráfico abaixo ilustra.

Gráfico 1 – Referência ao vínculo dos autores dos artigos



Fonte: Elaborado pelos autores.

Do total de artigos, 6 foram escritos apenas por licenciandos, 7, por professores de Ensino Superior e apenas 2 foram escritos somente por professores de Educação Básica. Dos trabalhos de autoria coletiva, 4 eram de graduandos e professores universitários, 4 de graduandos, professores universitários e professores de Educação Básica, e outros 6, de graduandos e professores de Educação Básica, além de outros autores não vinculados ao programa ou sem informações disponíveis.

A grande maioria dos artigos, 19 num total de 24, são relatos de experiência de participantes ou pessoas envolvidas no programa. O restante, 5 artigos, são de desenvolvimento teórico, que tratam de pesquisas em andamento, sendo realizadas em escolas onde o programa está inserido. (HARDER, 2011; COSTA; ARANTES et al., 2011; KLEBER; CACIONE, 2013; KROMINSKI; CACIONE, 2013; LEITE, 2013).

Conclusão

O período aqui analisado é pequeno para tirar conclusões mais consistentes, pois ainda é necessário um maior distanciamento histórico para avaliar o programa. No entanto, algumas conclusões e hipóteses podem ser compartilhadas a partir dos dados que aqui trazemos: em primeiro lugar, há um crescimento significativo da produção relacionada ao Pibid em um espaço de tempo bastante curto, e essa é marcada pelo evidente predomínio de relatos de experiência. O número de publicações aumentou de 2 para 14 em um período de cinco anos, totalizando 26 artigos.

A produção relacionada ao Pibid possui um caráter majoritariamente coletivo, pois, dos 24 trabalhos, 15 foram escritos em parceria. Tais parcerias possuem, em média, 3,3 autores por trabalho, e os 24 trabalhos possuem uma média de 2,4 autores. Por ora, nos parece possível afirmar que o Pibid tem se mostrado uma eficiente ferramenta de inserção de novos autores nas comunicações e nos trabalhos sobre Educação Musical em âmbito nacional.

Palavras-chave: Pibid. Educação musical. Estado do Conhecimento.

Referências

ARANTES, L. F. et al. Pibidiando no Colégio de Aplicação: algumas considerações sobre o desenvolvimento de licenciandos do curso de Música no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21., 2013, Pirenópolis-GO, *Anais...* João Pessoa: Ed. da UFPB, 2013. p. 1953-1962.

ARAÚJO, J. D. A. Alternativas tecnológicas de plano de aulas de música na EE Irmã Beata através do Pibid. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21., 2013, Pirenópolis-GO, *Anais...* João Pessoa: Ed. da UFPB, 2013. p. 2401-2406.

CAMPOS, Nilceia P. Música, licenciatura e escola pública: experiências do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) na Universidade Federal de Goiás. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 21., 2011, Vitória. **Anais...** João Pessoa: Abem, 2011. p. 2483-2488.

CANDUSSO, Flávia. Da capoeira de angola ao Pibid: reflexões acerca da formação de um educador musical compromissado com a cultura brasileira. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 21., 2011, Vitória. **Anais...** João Pessoa: Abem, 2011. p. 736-745.

COSTA, Maria C. S. et al. A formação de professores de Música *na/para* a escola de Educação Básica no Pibid. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 21., 2011, Vitória. **Anais...** João Pessoa: Abem, 2011. p. 2161-2175.

FELIPE, A. G. et al. Ressignificando a história: relatos de uma experiência musical. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 21., 2011, Vitória. **Anais...** João Pessoa: Abem, 2011. p. 453-461.

HARDER, R. et al. Panorama do ensino de música nas escolas de Ensino Fundamental e Médio da cidade de Aracaju, Sergipe. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. **Anais...** João Pessoa: Abem, 2010. p. 1763-1775.

HARDER, Rejane. Trabalhando práticas sociais, valores e tradições culturais nas aulas de música na educação básica: Grupo de Pesquisa “Manifestações Musicais de Sergipe”. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 21., 2011, Vitória. **Anais...** João Pessoa: Abem, 2011. p. 2236-2247.

JOLY, I. Z. L. et al. Aprendizagem da docência: processos educativos a partir do projeto PIBID. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21., 2013, Pirenópolis-GO, **Anais...** João Pessoa: Ed. da UFPB, 2013. p. 453-461.

KLEBER, M. O.; CACIONE, C.E.S. O Programa de Iniciação à Docência (Pibid) no Curso de Licenciatura em Música: algumas questões iniciais em debate O Programa de Iniciação à Docência (Pibid) no Curso de Licenciatura em Música: In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21., 2013, Pirenópolis-GO, **Anais...** João Pessoa: Ed. da UFPB, 2013. p. 2381-2390.

KROMINSKI, Pablo Henrique; CACIONE, Cleusa Erilene dos Santos. Reflexões sobre a aplicação de um jogo de ensino-aprendizagem musical baseado no C(L)A(S)P de Keith Swanwick. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21., 2013, Pirenópolis-GO, **Anais...** João Pessoa: Ed. da UFPB, 2013. p. 2161-2175.

LEITE, Jaqueline Câmara. Práticas Musicopedagógicas na Rede Municipal de Ensino de Salvador: um relato das observações e intervenções dos bolsistas do Pibid Música da UFBA. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21., 2013, Pirenópolis-GO, **Anais...** João Pessoa: Ed. da UFPB, 2013. p. 2057-2066.

MARTINS, Felipe da S.; HIRSCH, Isabel B. Uma proposta de musicalização por meio da apreciação e execução musical na Educação básica no Pibid. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21., 2013, Pirenópolis-GO, **Anais...** João Pessoa: Ed. da UFPB, 2013. p. 1946-1952.

MATIAS, Breno H.; FERRO, Matheus L.; SILVA, Rômulo de P. L. da. O PED música: O projeto de estímulo à docência na escola estadual de Ouro Preto. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 21., 2011, Vitória. **Anais...** João Pessoa: Abem, 2011. p. 1757-1765.

NASCIMENTO, C. A., ABREU, W. N. Vivências Musicais: entrelaçando saberes através da prática pedagógica no PIBID Música/UFRN. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21., 2013, Pirenópolis-GO, **Anais...** João Pessoa: Ed. da UFPB, 2013. p. 2348-2357.

NEVES, M. T. S. Música na cultura jovem contemporânea: um relato de experiência a partir de ações desenvolvidas no Pibid artes/música. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21., 2013, Pirenópolis-GO, **Anais...** João Pessoa: Ed. da UFPB, 2013. p. 1417-1424.

OLIVEIRA, Amós. Atividades pedagógicas extracurriculares: o caso de um concerto didático na escola. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21., 2013, Pirenópolis-GO, **Anais...** João Pessoa: Ed. da UFPB, 2013. p. 532-541.

OLIVEIRA, André E. de; SOUZA, Felipe de; JOLY, Maria Carolina L. Música na escola pública: refletindo sobre as experiências em um programa institucional de iniciação à docência. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 21., 2011, Vitória. **Anais...** João Pessoa: Abem, 2011. p. 1485-1492.

PAIVA, Luciano L.G. Musicalização no ensino fundamental: interpretando canções com sonoridades diferentes no PIBID. . In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21., 2013, Pirenópolis-GO, **Anais...** João Pessoa: Ed. da UFPB, 2013. p.1503-1510.

SEBBEN, E. E.; STORI, R. Formação de professores de música: a experiência de um projeto de iniciação à docência. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21., 2013, Pirenópolis-GO, **Anais...** João Pessoa: Ed. da UFPB, 2013. p. 1149-1159.

SEVERINO, N. B. JOLY, M. C. L. O olhar na educação musical: uma pesquisa em andamento sobre o caráter emancipatório da Música. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 21., 2011, Vitória. **Anais...** João Pessoa: Abem, 2011. p. 453-461.

SILVA JUNIOR, Reinaldo P. da S.; BATISTA, Gabriel de M. R.; JOLY, Ilza Z. L. Música na escola: uma experiência a partir do Pibid. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 21., 2011, Vitória. **Anais...** João Pessoa: Abem, 2011. p. 2489-2494.

SILVA, Rafael et. al. Estado do conhecimento sobre o Pibid na área da educação musical: os anais dos Encontros Nacionais da ABEM (2008 – 2013). In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM. 16., 2014, Blumenau-SC, **Anais...** Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional_sul/regional_sul/paper/view/510>. Acesso em: 25 fev. 2015.

SILVA, A.N.C. A Visão dos Acadêmicos Sobre as Contribuições do PBID Para sua Formação Docente. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21., 2013, Pirenópolis-GO, **Anais...** João Pessoa: Ed. da UFPB, 2013. p. 404 - 412.

VIANA, Danielle Fernandes. **O estado do conhecimento da produção científica sobre a educação profissional integrada à educação de jovens e adultos no âmbito do Projeto 008/Proeja/Capes/Setec (2007-2011)**. 2012. 252p. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

MÚSICA DA COMUNIDADE EM EXPOSIÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA DO PIBID MÚSICA

Ângela Garahy

angelaartes77@gmail.com

Cristiano Fagundes Cemin

cfcemin@gmail.com

Mariana Oliboni de Figueredo

mariana@figueredo.com.br

Marcelo Leites Nunes

marcelo.leites.nunes@gmail.com

Subprojeto de Música Pibid-UCS atuando na EMEF Zélia Rodrigues Furtado

Introdução

No presente texto, nós os bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), dentro do Subprojeto de Licenciatura em Música da Universidade de Caxias do Sul (UCS)¹ apresentamos a segunda parte do relato de experiência em Educação Musical com os alunos de 5º e 7º anos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Zélia Rodrigues Furtado.

Após a primeira etapa de ação, que teve como objetivo o mapeamento das manifestações musicais em torno da comunidade escolar do Bairro Parque Oásis, Município de Caxias do Sul no qual os alunos realizaram saídas em campo para registrar práticas musicais dos moradores do bairro, iniciaram-se os trabalhos para a construção da maquete com a identificação das músicas da comunidade. Este texto relata como se deu esse processo.

Proposta

Já com todas as atividades filmadas pelos alunos, incluindo entrevistas, fotos e a música apresentada, começamos a etapa de exposição. Vale lembrar que os alunos da Escola Zélia Rodrigues Furtado participaram de todas essas etapas na forma de oficina, no seu contraturno de aula.

Para essa exposição foi desenvolvida uma maquete do bairro, contendo inúmeros pontos de localização e referência. Cada ponto em que foi coletada uma manifestação foi marcado na maquete e recebeu um *tablet*, onde era possível visualizar a manifestação musical e a entrevista realizada pelos alunos.

¹ O subprojeto Música da UCS é coordenado pelo Prof. Rafael Rodrigues da Silva que contribui com o planejamento e a revisão do trabalho.

