

A iniciação à docência: integrando ensino, pesquisa e extensão

Anais do 3º Seminário Pibid/Capes/Uergs 2014

Martha Marlene Wankler Hoppe
Carolina Gobbato
Gilmar de Azevedo
(Orgs.)



**Iniciação à docência:
integrando ensino,
pesquisa e extensão**

**Anais do 3º Seminário
Pibid/Capes/Uergs – 2014**

**Martha Marlene Wankler Hoppe
Carolina Gobbato
Gilmar de Azevedo
(Orgs.)**

Iniciação à docência: integrando ensino, pesquisa e extensão

**Anais do 3º Seminário
Pibid/Capes/Uergs – 2014**

E-book



2014

© Autores – 2014
martha.hoppe@gmail.com

Editoração: Editora Oikos

Capa: Juliana Nascimento

Revisão: Rui Bender

Arte-final: Jair de Oliveira Carlos

Editora Oikos Ltda.
Rua Paraná, 240 – B. Scharlau
Caixa Postal 1081
93121-970 São Leopoldo/RS
Tel.: (51) 3568.2848 / Fax: 3568.7965
contato@oikoseditora.com.br
www.oikoseditora.com.br

Os textos deste “Anais” são de responsabilidade de seus autores.

- | | |
|-----|--|
| I56 | <p>Iniciação à docência: integrando ensino, pesquisa e extensão.
Anais do 3º Seminário Pibid/Capes/Uergs – 2014. /
Organizadoras Martha Marlene Wankler Hoppe, Carolina
Gobbato e Gilmar de Azevedo. – São Leopoldo: Oikos, 2014.
472 p.; 16 x 23 cm.
ISBN 978-85-7843-476-2</p> <p>1. Professor – Formação. 2. Prática pedagógica. 3. Ensino e
aprendizagem. I. Hoppe, Martha Marlene Wankler. II. Gobba-
to, Carolina. III. Azevedo, Gilmar de.</p> <p style="text-align: right;">CDU 371.13</p> |
|-----|--|

Catálogo na Publicação:
Bibliotecária Eliete Mari Doncato Brasil – CRB 10/1184

Sumário

Apresentação	15
--------------------	----

O Pibid na Formação Pedagógica em Múltiplas Experiências

Contribuições para a transformação da vida dos futuros docentes	20
---	----

*Mariana Pereira Carvalho, Marielen Priscila da Cunha Fioravante,
Gracielle Garcia Arebalo, Fani Averbuh Tesseler*

Benefícios da intervenção do Projeto Pibid na agressividade infantil	25
---	----

Iria Elizete Botelho Oliveira e Fani Averbuh Tesseler

A influência do Pibid na formação inicial dos licenciandos de Pedagogia: as perspectivas e os desafios da construção do profissional docente	29
---	----

Milene Benites Pontes, Lariane Santos e Fani Averbuch Tesseler

A importância dos espaços na Educação Infantil: brincando e aprendendo	34
---	----

Claines Kremer, Genisele Oliveira e Dolores Schussler

Cuidando das relações de sustentabilidade nos anos iniciais	36
---	----

*Elaine Teixeira, Fernanda Schinaider, Marcos Antonio Bender,
Rosmarie Reinehr e Rozi Terezinha Moreira da Rosa*

Ressignificando práticas pedagógicas no Curso Normal	40
--	----

*Marcia Elena Ortiz Moreira, Angélica Silva de Souza,
Elienara Domingues Alves, Valdirene Barcelos dos Santos,
Kellen Albring de Oliveira e Andrisa Kemel Zanella*

Boa Esperança: brincando e aprendendo!	42
--	----

*Keli da Silva Teixeira, Lígia Souza dos Santos,
Adriana da Costa Machado, Ivete Kunzler Silveira,
Daiana Velaski Moraes, Silvia Regina Oliveira dos Santos
e Andrisa Kemel Zanella*

Aprendizagem significativa de Ausubel: o papel do professor na Educação Infantil	44
---	----