Desenvolvimento das atividades

Em dez aulas de duas horas de duração, dividida em dois turnos, os alunos concretizaram todo o trabalho de pesquisa anteriormente feito. Foi um processo bastante prazeroso para eles e para os bolsistas, pois nos alegrávamos em construir as casas e os locais do bairro. Os alunos tinham muito gosto em reconhecer, em suas miniaturas, as moradias das manifestações musicais coletadas. Por vezes, o processo ficava um pouco disperso para os alunos devido ao nível de abstração necessário para se envolver sem perder o foco na atividade que fazíamos. Nos dias 29/10/14 e 10/11/14, construímos as casas, usando materiais reaproveitáveis para essa finalidade, como caixas de leite, caixas de perfume, caixas de sapato, etc., dando forma as casas com a técnica de papietagem. Fizemos a pintura branca para que, em cima dela, fosse feita a pintura definitiva. Nos dias 24/11/14 e 1º/12/14, realizamos as pinturas bem como a confecção das árvores, usando pequenos galhos de árvores e esponjas pintadas de verde, para representar as folhas.

No dia 8/12/14, fizemos placas de sinalização, árvores e os últimos retoques como janelas e pintura que estavam malfeitas. Também foram feitos pontos de localização, como, por exemplo, igrejas, supermercados, etc. Os alunos estavam divididos em dois grupos de oficinas: um que se realizava pela manhã com as turmas de 5º ano; outro que realizava à tarde com alunos do 7º ano. Dentro desses dois grupos, as tarefas foram divididas para que o trabalho ocorresse mais rapidamente. Os bolsistas da manhã avisavam o grupo da tarde sobre o que haviam feito e sugeriam a construção de algo específico, como, por exemplo, o Vantajão, um grande mercado do bairro.

Nós tivemos a tarefa de recolher todo o material que os alunos haviam filmado e fotografado, e eles montariam um vídeo para cada manifestação, contendo cenas da entrevista e também cenas dos músicos da comunidade tocando seu instrumento, dançando e/ou cantando. Por problemas nos computadores da escola, os alunos não conseguiram fazê-lo, ficando a incumbência a cargo dos bolsistas.

No dia anterior à exposição (12/12/14), nos reunimos para montar a maquete. Começamos retomando a construção das principais ruas do bairro. Utilizamos tecido para a parte da terra, aonde seriam colocadas as casas, e, na rua, colocamos as sinalizações de trânsito. Os pontos de localização foram distribuídos conforme o mapa do bairro, e as casas preencheram o restante do espaço seguindo a proporção do mapa. Em cada local onde foi encontrada uma manifestação musical, foi dado um *tablet* e um fone de ouvido, que foram colocados sob um pedestal de partituras, contendo o vídeo que foi anteriormente montado pelos bolsistas. Esse vídeo foi aberto em um aplicativo especial que reproduzia o vídeo repetidamente enquanto o *tablet* ficava bloqueado para movimento, ou seja, o visitante da exposição não conseguia sair do aplicativo sem autorização. As paredes receberam uma cobertura de tecido que se tornou um painel de fotos do processo e também um grande mapa do bairro.

A exposição ocorreu no dia 13/12/14 junto com a festa de Natal e fim do ano letivo da escola. Foi o ápice de um processo que havia começado meses antes. Acreditamos que o projeto contribuiu para uma maior interação da comunidade com a escola. O fazer musical do bairro adentrou a escola e interagiu com a comunidade e os alunos.

Havia um interesse enorme da parte de quem visitou a exposição; as pessoas estavam felizes ao ver a maquete muito benfeita pelos alunos, e ao constatar a música feita pelos seus moradores. Vale ressaltar que, apesar de inúmeros visitantes serem crianças, não houve qualquer incidente. Dentre os visitantes tivemos: alunos, pais, professores e o presidente da Associação de Moradores do Bairro, que apontou à importância desse projeto para que a comunidade desse valor ao que acontece em sua região.

A maquete foi desmontada no dia 15/12/14, e o grupo a avaliou de forma muito positiva. Porém, também achamos que houve uma perda pelo fato de que, por questões técnicas, os alunos não se envolveram tanto quanto gostaríamos no dia da exposição.

Palavra-chave: Pibid. Mapeamento Sonoro. Educação Musical.

Referências

BOZON, M. Práticas musicais e classes sociais: estrutura de um campo local. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 11, ns. 16 e 17, p. 147-175, 2000.

SILVA, Rafael Rodrigues da. O que faz uma música “boa” ou ruim”: critérios de legitimidade e consumos musicais entre estudantes do Ensino Médio. **Revista da ABEM**, v. 2, n. 27, 2012.

SOUZA, Jusamara (Org.). **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da UFRGS, 2000.

Licenciatura em Pedagogia – Cidade Universitária

AS CANTIGAS INFANTIS ENSINAM VALORES?

Angela Maria Andrin Bianchi¹

amabi20@yahoo.com.br

Subprojeto de Pedagogia, EEEM Cavalheiro Aristides Germani

Gabriela dos Santos Triches²

gabrielatriches@gmail.com

Subprojeto de Pedagogia, EEEM. Cavalheiro Aristides Germani

Lidiane Nascimento Benites Soares³

lidibeni2@yahoo.com.br

Subprojeto de Pedagogia, EEEM Cavalheiro Aristides Germani

Líliam da Silva Ribeiro⁴

liliamsribeiro@hotmail.com

Subprojeto de Pedagogia, EEEM Cavalheiro Aristides Germani

Orientadoras⁵

O presente trabalho é consequência de um ano de investigação com crianças de uma escola da Rede Estadual de Ensino da cidade de Caxias do Sul – RS, feito por estudantes do curso de Pedagogia da Universidade de Caxias do Sul (UCS), trabalho esse que só foi possível através de bolsas concedidas a essas estudantes pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid); iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

No caso do presente resumo, após muita pesquisa e teorizações educacionais, entendemos ser melhor e mais diferenciado trabalhar com o 3º ano do Ensino Fundamental, ensinando através da música, baseadas na pergunta problema: *As cantigas infantis ensinam valores?*

O trabalho dividiu-se em duas partes. Nos primeiros seis meses do ano de 2014, houve muita teorização e observação a cerca do assunto escolhido e de como seria sua aplicação dentro da sala de aula. No segundo semestre desse mesmo ano, foi feita a aplicação na prática, pelas bolsistas, de dez oficinas com crianças do 3º do Ensino Fundamental.

¹ Professora supervisora do subprojeto de Pedagogia do Pibid da Escola Estadual de Ensino Médio Cavaleiro Aristides Germani pela Universidade de Caxias do Sul durante o ano de 2014.

² Bolsista do Pibid do subprojeto de Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul.

³ Bolsista do Pibid do subprojeto de Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul.

⁴ Bolsista do Pibid do subprojeto de Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul.

⁵ Doutora Professora Sônia Regina da Luz Matos, coordenadora do Subprojeto de Pedagogia do Pibid pela Universidade de Caxias do Sul a partir do mês de agosto de 2014.

Doutora Professora Betina Schuler, coordenadora do Subprojeto de Pedagogia do Pibid pela Universidade de Caxias do Sul até o mês de julho de 2014.

Como primeira idéia para a concretização do trabalho em sala de aula com as crianças, pensou-se em realizar uma investigação por meio de oficinas que tratassem do assunto: os valores que se encontram na sociedade, partindo do tema: *A valoração dos valores de músicas infantis*.

Por entendermos a importância e relevância que música tem – mais especificadamente nesse trabalho dentro da ramificação: cantigas – como objeto de aprendizagem é que a utilizamos como instrumento para o desejado êxito de nosso trabalho.

Evidentemente, a discussão sobre o papel da música na educação não nasce com as minhas preocupações. Podemos encontrar na literatura trabalhos que vêm apontando à importância dessa linguagem e seus papéis no processo educativo. Esses centram-se na relevância que a música, enquanto área de conhecimento, pode assumir dentro da vida escolar. (PACHECO, 2005).

A cantiga infantil, sendo um tipo de música, tem uma presença intensa em nossa vida; ela é um desejo de compartilhar sentimentos e expor, de forma leve e descontraída, as mazelas presentes na sociedade. Mediar a discussão de existir (ou não) valores contidos nessa arte foi uma problemática pensada para atrair os alunos para uma experiência mais dinâmica, para que eles se interessassem, de fato, pela realização das atividades propostas e saíssem da sala de aula empolgados com o trabalho realizado.

As músicas usadas para a introdução desses assuntos foram: “Samba Lêlê”, “Atirei o pau no gato” e “Boi da Cara Preta”. A escolha das cantigas teve como objetivo a utilização dessas para que, se fosse possível, problematizar valores e fazer uma reinvenção das cantigas.

Nosso objetivo não foi somente o de experimentar ritmos, compor músicas e inventar formas de tocar; quisemos criar, construir, incentivar e valorizar esse aprendizado, a fim de inquietar e problematizar os valores descritos nas letras das músicas das cantigas infantis. Por exemplo, a música “Samba Lêlê” abordou a questão de gênero, a disposição física dos indivíduos, os lugares permitidos e proibidos, as diferenças culturais, as falas e os silenciamentos. Durante a elaboração do que seria trabalhado a partir da música “Samba Lêlê”, nos perguntamos o que essa cantiga teria a ver com a escola e os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. Pois bem, encontramos um material riquíssimo a ser desenvolvido. Afinal, os gêneros são construídos ou produzidos socialmente e não são o resultado final da formação dos indivíduos; eles estão implicados nessa produção, junto com a aparição das diferenças culturais, e são tratados positiva ou negativamente muito por conta do tipo de aporte que as escolas oferecem.

Outra problematização de valores aconteceu quando trabalhamos nas oficinas a cantiga infantil “Boi da Cara Preta” onde foi possível trabalhar a questão étnica e o multiculturalismo.

Também cabe destacar que a música “Atirei o Pau no Gato” foi pensada para mostrar a violência em âmbito geral e também para incentivar as crianças a cuidarem dos animais; sem considerar o tamanho e a não fazerem diferenciação pelo fato de o animal possuir (ou não) *pedigree*. Além disso, pôde-se explicar às crianças a importância que o afeto e o carinho que damos têm para os animais.

Durante o desenvolvimento das oficinas – que foram projetadas e postas em prática em sala de aula, notou-se um engajamento das crianças em debater e questionar os parâmetros do que é certo na sociedade atual e de que os valores podem sofrer mudanças sempre que são questionados e postos em movimento de crítica.

As crianças ao serem questionadas sobre os valores contidos nas cantigas e atividades propostas nos surpreenderam com suas criações e discursos. Também nos encarregamos de desmentir alguns “pensamentos” e “menções” contidas em algumas músicas antigas, por exemplo, em “O boi da cara preta” que é feroz e amedrontador, entre outros. É evidente que esses pensamentos fazem parte de legados culturais ultrapassadas, de um tempo de regimes governamentais sistemáticos, de opressão e de medo.

Utilizamos as cantigas infantis para a realização dessa investigação porque nosso problema de pesquisa tinha como objetivo questionar os valores sociais que são explicitados nas cantigas infantis clássicas.

O decorrer das oficinas, evidentemente, não aconteceu de forma perfeita. Tivemos que aprender a lidar com percalços, dentre eles, a adequação dos planos de aula de acordo com a realidade das crianças; reutilização de materiais, além de alguns problemas técnicos.

Entretanto, podemos concluir que as cantigas infantis são capazes de ensinar valores para as crianças. Pudemos perceber que, em cada cantiga trabalhada, os pequenos, sem que precisassem de muita intervenção da nossa parte, conseguiam extrair os valores contidos em determinada expressão artística. Logo após a apresentação de cada cantiga para os alunos, eles já conseguiam pensar e fazer associações do tipo: “Temos que respeitar e cuidar dos animais”, ou então, “Somos todos iguais, independente de nossa cor de pele”.

Chegamos ao fim das oficinas com a certeza e sem falsa demagogia, de que plantamos uma semente do bem dentro do coração de cada criança, utilizando, para o êxito desse trabalho, as cantigas, que provaram ser um instrumento capaz de ensinar valores.

Palavras-chave: Cantigas infantis. Valores. Ensinar.

Referência

PACHECO, Eduardo Guedes. **Educação musical na Educação Infantil:** uma Investigação-ação na formação e nas práticas das professoras. 2005. (Dissertação de Mestrado) – UFSM, Santa Maria, 2005.

ESTUDO DA SUBJETIVAÇÃO NO SUBPROJETO DE PEDAGOGIA DO PIBID UCS

Nicole Lima da Silveira¹

Subprojeto de Pedagogia, EMEF Zélia Rodrigues Furtado – nik.ls@hotmail.com

Regina Brunetto Piroli²

Subprojeto de Pedagogia, EMEF Zélia Rodrigues Furtado – re1985mr@gmail.com

Márcia Regina Giacomelli Schleder³

Subprojeto de Pedagogia, E.M.E.F. Zélia Rodrigues Furtado – mrgschleder@yahoo.com.br

Orientadoras⁴

Resumo: O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) na Universidade de Caxias do Sul (UCS) proporcionou às bolsistas do Subprojeto de Pedagogia a experiência de oficinas realizadas em duplas pelas bolsistas acadêmicas, orientadas pelas supervisoras das escolas e a coordenadora do subprojeto. Essas se realizaram em uma escola municipal na cidade de Caxias do Sul – RS, no ano de 2014. Foram divididas em duas turmas de 3º ano para que participassem das oficinas, decorrendo, a partir de então, dez encontros focados no tema a *potência de vida através das práticas de leitura e escrita*. Conceitos de poesia, trabalhados através da poética de Manoel de Barros (1999) e subsidiados pela fotografia e ilustração, deram auxílio ao objetivo que se voltou para a subjetivação e potência de vida, através dos conceitos pesquisados em Nietzsche, Aquino (1998) e Foucault (1997). Buscou-se compreender como os alunos vinculam a potência de vida à escrita de si e não somente no espaço escolar. Ao final, notou-se que há uma normatização das práticas de leitura e escrita perante a sociedade, dando subsídios a diversas observações, principalmente se tratando das atividades realizadas, dos seus resultados e da subjetivação como um fator externo a todos esses conceitos e a própria escola em si.

Palavras-chave: Potência de vida. Leitura. Escrita. Subjetivação. Escrita de si.

Sob a perspectiva das bolsistas acadêmicas e da supervisora escolar, pretende-se esboçar os aspectos, o objetivo, e os resultados das oficinas do Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid), vinculado à Universidade de Caxias do Sul (UCS), do Subprojeto de Pedagogia, decorrente do ano de 2014, cujo tema é a potência de vida através das práticas de leitura e escrita. O objetivo do projeto parte do princípio de compreensão de como os alunos vinculam a potência de vida à escrita de si para além do espaço escolar, visando também à normatização da sociedade e seus reflexos na escola, problematizando a subjetivação vinculada ao trabalho voltado às poesias de Manoel de Barros (1999) e atividades relacionando-as à ilustração e à fotografia.

Para isso foi preciso estudar o conceito de *potência de vida*, que nas palavras de Nietzsche apud Chies (2012) destacam-se pela ânsia de vida, impulso, como uma forma de vida não subjugada por uma perspectiva estreitamente racional, científica e

¹ Bolsista do Pibid do Subprojeto de Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul.

² Bolsista do Pibid do Subprojeto de Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul.

³ Professora supervisora do Subprojeto de Pedagogia do Pibid da Escola Municipal de Ensino Fundamental Zélia Rodrigues Furtado pela Universidade de Caxias do Sul.

⁴ Doutora Professora Sônia Regina da Luz Matos, coordenadora do Subprojeto de Pedagogia do Pibid pela Universidade de Caxias do Sul a partir do mês de agosto de 2014.

⁴ Doutora Professora Betina Schuler, coordenadora do Subprojeto de Pedagogia do Pibid pela Universidade de Caxias do Sul até o mês de julho de 2014.

mecânica. Pretendeu-se com isso fazer das práticas de escrita e leitura uma experiência que deixasse um pouco de lado a visão comercial e funcional da escrita como uma forma de registro e comunicação, buscando, através da poética de Barros, problematizar as vivências nessa área construindo, assim, a escrita de si vinculada aos conceitos de potência. Referentemente a isso Aquino (1998) reforça que internas aos procedimentos de escrita encontram-se forças relativas à subjetivação produzindo a multiplicação de conceitos existenciais dessa prática.

Em se tratando de poesia, hoje tornou-se um desafio nas escolas sua utilização deixando de lado o convencional das rimas, bem como o prólogo de uma história de literatura infantil desvinculando-se do “era uma vez...” e “felizes para sempre”. Pretendeu-se, ao longo do trabalho nas oficinas, instalar ali um processo de construção do conhecimento dos alunos através da subjetivação e por meio das atividades. Em se tratando de subjetivação, Foucault (1997, p. 109) diz: “Os modos de subjetivação pelos quais nos tornamos sujeitos consistem em ‘ferramentas para fabricação’ e envolvem modos historicamente peculiares de se fazer a experiência do si”.

Através de todos esses fatores, pretendeu-se, como refere Larrosa (2000), determinar que as práticas pedagógicas tanto modificam quanto constroem as experiências que cada um tem de si mesmo, sendo esse o suporte da subjetivação, no qual os sujeitos se constituem. Tais práticas pedagógicas relacionadas ao tempo e ao espaço, do sujeito consigo mesmo, regulam e modificam a experiência que esse tem de si para consigo mesmo. Nesse sentido, a subjetivação pode produzir um tipo de subjetividade, sendo problematizada aqui como uma forma reduzida de escrita e leitura no currículo escolar, direcionada à prática comercial e funcional, demonstrando, através das atividades das oficinas uma experiência de subjetivação em torno da poética de Barros.

Referências

AQUINO, Julio Groppa. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Caderno Cedes**, n. 47, 1998.

BARROS, Manoel de. **Exercícios de ser criança**. Rio de Janeiro: Moderna, 1999.

CHIES, Andréia Bonho Borba. **Nietzsche e a educação: por um ensino de filosofia que oportunize a potencialização do educando**. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ucs.br/jspui/bitstream/11338/639/1/Dissertacao%20Andreia%20Bonho%20Borba%20Chies.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2014.

FOUCAULT, Michel. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1997.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2000.

OFICINANDO COM AS BRUXAS: ENTRE O BEM E O MAL¹

Fernanda Souza Andreatta

fsandretta@gmail.com

Subprojeto de Pedagogia, EMEF Zélia Rodrigues Furtado

Vânia Mara Casal

vaniemcasal@hotmail.com

Subprojeto de Pedagogia, EMEF Zélia Rodrigues Furtado

Desenvolvemos oficinas para o subprojeto do Pibid: Práticas curriculares de escrita e leitura e a formação de professores.

“Oficinando com as bruxas: entre o bem e o mal” significou desenvolver uma proposta de investigação nas oficinas, acerca do que se compreende como valores morais sobre o *bem* e o *mal*, e, mormente, suas implicações culturais e a influência das noções dessas valorações na história da humanidade.

Três elementos fundamentais nortearam a delimitação da proposta, sendo eles: “Bruxas – bem x mal – Nietzsche”. As bruxas protagonizaram as atividades como artefatos culturais para problematizar a valoração dos valores *bem* e *mal*, utilizando como aporte teórico as obras do filósofo alemão Friedrich Nietzsche.

Nossos principais objetivos eram: investigar a origem dos juízos de valor *bem* e *mal*; problematizar a valoração dos valores para dissolver estereótipos relacionados às bruxas, assim como à estigmatização das mesmas.

Escolher o filósofo alemão Friedrich Nietzsche (como aporte teórico do projeto), não se deu ao acaso, e sim devido à perspicácia, ousadia e relevância de suas ideias e contribuições nas diversas áreas do conhecimento, sobretudo, ao que se refere às escritas sobre valores morais. Pois diante de muitas inquições inspiradas no pensamento do autor, visou-se à possibilidade de desenvolver a oficina para investigar, juntamente com os educandos, a origem do *bem* e do *mal*, pois tais valores são, frequentemente, aceitos e incorporados na vida e nas culturas como verdades inquestionáveis.

As atividades desenvolvidas na escola, ocorreram durante o ano de 2014, mais precisamente, entre os meses de abril a dezembro. Sendo que em um primeiro momento, no primeiro semestre, houveram atividades de observação e problematização das forças identificadas no espaço escolar. E, num período de dez encontros com os alunos, foram realizadas oficinas, cujas atividades e ações previamente planejadas foram postas em prática.

¹ Resumo do artigo a ser apresentado no 1º Seminário Pibid, pelas bolsistas: Fernanda Andreatta e Vania Bitencourt.

Utilizou-se, primordialmente, para culminar com o objetivo da proposta de investigação, técnicas de pesquisa, para que assim, as atividades e ações planejadas fossem ao encontro dos objetivos do projeto das bolsistas, que consistia em, investigar genealogicamente a procedência de determinados valores morais.

Dessa forma, buscou-se estabelecer um desmembramento das ideias do autor sobre valores morais, unindo-as ao propósito das oficinas, que buscaram investigar a genealogia dos conceitos referentes às palavras *bem* e *mal*, problematizando os valores implícitos nas mesmas. Tal processo foi realizado através de estudos sobre a história das bruxas na história da humanidade, analisando como a figura *bruxa* aparece nos livros didáticos e literários.

Entende-se que a relação entre os valores investigados (*bem* e *mal*) e o artefato cultural estudado, *bruxas*, justifica-se por apresentarem uma ligação, sobretudo, no período medieval. Porém, atualmente, podem-se identificar resquícios desses estigmas. Nesse ínterim, pensou-se em propor para análise o modo como a figura “bruxa” está retratada em livros didáticos e literários, e investigar a razão que cujos juízos de valor referentes ao *bem* e ao *mal* estão associados a tais figuras, e, também, como determinado julgamento acarreta outros estereótipos, como no caso das bruxas, a beleza e/ou a feiúra.