*Giselma Bastos de Moura, Rosemari Silva da Veiga
e Viviane Machado Maurenente*

O espaço pedagógico sob um novo olhar	46
---	----

*Adriano Lopes Bueno, Alcides Machado Alves, Geovani Rios do Nascimento,
Rogério Dias Portela, Roseli Teixeira Sandri,
Denise Nunes de Campos Nascimento e Andrisa Kemel Zanella*

Alfabetizar, ler e escrever: eis a questão	51
<i>Tanise Silva da Silva, Eni Silva da Silva,</i> <i>Iane Matos de Oliveira e Andrisa Kemel Zanella</i>	
Pequenas mãos plantando o saber	55
<i>Letícia Muniz Dos Santos de Vargas Ramos,</i> <i>Maria Arlete Muller Comin e Dolores Schussler</i>	
Produção de instrumentos musicais com materiais recicláveis	61
<i>Marcos Emerim, Wilher Welter e Dolores Schussler</i>	
Alfabetização matemática e a formação de professores	64
<i>Sabina Margery Alves Pereira Amorim,</i> <i>Ingrid Corinta Severo Machado e Fabricio Soares</i>	
A construção da identidade docente: marcas do Pibid	71
<i>Keily Regina de Lima Giesel, Pamela Goelzer</i> <i>e Maria da Graça Prediger Da Pieve</i>	
Pibid e escola: uma troca de saberes	86
<i>Liz Marla Ribas Radaelli, Carmen Jacira Barasuol</i> <i>e Maria da Graça Prediger Da Pieve</i>	
O Pibid e o papel do supervisor na formação do futuro professor	92
<i>Flavia Barreiro, Graciele Ramos,</i> <i>Luciara Leal da Silva e Veronice Camargo da Silva</i>	
Efeito Pibid: uma análise das práticas de iniciação à docência	97
<i>Daniele Duarte Pinheiro, Sabrina Stringari e Veronice Camargo da Silva</i>	
Pibid: a inserção do acadêmico/professor no âmbito escolar	101
<i>Daniele Sá, Maria Josefa Florczak Almeida e Viviane Machado Maurente</i>	
Educação, saúde e nutrição no contexto escolar	103
<i>Priscila da Silva Vieira, Ana Paula Stolberg Siqueira e Fabrício Soares</i>	
Gestão da sala de aula e a construção da autonomia dos alunos	109
<i>Maristela Freitas de Quadros, Sandra Fagundes da Silva e Armgard Lutz</i>	
Projeto Recreio: a recreação como modo de iniciação à docência	117
<i>Edicléi Schmidt, Edione Schmidt da Silva e Carmen Lúcia Capra</i>	
Diálogos e reflexões sobre os jogos educativos nos anos iniciais	122
<i>Nara Noely Dorneles Martins e Viviane Maciel Machado Maurente</i>	
Visualidade escolar: um estudo sobre as salas de aula	127
<i>Jéssica da Rosa Pinheiro e Carmen Lúcia Capra</i>	

Experiências com o uso do videoclipe no ensino e aprendizagem	133
<i>Paulo Ricardo Ulrich, Israel Silva de Oliveira e Cristina Rolim Wolffenbüttel</i>	