Dessa forma, o alvo principal de estudo desse trabalho não constitui mero acaso, pois bruxas fazem parte de muitas das narrativas ouvidas pelo público infantil com os quais o grupo de bolsistas trabalhou. Mas o que se configura em novidade nessa questão é a percepção dos diversos valores que preenchem o cultivo dessa crença, perpetuando uma visão cultural permanente sobre um único olhar que determina qual é a imagem do *bem* e do *mal* que é repassado às crianças.

Desenvolver atividades, utilizando as ideias de Nietzsche (2009), mostrou-se um desafio, porém no decorrer do trabalho percebeu-se que os alunos estavam compreendendo a proposta, sem, necessariamente, concordar com a mesma. As oficinas foram registradas em aforismos, que era uma escrita familiar para Nietzsche; por essa razão, esse tipo de escrita foi apresentada aos alunos.

Para que os alunos conseguissem essas escritas, depois de cada oficina os educandos eram questionados sobre os temas apresentados, e posteriormente convidados para que escrevessem o que conheciam sobre o assunto investigado naquele dia, o que pensavam sobre o assunto e o que eles desejavam registrar.

Considerações Finais

Em geral, os educandos mostraram interesse em participar da proposta da oficina. Assim como se interessaram em conhecer a biografia do filósofo e suas obras para atender ao objetivo proposto pela oficina e pelas bolsistas.

A proposta Pibidiana de inserção de bolsistas em escolas públicas contemplou o objetivo do programa, indo ao encontro do objetivo do Subprojeto de Pedagogia e, também, das bolsistas que desenvolveram a proposta explicitada no artigo e no resumo.

A partir da experiência como bolsista de iniciação à docência, pôde-se constatar que a escola é um espaço propício para investigar e problematizar a genealogia dos valores morais impostos pelas culturas, como no caso dos valores investigados nas oficinas.

Palavras-chave: Bruxas. Valores morais. Nietzsche.

Referências

AZEREDO, Vânia Dutra de. **Nietzsche e a dissolução da moral**. 2. ed. São Paulo: Discurso Editorial; Ijuí: Ed. da Unijuí, 2003. (Coleção Sendas e Veredas).

KRAMER, Heinrich; SPRENGER, Jakob. **O martelo das feiticeiras**. 14. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2000.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche e a educação**. Trad. de Semíramis Gorini da Veiga. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ITAPARICA, André Luís Mota. **Nietzsche: estilo e moral**. São Paulo: Discurso Editorial; Ijuí: Ed. da Unijuí, 2002. (Coleção Sendas e Veredas).

NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência**. Trad. de Antônio Carlos Braga. 3. ed. São Paulo: Escala, 2006.

NIETZSCHE, Friedrich. **A genealogia da moral**. Trad. de Antônio Carlos Braga. 3. ed. São Paulo: Escala, 2009.

MARTON, Scarlett. **Nietzsche: a transvaloração dos valores**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Malleus_Maleficarum>. Acesso em: 10 fev. 2015.

Licenciatura em Pedagogia – Campus Universitário de Vacaria

ORGANIZAÇÃO E DINAMIZAÇÃO DA BIBLIOTECA

Maria Isabel Furtado

bel.zinhaf@hotmail.com

Suelen Pereira

Viviana Vieira

Marione Faoro Bueno

Pibid-UCS Pedagogia – Campus de Vacaria - EMEF General Osório¹
Subprojeto - Compreensão e valorização da cultura escrita na escola

Resumo: O subprojeto “Compreensão e valorização da cultura escrita na escola” tem como objetivo promover a leitura e a escrita na escola. Nesse sentido, o plano de ação elaborado para redefinir o papel da biblioteca busca intervir na organização e dinamização da biblioteca. Embora a escola tenha informado de que dispunha de biblioteca, a mesma se encontrava com falha no acesso, pela comunidade escolar, ao acervo literário, pesquisa e jogos pedagógicos. O acervo disponível aos alunos era exclusivamente de livros didáticos, em grande quantidade, mas muitos vencidos e fora de uso. Os diagnósticos realizados, além de revelarem a precariedade da biblioteca, também possibilitaram identificar a concepção de leitura operacionalizada pelos professores e inclusive a performance de leitura destes. Essas constatações foram significativas e permitirão a elaboração de outros planos para a transformação dos espaços escolares; criar condições para a mudança da concepção de linguagem; selecionar critérios para a escolha de textos e a maneira de como e por que oportunizar aos alunos momentos de leitura na biblioteca, na sala de aula e em casa. Para esse fim, foram apresentados os resultados identificados na etapa de sondagem à equipe diretiva e, a partir disso, iniciou-se a operacionalização do primeiro plano de ação para a organização e dinamização da biblioteca.

Palavras-chaves: Leitura. Biblioteca. Organização. Dinamização.

Introdução

O grupo “Tatodomundo”, formado pelas bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) do curso de Licenciatura em Pedagogia da UCS, Campus de Vacaria, operacionalizou as atividades do Subprojeto “Compreensão e valorização da cultura escrita na escola” em uma escola de Vacaria. As atividades previstas no subprojeto abrangem três etapas: instrumentalização teórica a respeito do tema de cada atividade; identificação do conhecimento prévio dos sujeitos envolvidos; e suporte teórico e metodológico para a organização de oficinas e a elaboração dos planos de ação de intervenção pedagógica.

¹ Coordenadora do Pibid/UCS Pedagogia – Campus Vacaria: Profa. Rosa Augusta Varaschin Gasperin (2014) e Profa. Olivia Melo da Silva (2015). Supervisora: Profa. Luciana de Fátima Pires Puerari. Projeto: Compreensão e valorização da cultura escrita na escola.

Este texto relata a operacionalização do primeiro plano de ação, terceira etapa, com o título: “Organização e dinamização da biblioteca”. Para a construção desse plano analisamos as características e a dinâmica dos espaços; os suportes; os gêneros de texto oferecidos e as estratégias utilizadas; e a performance dos envolvidos através da escrita das memórias de leitura. Os dados coletados nos permitiram construir diagnósticos a respeito de como, onde, quem e o que leem na escola.

Nessa investigação identificou-se o seguinte: os professores relatam em suas memórias de leitura que leem pouca literatura, mas que leem subsídios que os ajudam na elaboração de planos de aula; na sala de aula os textos apresentados, segundo os professores, tem o objetivo de ensinar conteúdos, ou para verificar o nível de leitura. Os textos geralmente são escritos no quadro, sem indicação de autor, gênero e sem apresentação do portador original. Informam também que oferecem o texto transcrito no quadro para que os alunos exercitem a escrita. Há ausência de atividades de leitura na biblioteca, principalmente de leitura literária, mas na sala de aula, há um canto para a leitura. Os alunos podem escolher um livro quando terminam a atividade; no entanto, nem todas realizam a leitura deleite com frequência.

Durante o processo de construção de dados coletados em cada etapa e a elaboração do plano, além da dificuldade em abrir espaço para a discussão dos dados, em vários momentos, nos deparamos com a resistência de professores. Muitos não participaram das oficinas, boicotaram e negaram-se a dar informações sobre os textos que ofereciam e também não contribuíram com sugestões para constar no plano de ação. Tais acontecimentos atrasaram o desenvolvimento do subprojeto.

As oficinas oferecidas aos professores tinham a finalidade de promover o debate e, com a apresentação dos dados coletados, confrontar o que, de fato, acontece de leitura a partir da análise de fotos e dados sobre leitura na escola. Nesse confronto, os participantes presentes reconheceram a necessidade de reorganização, redistribuição, criar novas ideias de dinamização para a promoção da leitura e ficou definido que iniciáramos pela biblioteca.

A reestruturação da mesma tem como motivação a nova dinâmica do ambiente, a dinamização com atividades de leitura e a facilitação do acesso ao acervo e, em sendo assim, as metas com a reestruturação são as seguintes: promover uma ampla reforma; unificar e oferecer as mais diferentes modalidades, gêneros, materiais de leitura e de espaço. Visto que a biblioteca é um lugar que possibilita a interação dos sujeitos com o conhecimento, no momento em que se abrem as portas da biblioteca e se disponibiliza material literário e pedagógico adequado e bem-organizado, próprio para cada idade, acontece a interação do leitor com o livro e com as diferentes ideias e informações do autor.

É possível atingir os objetivos desse subprojeto desde que os envolvidos leiam e se aprimorem com novas práticas e novos conceitos sobre leitura e letramento que são

amplamente divulgados e produzidos para a formação de leitores autônomos. Segundo Garcia (2006) a leitura transforma o sujeito. Vejamos o que ele diz:

A leitura pressupõe um processo de comunicação, em que produtores de sentidos dialogam e interagem com textos de diferentes extensões, espessuras, gêneros, significados e estilos, modificando-os e modificando-se. Como em todo processo de comunicação, em que há intenções, contextos, significados ocultos, mais ou menos profundos, quase ninguém sai ileso de uma leitura. (2006, p. 17-18).

Metodologia

Procedimentos visando a reestruturação da biblioteca:

- *inventário*: investigação de todo o acervo, seleção de móveis, materiais e equipamentos existentes, para descarte, doação, reaproveitamento e/ou conserto e redistribuição dos materiais e móveis;
- *reorganização*: início da reorganização da biblioteca;
- *indexação*: construção de planilha *excel* para facilitar o controle de entradas e saídas do acervo e a indexação de livros. Todos os materiais receberam etiquetas; e
- *dinamização*: atividades de leitura na biblioteca e na sala de aula.

Processo de dinamização:

Abertura da biblioteca

1. Apresentação, pelas bolsistas, de como operar com o acervo: uso da planilha; critérios de horários; escolha do nome e sugestões de atividades. Foi disponibilizado um acervo, em um *pendrive*, com livros *online*, atividades de leitura literária e outros gêneros.
2. Atividades - optou-se por distribuir as atividades em três expositores chamados *bolsos*. No primeiro, cinco obras de Ruth Rocha, atividade-autor da semana, um para cada dia da semana e com sugestões de como aproveitá-las. No segundo, sugestões de como promover um debate sobre o tema *diferença*: tema abordado em letras de músicas, vídeos, reportagens e livros de literatura. Os livros selecionados foram escolhidos para atender aos interesses de cada ano de estudo e com diferentes níveis de complexidade. No terceiro, livros novos e um espaço para as recomendações de livros. No mesmo bolso, ficou o *pendrive* com as sugestões.

Essas atividades devem ser renovadas a cada 15 dias pela bibliotecária. Ela também terá que organizar encontros com autores; autor do mês (família conta uma estória); encontro de gerações; campeonatos de leitura; trabalhos integrados com a sala de aula; rodas de leitura; sarau; orientações a pesquisa, etc.