Arte: Conjunções Múltiplas na Educação Básica

Múltiplas culturas na escola: arte por toda parte	138
<i>Ângela Pacheco de Oliveira, Daniela Gonçalves, Jaqueline Lidorio de Mattia</i>	
Projeto Resgate de Brincadeiras: Maluquinho	139
<i>Daiana Salazart Messa, Suzane Salazart Messa, Jaqueline Lidorio de Mattia</i>	
Dança na escola: o papel da pluralidade cultural no Ensino Básico	140
<i>Amanda Bianca Santos Miranda e Sílvia da Silva Lopes</i>	
Do “não movimento” à expressividade: pensando as práticas corporais em dança na escola	144
<i>Amanda Cardoso Nunes e Sílvia da Silva Lopes</i>	
A influência da dança no desenvolvimento da leitura e da escrita das crianças do 2º Ano da E.M.E.F. José Pedro Steigleder	148
<i>Ana Júlia Vieira, Laís Senhor e Sílvia da Silva Lopes</i>	
O estranhamento da performance na conquista dos alunos para o ensino da dança	152
<i>Carini Pereira da Silva e Sílvia da Silva Lopes</i>	
Estratégias pedagógicas de dois professores da E. M. E. F. José Pedro Steigleder: pensando o ensino da dança a partir da sua análise	156
<i>Iara Taiane Maciel e Sílvia da Silva Lopes</i>	
Inclusão ou exclusão: pensando a dança no Ensino Básico, procurando atender as necessidades de alunos PNE	160
<i>Kimberly Ohanna Pozo e Sílvia da Silva Lopes</i>	
A utilização do espaço físico escolar: dançando acrobaticamente pelas estruturas	164
<i>Maria Eduarda da Silveira e Sílvia da Silva Lopes</i>	
Teatro e educação ambiental na escola de Educação Infantil Santa Luzia	168
<i>Camila da Silva Cardoso, Eliseu Zembruzki Batista, Michele Monique Moraes da Silva, Milena Flores Machado, Dolores Schussler e Dolores Schussler</i>	
A música como construtor de conhecimento e facilitador do aprendizado .	170
<i>Lilian Clausen, Ivana Ceolin Fani Averbuh Tesseler</i>	

O lúdico envolvendo o sistema monetário	173
<i>Gracielle Peres Garcia Arebalo, Marielen Priscila Da Cunha Fioravante, Mariana Pereira Carvalho e Fani Averbuh Tesseler</i>	
Brincando e aprendendo com brincadeiras e cantigas em roda	176
<i>Vanilda dos Santos e Veronice Camargo da Silva</i>	
Do xadrez à arte	178
<i>Carlos Leopoldo Blauth e Carmen Lúcia Capra</i>	
Arte urbana na escola	182
<i>Fernanda Fernandes Freitas Almeida Maia e Carmen Lucia Capra</i>	
Na música... um novo caminho	186
<i>Aline Bocacio, Fernanda Melo, Maria Josefa Florczak Almeida e Viviane Maciel Machado Maurente</i>	
Fazendo arte na Educação Infantil	187
<i>Charlene Cortes da Silva, Maria Luiza Carlotto Alves, Jeane Pires Pereira Gabert, Rosemari Silva das Veiga e Viviane Machado Maurente</i>	
Literatura infantil: experiências vivenciadas pelos bolsistas do Pibid nos anos iniciais do Ensino Fundamental	188
<i>Daniel Ferreira Pereira, Oseane Bastos, Juliana Barcelos Silveira e Fabrício Soares</i>	
Literatura infantil: a importância da leitura através da ludicidade nos anos iniciais	191
<i>Ana Luiza Barbosa Maciel, Roselei da Silva, Solange Lourenço da Silva, Thainá Fogliatto Moreira e Maria da Graça Prediger Da Pieve</i>	
Rádio CIEP	202
<i>Gleniana da Silva Peixoto, Thaís Backes Klein, Raquel Backes, Daiani Picoli, Carlos Roberto Mödinger e Marli Susana Carrard Sitta</i>	
Cine CIEP: diálogos entre fruição e reflexão na escola	206
<i>Luzia Ainhoren Meimes, Marlise do Rosário Machado, Marli Susana Carrard Sitta e Carlos Roberto Mödinger</i>	
Varal de horizontes: intervenções artísticas nos espaços da escola	211
<i>Pâmela Fogaça Lopes, Carla Saticq, Carla Viviane Cardoso Pozo, Diogo Rigo de Almeida, Luan da Luz Silveira, Luana Camila Marasca, Marli Susana Carrard Sitta e Carlos Roberto Mödinger</i>	

Docência partilhada: trabalhando com música e ambiente nos anos iniciais	216
<i>Cristina Graffitti Bageston, Débora Cristina Silva Brocker Raupp, Jéssica Souza Marques, Karin Kaizer Prates, Marisa Marques e Rosmarie Reinehr</i>	
Dança e interdisciplinaridade no Ensino Básico: estabelecendo relações através da forma	223
<i>Patrícia de Sousa Borges e Sílvia da Silva Lopes</i>	

O Pibid no Ensino na Formação Múltipla da Sociedade

O respeito às diversidades, nas séries iniciais, em uma escola integrada ao Projeto Pibid no município de Alegrete	228
<i>Alexandra Carvalho Montanha, Jacqueline Rodrigues Fabres, Vânia Ferreira e Fani Averbuh Tesseler</i>	
Conhecendo-nos melhor e o letramento: Oficina do Pibid	229
<i>Karine Oliveira Horner e Fani Averbuh Tesseler</i>	
Pibid e a Copa do Mundo: possibilidades de intervenções pedagógicas ...	232
<i>Sara Regina Soares Vargas e Veronice Camargo da Silva</i>	
Apresentação do projeto e aproximação entre pibidianos e docentes	234
<i>Ângela Maria Klein, Mariah de Godoy Pinheiro e Carmen Lúcia Capra</i>	
Habilidades sociais: buscando uma melhor convivência escolar	237
<i>Alexandra Carvalho Ferreira, Duliani Acosta e Viviane Castro Camozzato</i>	
Vivenciando as belezas históricas da comunidade e município bageense: resgatando valores socioculturais	239
<i>Ana Luíza Borges Lentino Graziela da Rosa Braga e Viviane Castro Camozzato</i>	
A escola e os apontamentos para o futuro com os alunos	241
<i>Natali Gomes, Priscila Flores Etcheverry, Jaqueline Lidorio de Mattia</i>	
O diálogo entre a formação docente e a transversalidade na escola.....	242
<i>Mirna Açaí da Silveira Médici, Marcia Cristina Silva de Oliveira, Cláudia Moscarelli Corral e Mirna Susana Vieira de Martinez</i>	
Trabalhando habilidades de vida	242
<i>Claudia F. Borges, Robson Oliveira, Cláudia Moscarelli Corral e Mirna Susana Vieira de Martinez</i>	

Projeto “Agindo para uma Boa Convivência”	244
<i>Willian Machado Brasil, Sabrina Mattos Garcia e Mirna Susana Vieira de Martinez</i>	
Projeto: Minha Escola Meu Patrimônio	247
<i>Fátima Mosquera, Tamires Dorneles da Silva, Vinícius César Bittencourt Alves Branco e Mirna Suzana Vieira de Martínez</i>	
Somos todos interrogação	250
<i>Geovani Rios do Nascimento, Arisa Araújo da Luz e Andrisa Kemel Zanella</i>	
Qualificando as práticas pedagógicas através das aulas Acontecimento e dos Grupos Áulicos	255
<i>Fabiana Rosa Dal Forno, Tatiele Portela de Oliveira e Armgard Lutz</i>	
A interação entre colegas sob o conceito da cooperação	264
<i>Indiara Cristina Cruz de Oliveira, Adriele Tavares e Armgard Lutz</i>	
A construção dos saberes docente: as mediações do Pibid	269
<i>Thais Rocha dos Santos, Érica Stéfany Pimenta Figueira e Maria da Graça Prediger Da Pieve</i>	
Oficina Reciclarte: promovendo a educação ambiental a partir da reciclagem	275
<i>Viviane de Oliveira Pillar, Lidianne Romano Silva e Maria da Graça Prediger Da Pieve</i>	
Um olhar para as crianças do lar: percepções do Pibid	284
<i>Daiane Koehler, Tatiana Luz Mello, Fernanda Costa da Costa, Gracieli Brandão e Maria da Graça Prediger Da Pieve</i>	
Um estudo sobre as relações de gênero entre crianças do 2º ano do Ensino Fundamental I de uma escola municipal de Alegrete/RS	291
<i>Chaiane Prado Santos, Marilise Martins Vargas e Veronice Camargo da Silva</i>	
Espaço para vivências teatrais na escola: repensando a arquitetura escolar	295
<i>Juliano Canal de Castro, Diogo Rigo Almeida, Luan Da Luz Silveira, Leonardo Da Costa Dias, Carlos Roberto Mödinger e Marli Susana Carrard Sitta</i>	
Projeto Biblioteca: a escola também pulsa	301
<i>Gabriela Tuane Tain Bessi, Nathalia Scapin Barp, Kelvin Caetano, Gustavo Duarte, Marli Susana Carrard Sitta e Carlos Roberto Mödinger</i>	