Conclusão

No primeiro ano de desenvolvimento do subprojeto, pode-se concluir que terá um papel significativo para a promoção da leitura, visto que o diagnóstico identificado em

cada tema norteará a intervenção a partir da reestruturação de outros espaços, a promoção de oficinas teóricas para a formação dos envolvidos e a construção e operacionalização de novas estratégias de leitura, critérios para seleção dos textos, ampliação do nível de complexidade em atividades de interpretação e compreensão dos diferentes gêneros textuais. No entanto, isso será possível somente se a comunidade acreditar que é possível promover a leitura em diferentes estratégias.

Bibliografia

PIMENTEL, Graça; BERNARDES, Liliâne; SANTANA, Marcelo. **Biblioteca escolar**. Brasília: UnB, 2007.

PEREIRA, Andréa Kluge. **Biblioteca na escola**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006.

BLOG Pibid Pedagogia Vacaria. (Textos-sondagens e relatórios internet). Grupo Tatodomundo. Disponível em: <<http://pibid-pedagogia-camva.blogspot.com.br/>>.

BRASIL. **Lei 12.244**, de 24 de maio de 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Brasília: Congresso Nacional, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional**. Brasília, 2000.

GARCIA, Edson Gabriel. **A leitura no meio do caminho**. São Paulo: Instituto C&A - Prazer em Ler, 2007.

Licenciatura em Química – Cidade Universitária

ESTRATÉGIAS ATRAENTES PARA O ENSINO DE QUÍMICA

Keli Vieira Conte (Bolsista PIBID/Química)

kelivieiraconte@bol.com.br

Selo Pellizzari (Bolsista PIBID/Química)

seloipellizzari@hotmail.com

Tatiana Bisoto (Supervisora PIBID/Química)

tatianabisoto@hotmail.com

Maria Alice Reis Pacheco (Coordenadora PIBID/Química)

marpache@ucs.br

Subprojeto de Química/UCS

Escola Estadual de Ensino Médio Rachel Calliari Grazziotin

Introdução

No contexto escolar, é essencial que sejam desenvolvidas atividades que não só despertem o interesse dos estudantes, como também incentivem os professores, especialmente no que diz respeito à sua formação continuada. A nova proposta para o Ensino Médio vem ao encontro dessa perspectiva de ensino, quando menciona o seguinte:

Para desenvolver um novo princípio educativo, a escola é fundamental, uma vez que sua função precípua é ensinar a compreender e a transformar a realidade, a partir do domínio da teoria e do método científico. (VIAN; PINO, 2014).

Nesse sentido, programas como o Pibid surgem e se tornam apoio para os futuros professores que pretendem – a partir da sua atuação docente – modificar paradigmas e ensinar o aluno a compreender e a transformar a realidade.

Assim sendo, os projetos desenvolvidos pelo Pibid Química têm o intuito de ser uma proposta diferente do ensino tradicional de Química, em sala de aula; de apoiar os futuros professores, na tentativa de qualificá-los para o exercício da função de educador e de mostrar aos alunos o quanto a Química pode ser interessante.

É muito comum os alunos manifestarem dificuldades em relação à aprendizagem dos conteúdos de Química. Isso se deve, provavelmente, à forma como essa disciplina vem sendo *ensinada*, o que torna os conceitos complexos e de difícil compreensão. Então, é necessário buscar um conjunto de estratégias capazes de reverter esse quadro.

Em termos de estratégias, é preciso levar em conta as considerações feitas por Anastasiou e Alves (2009):

em relação às estratégias grupais, é fundamental sua organização, sua preparação cuidadosa, o planejamento compartilhado e mutuamente comprometido com o aluno que, como sujeito de seu processo de aprendizagem, atuará ativamente. (2009, p. 75).

Metodologia

As atividades, descritas a seguir, foram desenvolvidas pelos bolsistas do Subprojeto de Química do Pibid, nas turmas de Ensino Médio da Escola Estadual Rachel Calliari Grazziotin e aplicadas no período de março a dezembro de 2014.

Sabe-se que a música, desde os primórdios, sempre foi fonte de encantamento. Hoje, existe uma rica diversidade de estilos musicais, que atraem a juventude. Dessa forma, como uma nova estratégia de ensino, optou-se por utilizar, em sala de aula, paródias de músicas conhecidas; inserindo nelas conteúdos de Química. As músicas escolhidas foram: Teorema (Ira), Rindo à Toa (Falamansa), A Estrada (Cidade Negra).

Segundo Wermann et al., e alguns colaboradores:

A música estreita laços entre os alunos, professores e a ciência de forma significativa, sendo capaz de motivar e estimular o aluno, facilitando a aprendizagem e desenvolvendo a socialização do indivíduo. (2011, p. 1).

Por meio da música, os alunos puderam perceber como a Química está presente no seu dia a dia. Nas paródias foram tratados vários assuntos: *Atomística* e *Para que serve a Química* – para as turmas de 1º ano; e *Química Orgânica* – para as turmas de 3º ano. As letras das músicas foram reproduzidas em Xerox e os bolsistas, em sala de aula, cantaram as paródias com as respectivas turmas. Houve uma grande participação dos alunos. A atividade foi desenvolvida como revisão de assuntos já trabalhados em aula. Foi muito gratificante, pois foi possível perceber que, ao oportunizar novas atividades, as respostas dos alunos foram muito positivas. As paródias estão disponíveis para acesso no *blog* <<http://pibid-ucs-quimica.blogspot.com.br>>.

Outra atividade diferenciada e desenvolvida na escola, com as turmas de 3º ano noturno, foi uma gincana – proposta com o intuito de comemorar o “Dia do Químico”. Iniciou-se a atividade com uma dramatização, que encenava o avanço da Química. Para Anastasiou e Alves, entendem-se por dramatização

uma representação teatral, a partir de um foco, problema, tema [...] já que a teatralização de um problema ou situação perante os estudantes equivale a apresentar-lhes um caso de relações humanas. (2009, p. 89).

Para realizar a dramatização nas turmas, um bolsista se caracterizou como um alquimista e, concomitantemente, foi feito um relato pelos demais bolsistas, explicando a dramatização.

Em seguida, os alunos – em grupos – participaram da gincana, respondendo questões de Química, que englobaram conteúdos dos três anos do Ensino Médio, uma vez que a atividade tinha por objetivo, além da comemoração do “Dia do Químico”, o de revisar assuntos trabalhados com os alunos nos três anos do Ensino Médio, para ajudá-los a se prepararem para a prova do Enem. Houve uma grande participação dos alunos, tanto na dramatização, quanto na gincana. A atividade oportunizou uma grande integração entre os alunos e a professora, o que foi muito gratificante.

Considerações finais

Constatou-se que, com a interação do Pibid na escola, as aulas estão mais dinâmicas, assim como os professores mais motivados, pois as atividades propostas despertaram a curiosidade dos alunos, fazendo com que os mesmos estejam mais interessados por Química. Com relação ao índice de aprovação em Química, os resultados são animadores, porque as notas melhoraram de forma expressiva, e o interesse em participar das atividades oferecidas pelos bolsistas aumentou.

Segundo os gestores da escola, acredita-se que esses resultados são decorrentes das atividades realizadas e que as ações do Pibid têm contribuído para propiciar aos estudantes um processo de ensino e aprendizagem mais significativo e contextualizado no cotidiano desses estudantes.

Palavras-chave: Metodologias. Ensino de Química. Atuação docente.

Referências

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade:** pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Ed. da Univille, 2009.

VIAN, V.; PINO, J. C. D. O Ensino Médio Politécnico: práticas inovadoras desafiando a formação docente. **Signos**, v. 35, p. 63-75, 2014.

WERMANN, N. S. et al. Música – Paródia: uma Ferramenta de Sucesso no Ensino de Química. **SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA**, 12., 2011, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUCRS, 2011.

IMPORTÂNCIA DA FEIRA DE CIÊNCIAS NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DO ALUNO

Antonio Carlos Brustolin Righez

acbrighez@ucs.br,

Cristiane Magnaguago

cristiane.magn@hotmail.com

Renata Ferronato

rferronato@ucs.br

Pibid-UCS Química - Subprojeto de Química¹

Escola Estadual de Ensino Médio Rachel Calliari Grazziotin

Maria Alice Reis Pacheco – Coordenadora, Tatiana Bisoto – Supervisora

Introdução

Os conhecimentos, a discussão de soluções, a reflexão e o posicionamento crítico dos estudantes frente á realidade vivida são poucas das várias experiências que as Feiras de Ciências proporcionam. As mesmas surgiram no Brasil na década de 60 e caracterizavam-se por apresentarem trabalhos resultantes de experiências feitas em aula ou montagem de aparelhos utilizados com fins demonstrativos (p. 98, MANCUSO, 1995).

Neste artigo, abordam-se como as escolas de uma forma geral devem trabalhar e elaborar atividades a serem desempenhadas com o objetivo de realizar o ato de educar o aluno, ou seja, o desenvolvimento cognitivo do mesmo. Na prática, muitas vezes as atividades que deveriam estar voltadas para a formação integral do aluno, não recebem a verdadeira valorização. A Feira de Ciências é um dos principais eventos que estão sendo questionados na educação. Esse evento tem sido praticado com frequência nas escolas, visto que, se trata de uma divulgação inteligente. As exposições que são realizadas no evento, quando consideradas interessantes pelos seus espectadores, estimulam a troca de conhecimentos.

Como estratégia de ensino, as Feiras de Ciências são capazes de fazer com que o aluno, por meio de trabalhos próprios, envolva-se em uma investigação científica, propiciando um conjunto de experiências interdisciplinares, complementando o ensino-formal. Como empreendimento social-científico, as Feiras de Ciências podem proporcionar que os alunos exponham trabalhos por eles realizados à comunidade, possibilitando um intercâmbio de informações. (PEREIRA, 2000, p. 38).

A feira de ciências é de suma importância para o desenvolvimento da análise crítica e do instinto investigativo. Observa-se também a grande interdisciplinaridade em que o aluno é submetido. (CORSINI; ARAUJO, 1987).

¹ Profa. Maria Alice Reis Pacheco – Coordenadora. Profa. Tatiana Bisoto – Supervisora.

A disciplina formal dos conceitos científicos transforma gradualmente a estrutura dos conceitos espontâneos da criança e ajuda a organizá-los em um sistema; isso promove a criança para um nível mais elevado de desenvolvimento (VIGOTSKI, 1987). Baseando-se nesse pressuposto, a exposição em uma Feira de Ciências poderia contribuir para o desenvolvimento cognitivo, servindo como complemento do ensino formal. (CORSINI; ARAUJO).

Metodologia

O estudo para tal elaboração foi realizado em três turmas do 1º ano do Ensino Médio da EEEM Rachel Calliari Grazziotin, situada na zona norte da cidade de Caxias do Sul, na serra gaúcha. O projeto desenvolvido pelos bolsistas do Programa institucional de Bolsa de Iniciação a Docências (Pibid), onde o objetivo é a inclusão de estudantes de licenciaturas em escolas da rede pública de ensino.