Separando o lixo com arte e conscientização	306
<i>Ângela Norides Alves do Nascimento, Cibele Jaqueline dos Santos, Fernanda Peixoto Libio, Rubia Aiesa Pinto Pioner Jandrey e Aline Reis Calvo Hernandez</i>	
Concepções de estudantes sobre gostar de ler e gostar de escutar música	310
<i>Rodrigo da Rocha Leite, Arthur Aloys Roth Noswitz e Cristina Rolim Wolffenbüttel</i>	
Um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem e gostos musicais de estudantes	316
<i>Morgana Kremer, Cleber Neuri de Lima Viana e Cristina Rolim Wolffenbüttel</i>	
A família e a construção da musicalidade infantil	323
<i>Taicir Miranda Firmo, Jocelene Machado Carpes de Oliveira e Cristina Rolim Wolffenbüttel</i>	

Ferramentas do Pibid na Arte de Ensinar e de Aprender

A informática como ferramenta pedagógica na Escola Luiza de Freitas Valle Aranha	330
<i>Beatriz Gonçalves Gomes, Cheryl Vanessa Pinto Hermes e Veronice Camargo da Silva</i>	
Fotoetnografia da Escola Estadual de Ensino Fundamental Félix Contreiras Rodrigues	332
<i>Aline Batista da Silva, Vanessa Antunes Flaminio Azambuja e Viviane Castro Camozzato</i>	
A utilização de novas tecnologias nas práticas escolares	333
<i>Carla Cavalheiro, Leila Aquino, Adriana Rosa Garcia e Mirna Susana Viera Martínez</i>	
Práticas pedagógicas na Educação Infantil: uma experiência com bebês: Escola Educação Infantil Cantinho da Alegria – Osório/RS	336
<i>Sandy Mary Azevedo Bonatti, Taiana Valêncio da Silva e Dolores Schussler</i>	
A utilização dos jogos e brincadeiras no Ensino Fundamental	338
<i>Paloma Matos Bastos, Kellen Albring de Oliveira e Andrisa Kemel Zanella</i>	
Relato de experiências no Pibid: uma abordagem sobre a iniciação	

à docência e o ensino da Matemática nos anos iniciais	343
<i>Ana Paula Pauli Ruebenich e Fabrício Soares</i>	
O uso de uma ferramenta colaborativa na iniciação à docência	353
<i>Janaina Lima de Jesus, Martha Wankler Hoppe e Fabrício Soares</i>	
Inclusão digital: multiculturalismo e produção textual nos anos iniciais	361
<i>Bruna Reis dos Reis, Gláucia Moreno, Juciele Vargas, Márcia Cristina Moreira da Rosa e Rosmarie Reinehr</i>	
Projeto Inclusão Digital, leitura, escrita e as diversidades	367
<i>Maykel Bonye Soares, Dias e Arieli Lima, Cláudia Corral e Mirna Suzana Vieira Martinez</i>	

Na Prática Pedagógica Através do Letramento Literário e do Lúdico

Literatura infantil: experiências vivenciadas pelos bolsistas do Pibid nos anos iniciais do Ensino Fundamental	370
<i>Daniel Ferreira Pereira, Oseane Bastos, Juliana Barcelos Silveira e Fabrício Soares</i>	
Redescobrimdo a escrita: um relato de experiências vivenciadas pelas bolsistas do Pibid em turmas do 3º ano do Ensino Fundamental	372
<i>Neuza Zenadir Pinheiro, Rosinei Aparecida de Brito e Fabrício Soares</i>	
A importância da leitura: sacola literária	375
<i>Caroline Dornelles de Jesus, Daniele da Silva Fonseca Fonseca, Mariane dos Santos da Silva e Maria da Graça Prediger Da Pieve</i>	
Espaço e literatura na Educação Infantil: relato de experiência vivenciada no âmbito do Pibid Escola Major Antonio de Alencar – Osório/RS	381
<i>Claitiane Aparecida Lopes Almeida, Jamile Custódio Raupp da Rosa e Dolores Schussler</i>	
Literatura infantil na Escola Cantinho da Alegria – Osório/RS	383
<i>Andreia Beatriz de Jesus Silva, Camila da Silva Rosa e Dolores Schussler</i>	
Movimento, corporeidade e múltiplas linguagens	385
<i>Maria Angélica da Silva, Geise Custódio, Gisele Pinto, Priscila Oliveira, Rozi Terezinha Moreira da Rosa e Aline Reis Calvo Hernandez</i>	

Trabalhando o letramento através da música e outras expressões artísticas	389
<i>Aline Maria dos Santos Alves, Daiane Guimarães dos Santos, Maria Julieta Tomiello dos Santos Dutra, Priscila Damasceno, Rubia Aiesa Pinto Pioner Jandreye Aline Reis Calvo Hernandez</i>	
Brincar, ler, contar, criar... uma magia da vida	396
<i>Alcionara M. Ramborger, Deise Borks, Enedina T. dos Santos, Iane Matos de Oliveira e Andrisa Kemel Zanella</i>	
Jogos e brincadeiras: o mundo encantado da leitura	398
<i>Vania Regina Marques Moraes, Marisa Scherf Schuquel, Elenice Miranda Machado e Viviane Machado Maurente</i>	
Reciclar e construir brincando	399
<i>Clair Shuquel, Rosemari Silva da Veiga e Viviane Machado Maurente</i>	
A Hora do Conto: a arte de ensinar e estimular a criatividade	401
<i>Claudia Bastos, Elenice Machado e Viviane Machado Maurente</i>	
A alfabetização através da ludicidade nos anos iniciais: ser e estar criança na escola	402
<i>Maria Helena Essenberg, Maria Josefa Florczac Almeida e Viviane Maciel Machado Maurente</i>	
Diversificando saberes: a introdução de Libras em turma de anos iniciais	403
<i>Adriana Melo de Vargas, Marisandra Fernandez, Jéssica Cordeiro e Armgard Lutz</i>	
A escola sob o olhar fotográfico dos alunos	408
<i>Hosana Terezinha Fagundes Fontana, Iara Soares Ribeiro, Deise Monteiro Rodrigues e Veronice Camargo da Silva</i>	
Metodologias lúdicas: jogos educativos como ferramenta de ensino-aprendizagem	414
<i>Marilu Silva Nunes Ferreira e Veronice Camargo da Silva</i>	
Letramento e o fortalecimento das virtudes	418
<i>Maria do Carmo Morossino, Mariane Moura e Armgard Lutz</i>	
Quem conta um conto aumenta um ponto: investigando memórias da oralidade coletiva	426

<i>Luana Camila Marasca, Carla Viviane Cardoso Pozo, Gustiele Regina Fistarol, João Pedro Mello de Carli, Mani dos Santos, Rafaela Deise Giacomelli, Carlos Roberto Mödinger e Marli Susana Carrard Sitta</i>	
Shakespeare em sala de aula	432
<i>Fernanda da Silva Sobierajsk, Sara Pereira de Campo, Marli Susana Carrard Sitta e Carlos Roberto Mödinger</i>	
A biblioteca como um espaço de criação, vivência e cultura	436
<i>Aline Dallagnese, Kellem Francini dos Santos, Luana da Silva, Mariah C. De Godoy Pinheiro e Carmen Lúcia Capra</i>	
A magnífica hora do conto: incentivando e valorizando a leitura e a escrita na escola	440
<i>Caroline Mendes de Oliveira, Josiane dos Santos Rodrigues, Elenice machado e Viviane Maurente Machado</i>	
Jogos e brincadeiras no desenvolvimento integral da criança	445
<i>Marcia Regina Veeck, Bruna Froes, Douglas Camargo, Nara Noely Dorneles Martins e Viviane Machado Maurente</i>	
Contação de histórias para crianças dos anos iniciais	452
<i>Bárbara Hartmann, Jaqueline dos Anjos Pinto, Nara Noely Martins e Viviane Machado Maurente</i>	
Poesia, arte e multiculturalismo na Educação de Jovens e Adultos: aprendendo a profissão	457
<i>Caroline Borges de Souza, Luana da Silva Souza, Rozi Terezinha Moreira da Rosa Reis e Aline Reis Calvo Hernandez</i>	
Um estudo sobre o gosto musical de estudantes do ensino musical no Ensino Fundamental	467
<i>Adrielle Camila Oliveira de Rezende, Mariele Schossler e Cristina Rolim Wolffenbüttel</i>	