A iniciação dos trabalhos relacionados à feira de ciências foi aos 9 (nove) dias do mês de outubro de 2014, estendendo-se até o dia da apresentação e avaliação dos trabalhos nos 4 (quatro) dias do mês de novembro de 2014, ocorrendo todas as quintas-feiras durante o período.

As disciplinas abordadas foram da área de ciências da natureza: química, física e biologia. Os temas propostos durante a feira foram sobre assuntos que já haviam sido discutidos ao longo das aulas. Dentre os vinte e sete trabalhos, apenas seis foram escolhidos como melhores mediante avaliação, seguindo critérios, como: organização e apresentação do grupo, fontes de pesquisa, apropriação do tema abordado.

Resultados

Iniciaram-se os trabalhos realizando orientação a alguns integrantes de alguns grupos, que tinham disponibilidade de horário fora do seu turno de aula, com uma carga horária de 36 horas.

As orientações ocorriam no laboratório de ciências da escola e também no laboratório de informática, onde ocorreram algumas pesquisas.

Dentre os 27 grupos, apenas 6 grupos foram orientados. Nesse período, fizeram-se os testes para avaliar a funcionalidade e viabilidade dos mesmos, já no laboratório de informática, sugeriram-se sites com fontes confiáveis de pesquisa.

No dia da apresentação da feira, os alunos foram divididos por turmas, uma vez que acomodados, com o auxílio de um formulário, iniciou-se a avaliação de cada grupo, com duração de quatro horas.

Durante a apresentação dos trabalhos, observou-se claramente a falta de domínio de alguns temas abordados, contrapondo a excelência em outras explicações, que no

final, refletiu na pontuação atingida por cada grupo, gerando um total de seis grupos escolhidos, mediante os 27.

Dentre os 27 grupos, os escolhidos foram:

A água que não molha, que consiste na utilização de um *spray* de impermeabilização que não permitia com que a areia molhasse quanto exposta a água.

Sistema de irrigação alternativo, que utilizava água da chuva para irrigar plantas, sem desperdiçar água potável.

O olho humano, demonstrando o funcionamento dos olhos e reações químicas.

O sistema digestivo, fazendo demonstrações práticas com o auxílio de uma maquete o caminho do alimento dentro do canal digestório.

Plantas carnívoras – o grupo trouxe exemplos de plantas vivas para realizar explicações.

Após a avaliação, foram divulgados os grupos vencedores. Todos os participantes foram bonificados, com uma lembrança e certificado de participação. Vale ressaltar que as notas contidas na avaliação impactaram o seu boletim de desempenho, ficando a cargo dos professores e supervisão do Pibid a relação de notas.

Considerações finais

A realização da feira de ciências foi de suma importância para o desenvolvimento dos conhecimentos dos alunos em relacionados às mais diversas áreas.

É o momento no qual o aluno demonstra seu conhecimento somado a prática, onde o professor tem a oportunidade de qualificar sua metodologia de ensino. A apresentação dos trabalhos foi bem desenvolvida, todos os alunos participantes estavam entusiasmados, tendo em vista que, foi sua primeira feira de ciências e apresentação de trabalhos ao grande grupo de alunos da escola.

Já para os bolsistas foi de extrema importância para saber o caminho a seguir quanto ao desenvolvimento de metodologias que aproveitem o máximo de um aluno, em que ele passe de observador a protagonista de seu conhecimento.

Palavras-chave: Feira de Ciências. Conhecimento. Desenvolvimento. Pesquisa.

Referências

CORSINI, A.M.A.; ARAÚJO, E.S.N.N. Feira de Ciências como espaço não formal de ensino: um estudo com alunos e professores do Ensino Fundamental. 2011. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/vienpec/CR2/p899.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2011.

MANCUSO, R. **Programa estadual de Feiras de Ciências do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: SEC/Cecirs, 1995.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/EnsMed/fenaceb.pdf>>.
Acesso em: 10 jan. 2015.

PEREIRA, A. B.; OAIGEN, E. R.; HENNIG, G. Feiras de Ciências. Canoas: Ulbra, 2000.
Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/vienpec/CR2/p899.pdf>>.
Acesso em: 10 jan. 2015.

RELATO DE ATIVIDADES REALIZADAS POR BOLSISTAS DO PIBID DE QUÍMICA

Tatiana Bisoto (Supervisora PIBID/Química)
tatianabisoto@hotmail.com

Maria Alice Reis Pacheco (Coordenadora PIBID/Química)
marpache@ucs.br

Pibid-UCS - Subprojeto de Química/UCS¹
Escola Estadual de Ensino Médio Rachel Calliari Grazziotin

Introdução

O presente trabalho foi realizado no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com o objetivo de relatar experiência vivenciada por bolsistas do programa, a qual foi aplicada em turmas de Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Médio Rachel Calliari Grazziotin. As atividades planejadas e desenvolvidas oportunizaram ao aluno bolsista situações de aprendizagem, servindo de experiência para a sua prática docente.

Todo esse processo é fundamental para a formação e a qualificação do futuro professor de Química, no que se refere ao pleno exercício das suas funções, à construção do conhecimento e à aquisição de novos paradigmas. Nesse sentido, o contato direto com o ambiente escolar, com os seus componentes e documentos permitem a re-elaboração do processo de construção do conhecimento, desenvolvido ao longo do ano de 2014, com base em uma visão crítica da realidade escolar, visando a uma intervenção significativa no processo de ensino e aprendizagem dos alunos envolvidos nas atividades propostas.

Referencial teórico

O avanço tecnológico que vem ocorrendo no mundo, a cada dia, tem mudado o cotidiano das pessoas. Nesse cenário, um dos grandes desafios, no ensino de Química, consiste em buscar diferentes estratégias para que o aluno de Ensino Médio atinja as competências e as habilidades necessárias à sua formação de cidadão, em um contexto social e tecnológico. Chassot (1995) ressalta que se deve ensinar Química para permitir que os indivíduos possam pensar, agir e interagir com o mundo, como cidadãos, preparando-os para a vida, para o trabalho e para o lazer.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Ensino Médio (2013), o professor precisa fazer com que os estudantes adquiram, progressivamente, o domínio e a compreensão das transformações químicas – que ocorrem no mundo físico – de

¹ Profa. Maria Alice Reis Pacheco – coordenadora; Profa. Tatiana Bisoto – supervisora.

forma abrangente e integrada para que, assim, possam julgar com fundamento as informações recebidas.

Nessa perspectiva, um bom plano de aula deve ser capaz de mobilizar os alunos para o conhecimento. De acordo com Vasconcellos (2002), embora as pesquisas pedagógicas demonstrem, cientificamente, por meio de amostragens de coleta estatística de dados, que o método expositivo é ineficiente, ele ainda continua sendo a forma mais presente no ensino.

No entanto, para propiciar uma formação integral do ser humano, é essencial que a educação promova meios que não se limitem ao desenvolvimento da capacidade de memorização, mas também ensinem o indivíduo a conviver com os demais, a perceber interdependências e a exercer o pensamento de forma autônoma. No entendimento de Perrenoud (2000), ensinar é reforçar a decisão de aprender e estimular o desejo de saber.

São várias as maneiras de garantir a aprendizagem, uma delas é a reorganização do currículo por projetos. Os bolsistas do Pibid/UCS partiram de uma base epistemológica e desenvolveram projetos. Sobre isso, Hernandez (2000) recomenda que o docente abandone o papel de transmissor de conteúdos para se transformar num pesquisador. Já o aluno, por sua vez, passa de receptor passivo a sujeito do processo.

Na perspectiva de aproximar os bolsistas do programa da realidade dos alunos de Ensino Médio, desenvolveu-se o projeto “Caminho das Águas”, tendo como uma das ações a visita à Estação de Tratamento de Água e de Esgoto (ETA/ETE) do Serviço autônomo Municipal de Água e Esgoto (Samae), em Caxias do Sul. Como forma de estimular o cuidado, a preservação do meio ambiente e a conscientização sobre o consumo de água – de forma interdisciplinar com Biologia – duas funcionárias da Samae realizaram uma palestra na sala de conferências da escola e foi oferecida a visita à empresa Samae.

Cabe ressaltar ainda que uma etapa importante dentro do projeto é o levantamento de dúvidas e a definição de objetivos de aprendizagem. Hernandez (2000) destaca que o tema deve despertar a curiosidade por novos conhecimentos. Dessa forma, o projeto avança à medida que as perguntas são respondidas. O professor, por sua vez, deverá adequar seus métodos de ensino e de aprendizagem, de acordo com a realidade inerente ao processo de comunicação.

Resultados

As atividades desenvolvidas, no ano de 2014, foram satisfatórias e gratificantes, pois, por meio delas, pôde-se apresentar a realidade de uma sala de aula para os bolsistas. Sabe-se que, em muitos aspectos, as situações de sala de aula são diferentes da teoria ensinada na universidade, uma vez que essa não aborda as particularidades enfrentadas pelo professor.

Para realizar a avaliação do processo de construção, referente ao projeto “Caminho das Águas”, elaborou-se um trabalho descritivo, o qual abordou dados informados na palestra e detalhamentos oferecidos na visita. Os alunos participaram, durante as explicações – com questionamentos – e também demonstraram interesse e preocupação com a questão do consumo e com a possível falta de água potável no futuro.

Conclusão

Ao final de todo esse processo, constatou-se que o desenvolvimento das atividades relatadas fez com que os bolsistas se tornassem profissionais mais dinâmicos e capazes de interagir com os alunos de forma mais eficiente, preparando trabalhos significativos, criativos e de melhor entendimento.

Por fim, cabe mencionar que a oportunidade concedida pelo programa contribuiu, enormemente, para o desenvolvimento cognitivo dos bolsistas, não só lhes proporcionando conhecimentos fundamentados em princípios científicos e desenvolvidos de forma prática, como também motivando a investigação, a compreensão e a comunicação do apreendido – o que gerou habilidades e competências para interpretar e interagir na realidade da sala de aula e da escola.

Palavras-chave: Ensino Médio. Aprendizagem. Projeto.

Referências

CHASSOT, A. I. **Catalisando transformações na educação**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 1995.

BRASIL. ME. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares do Ensino Médio**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2013.