Apresentação

Os pibidianos da Uergs reuniram-se no seu 3º Seminário Institucional nos dias 28, 29 e 30 de setembro de 2014 nas cidades de Osório (unidade universitária da Uergs no Litoral Norte do Rio Grande do Sul) e Xangrilá (na mesma região). Participaram pibidianos (bolsistas de iniciação à docência, professores supervisores, coordenadores de área e coordenadores de gestão) dos dez (10) subprojetos que compõem o grande Programa Pibid/Capes/Uergs (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), que tem como base legal a Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 12.796/2013 e o Decreto nº 7.219/2010 e é concebido pelo Ministério da Educação, atendendo às atribuições legais da Capes (Fundação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério (Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007), às diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007), aos princípios estabelecidos na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, no seu art. 31), à Portaria Normativa MEC nº 9, de 30 de junho de 2009, à Portaria 096, de 18 de julho de 2013 da Capes, às normas do Edital Capes-DEB nº 61/2013-Pibid e à legislação em vigor aplicável à matéria.

Tendo como objetivo ampliar e fortalecer as aprendizagens de iniciação à docência dos licenciandos da Uergs, o seminário institucional constituiu-se como espaço de encontro e de diálogos dos pibidianos da IES. Diálogos permeados de vida, pois trataram da socialização das experiências desenvolvidas nas dezessete (17) escolas de educação pública parceiras atuais do programa, as quais envolvem centenas de alunos. Diálogos reflexivos, uma vez que contribuíram para discutir sobre os desafios encontrados e experienciados no cotidiano escolar por aqueles que estão se inserindo na cultura escolar em “escolas reais”. Diálogos construtivos, pois também tiveram como foco os saberes e fazeres desenvolvidos, com intencionalidade pedagógica, na criação de alternativas de intervenção.

Tais diálogos foram tecidos pelos protagonistas do programa, os pibidianos de Alegrete, Bagé, Cruz Alta, Osório (Litoral Norte), São Francisco de Paula, São Luiz Gonzaga e Montenegro, representando seis cursos de Pedagogia e quatro (4) cursos de Artes (Montenegro). Participaram quinze (15) coordenadores de área, duzentos e treze (213) bolsistas de iniciação à docência, quarenta (40) professores supervisores das dezessete (17) escolas parceiras, além da Coordenadora Institucional e dos dois (2) coordenadores de área de gestão de processos educacionais e convidados externos ao programa, autoridades regionais, da IES e professores e funcionários da Unidade de Osório, que colaboraram para a realização do evento.

No evento, houve apresentações orais e de pôsteres, apresentações artísticas, palestras, oficinas, avaliações internas do programa e o lançamento de três (3) livros do Pibid como fruto das vivências, descobertas, reflexões, elaborações e pesquisas dos primeiros pibidianos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, do Edital 001/2011/Capes e como resultado do trabalho dedicado dos professores supervisores das escolas parceiras e dos professores coordenadores de área de diferentes unidades universitárias que acolheram o projeto Pibid/Capes/Uergs de 2011 e de 2012, também de várias oficinas com aperfeiçoamento das atividades de ensino e aprendizagem envolvendo as unidades universitárias em que o Pibid é desenvolvido e as escolas parceiras.