HERNANDEZ, F. **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

VASCONCELLOS, C. S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

Projeto Interdisciplinar (História e Sociologia) Cidade Universitária

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO SUBPROJETO DE HISTÓRIA E SOCIOLOGIA - PIBID-UCS¹

Anay Camargo Rodrigues

anay.camrod@hotmail.com

Rodrigo Susin

susin.bass@gmail.com

Tianey Weiss

tianey_weiss@hotmail.com

Subprojeto Interdisciplinar História e Sociologia. Escola de Ensino Médio João Triches

O conceito de Patrimônio Cultural, no Brasil, tem se transformado ao longo dos anos, abandonando a ideia de mistificação do passado e tratando as construções sociais como heranças a serem preservadas. Essas transformações, cada vez mais, ampliam a abrangência do que é patrimônio e compreende que as práticas, os saberes, os bens materiais e imateriais que formam a identidade de um grupo, uma comunidade, um lugar, fortalecem o sentimento de pertencimento entre os indivíduos que partilham de uma história comum. Partindo do pressuposto de que o Patrimônio Cultural, longe de ser composto por bens engessados e imóveis, deve dialogar e fazer sentido na vida de um grupo, permitindo o reconhecimento e o sentimento de pertencimento refletido em seus agentes, o presente artigo objetiva, num primeiro momento, uma análise em torno da complexidade que envolve o processo de Educação Patrimonial e de interiorização do patrimônio entre esses agentes.

Num segundo momento, aborda as dificuldades no sentido de reconhecimento, por parte dos indivíduos, de sua participação na construção desse patrimônio, tendo sempre como foco da Educação Patrimonial o fortalecimento dos vínculos das comunidades com seus patrimônios. Diante desse propósito, colocamo-nos como mediadores desse processo, que entendemos como contínuo e permanente, a partir do momento em que buscamos interagir com os diferentes contextos culturais existentes no grupo em que trabalhamos e procuramos recuperar, valorizar e significar a trajetória seguida pelo grupo.

Para tanto, recorreremos aos conceitos de Patrimônio Cultural, baseados nos trabalhos de Maria de Lourdes P. Horta, Evelina Grunberg e Adriane Queiroz Monteiro (1999), autoras do *Guia básico de Educação Patrimonial* do Iphan. Percebendo o conceito de cultura como central, recorreremos a E. P. Thompson (apud MARTINS,

¹ Daysi Lange. Coordenadora Institucional do PIBID-UCS.

Eliana Rela. Coordenadora do subprojeto interdisciplinar de História e Sociologia PIBID-UCS.

Luiza Horn Iotti. Colaboradora na realização do trabalho.

2006) e José Luiz dos Santos (1993). A cultura aqui é compreendida como um campo de construção e disputas sociais, sendo imperativa a tarefa de combater os resquícios da concepção positivista que intenta hierarquizar as diferentes formas de cultura e priorizarmos o ato de conhecer a nossa própria cultura para que sintamos a necessidade de preservar nosso patrimônio sem dispensar o conhecimento saberes e hábitos de outros grupos, dentro de seus respectivos contextos, para que possamos também respeitar os diferentes costumes e práticas.

Os conceitos de identidade e pertencimento, que também embasam este trabalho, são abordados sob a ótica de Tomaz Tadeu Silva (2000) e Stuart Hall (2000). Para além desta análise, intentamos, nesta produção, apresentar uma das propostas de trabalho realizadas na Escola Estadual de Ensino Médio João Triches, instituição de atuação do Subprojeto Interdisciplinar História e Sociologia – Pibid-UCS, realizada no mês de junho de 2014, assinalando o primeiro contato dos bolsistas com alunos de 2º e 3º anos do Ensino Médio.

Percebendo a importância de que as ações educativas fazem mais sentido quando associadas às demais dimensões da vida das pessoas e articuladas ao seu cotidiano, a atividade realizada consistiu na reprodução de músicas de diferentes estilos como *funk* e *pop rock*, que dialogam com a realidade dos alunos, propondo um debate acerca de questões socioculturais, enfatizando o aspecto da identidade, ou seja, do reconhecimento dos sujeitos nas diferentes expressões culturais apresentadas.

Ao trabalhar com diferentes estilos musicais, tivemos a oportunidade de discutir com os alunos o que se entende por cultura e porque existem culturas dominantes e culturas subalternas, além de favorecer a reflexão sobre as culturas com as quais nos identificamos, sejam elas dominantes (ou não), a fim de que possamos atribuir valor e significado a elas. Tal estratégia conduziu à etapa seguinte na qual propomos aos alunos que trouxessem um objeto de sua estima, independentemente de seu valor monetário, que fosse significativo e configurasse um patrimônio, tendo em vista a compreensão, por parte dos alunos, de que os elementos constitutivos de nossa vida caracterizam nosso patrimônio pessoal.

O relato de cada aluno sobre o objeto escolhido e a posterior reflexão acerca dos motivos que fazem com que tal bem atribua valor em sua vida possibilitou a compreensão do que constitui os bens culturais individuais, e essa rede de experiência compartilhada proporcionou a identificação entre os indivíduos e o sentimento de identificação e pertencimento entre o grupo.

A experiência relatada, nessa produção, nos permitiu algumas inferências, entre elas, a de que, no âmbito escolar, as particularidades não têm espaço. Em outras palavras, os alunos, que deveriam ser os atores do processo de educação, são meros receptores, deixando guardadas experiências, hábitos e culturas, deixando para trás também a consciência de que aquele ambiente é parte integrante de sua identidade a

partir do momento em que os mesmos atuam, mesmo que de forma involuntária, nessa construção social.

Concluimos, também, que o processo de Educação Patrimonial propicia uma via de abordagem que difere da imposição vertical e admite metodologias que valorizem todos os agentes envolvidos, seus costumes, suas vivências e suas relações interpessoais na construção de um patrimônio coletivo.

Palavras- chave: Educação Patrimonial. Cultura. Identidade. Pertencimento.

Referências

HALL, Stuart; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia Básico de Educação Patrimonial.** Brasília: Iphan, 1999.

MARTINS, Suely Aparecida. As contribuições teórico-metodológicas de E. P. Thompson: experiência e cultura. **Em Tese**, UFSC, v. 2, n. 2, p. 113-126, ago./dez. 2006.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

ESCOLA, UM PATRIMÔNIO A SER PRESERVADO

Carolina Tais Amaral Rodrigues

Carolinarodrigues488@gmail.com

Deivid da Silva Ferreira

dsferreira1@ucs.br

Francieli Beltrame Formaio

fbformaio@ucs.br

Pibid-UCS Interdisciplinar História/Sociologia¹

EE Professor Apolinário Alves dos Santos

O presente trabalho tem como objetivo fazer uma análise dos resultados do projeto de estêncil colocado em prática pelos bolsistas do Subprojeto Interdisciplinar do Pibid-UCS na Escola Estadual Professor Apolinário Alves dos Santos.

O Subprojeto Interdisciplinar tem como objetivo trabalhar a questão do Patrimônio Histórico e Cultural sob o aparato teórico disponível pela Sociologia e pela História, cursos dos quais fazem parte os bolsistas do projeto.

Ao longo de 2014, o *patrimônio* foi trabalhado pelos bolsistas com os estudantes de maneira com que construíssem não apenas o conhecimento teórico sobre o assunto, mas também através da prática, com oficinas que proporcionaram aos alunos uma maior compreensão dessa temática.

O objetivo das oficinas sempre foi trabalhar o patrimônio de forma que eles se reconhecessem no mesmo. Os estudantes devem compreender que o Patrimônio Cultural de Caxias do Sul, por exemplo, é um bem público, que faz parte da história da cidade e, por isso, deve ser preservado. Além disso, outro ponto em estudo é o patrimônio individual da pessoa, que identifica a sua história e é adquirido por meio de tradições familiares e costumes da população à qual ela pertence. Vários conceitos importantes foram trabalhados com eles, tendo-se em vista uma maior compreensão do assunto.

Nesse sentido, o Pibid Interdisciplinar surge como uma alternativa que auxilia a escola a inserir os estudantes no contexto da Educação Patrimonial, pois, segundo Maria Beatriz Pinheiro Machado,

uma escola que pretende ser democrática e proponha a formação do cidadão não pode prescindir do compromisso com a afirmação da identidade. A valorização da cultura local e, portanto, do seu patrimônio cultural, apresenta-se, nesse contexto, como um caminho possível para a construção de um currículo que atenda às necessidades dos novos tempos. Por isso, o conhecimento dos princípios da

¹ Coordenadora do subprojeto: Eliana Relá. Coordenadora no período de execução do projeto: Luiza Horn Iotti. Professora apoiadora: Suélen Cristina Boeck. Oficineiro: Elias Cristiano dos Santos.

Educação Patrimonial deve fazer parte da formação dos profissionais da educação comprometidos com a transformação social. (2004).

Durante o segundo semestre de 2014, surgiu a ideia de trabalhar com os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio a técnica do estêncil. Primeiramente, a ideia era trabalhar os banheiros da escola, visando a uma maior aproximação do estudante com o espaço escolar, que seria reconhecido por ele como seu. Para desenvolver esse trabalho, deveríamos ter em mente as diversas dificuldades a serem enfrentadas pelos bolsistas par trabalhar com esse tema, visto que trabalharíamos com diferentes ideias sobre patrimônio e diferentes identidades individuais de acordo com suas tradições pessoais, segundo Machado.

Nesse mundo de economia globalizada, a escola tem um desafio a enfrentar: romper com os currículos monoculturais e manter um diálogo com todas as culturas, trabalhar com as diferenças e semelhanças, analisar outras concepções de mundo, ensinar a respeitar o diferente. (2004, p. 26).

Porém, posteriormente, com o desenvolvimento da ideia e a intenção de pô-la em prática, foi realizada uma votação entre os estudantes dos referidos anos para que eles escolhessem o melhor espaço para trabalhar, já que os banheiros seriam reformados posteriormente. Entre outros espaços citados, o escolhido foi o muro que existe atrás da quadra de esportes da escola, que conta com um amplo espaço para ser trabalhado pelos alunos.

Assim, durante os meses de novembro e dezembro de 2014, o projeto foi posto em prática. Chamamos um colega do curso de História com maior conhecimento da técnica para auxiliar os alunos, que, inclusive, introduziu as oficinas com um histórico sobre a técnica. Posteriormente, os estudantes foram divididos em grupos, escolheram os temas e, então, as imagens que viriam a ser pintadas no muro previamente escolhido para isso. Então, foi feito o desenho e o recorte das imagens escolhidas em papelão, os quais viriam a ser o molde para a pintura dos desenhos no muro. A pintura ocorreu com tintas e materiais conseguidos a partir de doações obtidas pelos bolsistas em lojas do ramo.

A atividade mobilizou boa parte dos alunos que tinha tempo disponível no turno inverso para a participação, sendo, inclusive, muito elogiada pelos mesmos. O trabalho foi considerado divertido por eles e os levou a desenvolverem uma maior afinidade com o espaço escolar, já que eles poderiam reconhecer o próprio trabalho nos muros da escola, que é um patrimônio dos mesmos. Assim, fica evidente que as intervenções artísticas dos estudantes na escola são muito proveitosas para o ensino de Ciências Humanas, já que elucida bem uma questão importantíssima: o patrimônio, fazendo com que os estudantes compreendam a importância do mesmo.

Palavras-chave: Patrimônio. Patrimônio cultural. Patrimônio individual. Escola. Estêncil.

Referência

MACHADO, Maria Beatriz Pinheiro. **Educação Patrimonial:** orientações para professores do Ensino Fundamental e Médio. Caxias do Sul: Maneco, 2004.

FANZINE NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

Aline Moraes¹

admoraes@ucs.br

Ramona Fagundes²

moninhafagundes@gmail.com

Subprojeto Interdisciplinar – História e Sociologia³

Escola Estadual João Triches

Resumo: Este artigo visa mostrar que uma mídia alternativa, como, por exemplo, a *Fanzine*, ser utilizada como meio para a compreensão de temas dentro da sala de aula, propondo que atividades não comuns, no ambiente escolar, tragam ótimos resultados.

Palavras-chave: Mídia alternativa. Fanzine. Patrimônio e memória.

Introdução

Para trabalhar com os alunos do Pibid, os conceitos de cultura, memória e nosso próprio patrimônio propomos a eles a confecção de *fanzines*. O termo *fanzine* vem de uma contração das palavras inglesas *fanatic magazine* e significa *revista do fã*. Este nome foi criado em 1941, nos Estados Unidos, por Russ Chauvenet. Desta forma, é toda a publicação feita de modo amador, sem intenção de lucro. É caracterizado pela paixão de seu editor por determinado assunto (GUIMARÃES, 2005). O surgimento dos *fanzines* se deu antes da existência do termo. Eles surgiram a partir de 1930, produzidos por leitores de ficção científica. (MAGALHÃES, 1993). No Brasil, o registro que se tem é que o primeiro *fanzine* foi criado por Edson Rontani, em Piracicaba (SP), no ano de 1965, com o nome de *Ficção*, criado em função da necessidade de troca de informações inspiradas nas primeiras revistas de estudos sobre quadrinhos lançados na França, no início dos anos 60. (MAGALHÃES, 1993).

Por que a produção de *fanzines* para trabalhar patrimônio?

Acreditamos que os alunos produzindo esse material, ou seja, procurando frases, imagens, desenhos, figuras, músicas, poemas para colocar, a compreensão e aprendizagem se dariam de modo muito mais fácil.

A partir da integração com os alunos da Escola João Triches, percebemos que o *fanzine* é um material original e jovial, que pode também ser confeccionado de maneira prática, interessante e divertida, sem exigir dos alunos o mesmo tipo de pressão que é exigida ao fazer uma redação ou prova. Esta experiência da utilização dos *fanzines*, em

¹ Graduanda em Licenciatura Plena em História, bolsista do Pibid interdisciplinar da Universidade de Caxias do Sul.

² Graduanda em Licenciatura Plena em História, bolsista do Pibid interdisciplinar da Universidade de Caxias do Sul.

³ Coordenadora do subprojeto: Eliana Rela. Coordenadora no período de execução do projeto: Luiza Horn Iotti. Professora apoiadora: Suélen Cristina Boeck.

sala de aula, foi desenvolvida no segundo semestre de 2014, entre os dias 28/10 a 11/11, nas aulas de terças-feiras, no período do contraturno, com as turmas do 1º e 2º anos do Ensino Médio. O objetivo principal foi facilitar os processos de ensino dos conteúdos trabalhados e dar sentido às práticas pedagógicas.

Como metodologia, foi indicado aos alunos que formassem grupos para a produção do trabalho. Em nossos planejamentos, através de pesquisas referentes à realidade da cultura dos alunos, elaboramos temas dos quais os alunos escolheriam um deles para a confecção do *fanzine*. Os temas sugeridos foram: culinária, família, grupo social, diversão (brincadeiras, jogos e viagens). Uma das atividades propostas para a confecção do *fanzine* foi a realização de entrevistas com pessoas relacionadas a esses temas e o porquê da escolha de entrevistá-las, trabalhando a memória oral nesta parte da atividade. Estudos em sala de aula, referentes à importância da memória oral e a utilização da mesma, como fonte histórica, auxiliaram no desenvolvimento da atividade.

As produções foram significativas, abrangendo desde o grupo de futebol da escola, grupo de amigas, grupo de viagem escolar para a Argentina, até memórias de familiares que presenciaram o período ditatorial em nosso País.

Através desta publicação amadora, os alunos tiveram o total domínio do processo de elaboração, desde a coleta de informações, redação, diagramação, arte e composição.

Nesta perspectiva, o *fanzine* foi um recurso didático eficiente, pela proximidade dos alunos com os temas propostos. Essas produções fizeram com que os alunos aprimorassem suas ideias formulando seu senso crítico, assumindo sua identidade e criando proximidade maior com sua cultura local. Quando se trata de educação patrimonial, sabemos que é um processo contínuo de aprendizagem. Para ser patrimônio tem que ser sentido como sendo nosso. Assim, a atividade de produção do *fanzine* pode ser utilizada como desencadeadora dos processos de significação do conceito de patrimônio.

Referências

GUIMARÃES, Edgar. **Fanzine**. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2005.

MAGALHÃES, Henrique. **O que é fanzine**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: UMA EXPERIÊNCIA QUE ROMPE BARREIRAS

Suélen Cristina Boeck¹

scboeck84@gmail.com

Leandra Verônica Pegoraro Miotto²

leamiotto@gmail.com

Pibid-UCS Subprojeto Interdisciplinar – História e Sociologia³
Escola Estadual de Ensino Médio Professor Apolinário Alves dos Santos

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade de Caxias do Sul (Pibid-UCS), aplicado na Escola Estadual de Ensino Médio Professor Apolinário Alves dos Santos, através do Subprojeto Interdisciplinar, nos proporcionou experiências de grande crescimento, contextualizando conceitos de patrimônio, memória, identidade, de acordo com a realidade dos jovens incluídos no projeto Pibid dentro da escola, proporcionando aos bolsistas acadêmicos uma vivência diferente, conhecendo a realidade educacional e os jovens nela inseridos. Durante o ano de 2014, várias atividades foram aplicadas, e o relato escolhido foi a intervenção artística realizada pelos alunos nos muros da quadra da escola, iniciada em agosto de 2014, e que será finalizada no primeiro trimestre de 2015.

Objetivo

Relatar as experiências (positivas e negativas) da atividade relacionada à pintura dos muros da quadra da Escola Estadual de Ensino Médio Professor Apolinário Alves dos Santos, especificando todo o processo, desde a escolha do local, os desenhos, a produção dos moldes e o início da pintura, em oficinas oferecidas pelos bolsistas do Pibid à comunidade escolar.

Metodologia

Após alguns meses trabalhando em forma de oficinas, em turno contrário ao das aulas, conceitos fundamentais, como: patrimônio, memória, identidade, cultura e heranças culturais, lançamos um projeto para o qual os alunos escolheriam uma área da escola para realizar uma intervenção artística. Iniciando o processo, foi realizada uma pesquisa com os alunos sobre o local e os temas de interesse dos mesmos. Todos os alunos do turno da manhã responderam a um questionário, e como resultado da pesquisa

¹ Supervisora.

² Licenciando bolsista.

³ Coordenadora do subprojeto: Eliana Relá. Coordenadora no período de execução do projeto: Luiza Horn Iotti. Professora apoiadora: Suélen Cristina Boeck. Oficineiro: Elias Cristiano dos Santos.

obtivemos como área escolhida os muros da quadra da escola, e temas relacionados à identidade dos jovens (música, esportes, cinema, história, *skate...*).

Após a etapa de escolha, os estudantes foram divididos em grupos, de acordo com os temas escolhidos. Durante os meses de agosto, setembro e outubro de 2014, foram oferecidas oficinas ministradas pelos bolsistas do Pibid, sobre as técnicas de produção dos desenhos, moldes e pintura dos muros.

Já nos meses de novembro e dezembro de 2014, deu-se início à etapa de pintura dos muros, que ainda não foi finalizada. Iniciaremos os trabalhos do Pibid-UCS em 2015 com a conclusão da pintura.

Estavam envolvidos alunos da 8ª série do Ensino Fundamental e todos de Ensino Médio, na escola, além do apoio da equipe diretiva, dos professores dos componentes curriculares de Sociologia, História, Geografia, Língua Portuguesa e de seminário integrado também se envolveram no projeto, que foi denominado: “O muro é nosso, mas também é meu”.

Referencial teórico

A preparação dos alunos para o projeto “O muro é nosso, mas também é meu”, os bolsistas do Pibid-UCS pesquisaram referenciais teóricos sobre os principais conceitos relacionados ao patrimônio, aliando teoria e prática, como forma de atrair jovens. Muitas leituras foram realizadas, textos, artigos e manuais foram consultados.

Para o projeto de intervenção artística, foi utilizado o *Manual de atividades práticas de Educação Patrimonial*, escrito por Evelina Grunberg, artigos da Professora Ironita Policarpo Machado, Eduardo Roberto Jordão Knack e Almir Félix Batista de Oliveira. Todos os autores citados levam em consideração a mesma idéia, qual seja, a de aproximar a juventude da questão patrimonial, aliando teoria de conceitos à prática em oficinas.

Período das atividades

As atividades do projeto “O muro é nosso, mas também é meu” iniciaram em agosto de 2014, quando os alunos retornaram do recesso de inverno e está em andamento, pois, devido a ações do tempo (chuvas) em 2014, o projeto será finalizado no primeiro trimestre do ano letivo de 2015.

Considerações finais

Durante o processo de planejamento e aplicação do projeto “O muro é nosso, mas também é meu”, percorremos um caminho de muitos acertos e alguns erros, porém os erros foram encarados como forma de aprendizado.

Dar voz à juventude é essencial, levar conceitos, até então desconhecidos por muitos, foi uma experiência enriquecedora, pois, além de ajudarmos a construir

conceitos, foi um período de muito aprendizado para ambas as partes. Nós do Subprojeto Interdisciplinar aprendemos e crescemos muito.

A linguagem e a identidade da juventude da Escola Estadual de Ensino Médio Professor Apolinário Alves dos Santos estarão estampadas nos muros da escola. Um objetivo foi alcançado: hoje os estudantes veem a escola como patrimônio da comunidade e, em especial, deles mesmos.

Hoje em dia, é impossível não dar ouvidos ao que nossa juventude tem a nos falar. Desejamos que em 2015, o projeto Pibid-UCS Interdisciplinar no “Apolinário” alcance muitos objetivos como o que alcançamos durante o ano de 2014.

Palavras-chave: Patrimônio. Juventude. Escola. Projeto. Cultura.

Referências

GRUNBERG, Evelina. **Manual de atividades práticas de Educação Patrimonial**. Brasília: Iphan, 2007.

KNACK, Eduardo Roberto Jordão. **Reflexões acerca do conceito Patrimônio**. Passo Fundo: Ed. da UPF, 2011.

MACHADO, Ironita Policarpo. **Educação Patrimonial**. Passo Fundo: Ed. da UPF, 2012.

OLIVEIRA, Almiro Félix Batista de. **Patrimônio, memória, e ensino de história**. Natal, 2008.



EDUCS