Este e-book constitui-se de estratégias textuais como consequência das vivências de ensino e de aprendizagem na prática da apresentação em público no 3º Seminário Pibid/Uergs. São textos dos pibidianos que refletem sobre a iniciação à docência em nosso tempo, em que a educação contemporânea questiona seu objeto e sua eficácia e impõe ao professor a responsabilidade de estar atento às múltiplas formas de aprender para criar situações de aprendizagem eficazes. Para esse fim, deve permitir aos alunos a construção de conhecimento em coletividade para que o aluno aprenda a ser solidário e a formar relações sociais em situação de aprendizagem. Cabe ao professor valorizar a escola como o espaço de busca do conhecimento e da verdade sobre as coisas, observando que essa busca é necessária para a criação de relações sociais harmônicas que escapam às pressões de dominação e de força. Para valorizar o pensar, o professor deve investir na atenção dos alunos e no envolvimento emocional que permite a abertura das

ideias para que o pensamento se organize. O desafio pode ser enfrentado com a realização de atividades que integram o lúdico em situações interdisciplinares de aprendizagem. O tema do brincar merece atenção do professor para que possa usar o método de ensino com o rigor necessário ao mesmo tempo em que promove situações criativas, divertidas e abertas à singularidade de cada aprendiz na construção do conhecimento. Outro tema necessário à formação docente é o uso das tecnologias na educação, que exige do professor atualização constante, estudo e reflexão sobre métodos pedagógicos para trabalhar com as tecnologias da informação e comunicação.

Essas ideias, entre outras que são contempladas nos trabalhos aqui reunidos, revelam a atualidade das propostas desenvolvidas nos subprojetos, aliadas à inovação das metodologias. Acreditamos que esse é o início de um caminho registrado com a marca de cada pibidiano da Uergs e de cada professor, supervisor ou coordenador e que ficará na memória do Pibid como de exercício de cidadania e como referência no aprendizado da docência.

Que a leitura deste material seja também um diálogo! O convite é para continuidade dos diálogos de iniciação à docência aqui registrados, a partir dos encontros dos leitores com esses textos, da reconstrução e revisitações desses trabalhos. Para ir além do já pensado e do já realizado, incitar a continuidade da criação pedagógica. Da leitura permeada de diálogos interrogativos, que a experiência pibidiana na Uergs prossiga a partir da reinvenção das ideias e fortalecimento do caminho já percorrido, das perguntas que porventura se instaurem e da busca constante da aprendizagem da docência provocada e reinventada no encontro com o outro.

Os textos estão dispostos em eixos temáticos (e neles os títulos em ordem alfabética) e com indicação se a apresentação foi oral ou em pôster. Isso para justificar as estratégias e propostas textuais que contêm.

O Pibid na Formação Pedagógica em Múltiplas Experiências

Contribuições para a transformação da vida dos futuros docentes¹

Mariana Pereira Carvalho²

Marielen Priscila da Cunha Fioravante²

Gracielle Garcia Arebalo²

Fani Averbuh Tesseler³

Introdução

A humanidade sempre está em busca de mudanças no meio social, cultural e educacional, com o intuito de ter um mundo melhor para viver e conviver. Por isso cada vez mais fica importante o papel da educação e consequentemente do professor, pois esse tem o “poder” de influenciar ou mudar a situação existente pelos alunos na escola, que irá também refletir na vida deles fora do ambiente escolar (RIBEIRO, p. 3).

No contexto educacional, é importante ter professores que ensinem e incentivem os alunos a ser seres críticos, que reflitam, discutam, troquem ideias sobre os mais variados assuntos e que tenham autonomia, pois essas características são significativas na vida dos alunos para que eles possam se posicionar frente à sociedade (FREIRE, 1996, p. 66).

Por essa questão é considerável que as universidades que estão formando os futuros docentes estejam sempre renovando as didáticas e metodologias de seus cursos de licenciatura. É importante também ofertar aos licenciandos uma proximidade com as escolas durante a graduação, para que eles possam adquirir experiências para a futura docência. Para formar um profissional mais completo, seguro e que seja capaz de conduzir o inteiro

¹ Apresentação oral.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Alegrete.

³ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Alegrete.

processo educativo do pensar ao agir, fazer e avaliar, pois essas são competências necessárias para o processo de formação (MARQUES, 2000, p. 58).

Há muitas ocasiões nas universidades em que os licenciandos só vão ter o contato nas escolas quando forem fazer os estágios obrigatórios. Nesse momento se sentem muito inseguros e despreparados, sem saber como trabalhar e agir com os alunos, então alguns acabam desistindo do curso. Por isso é importante que o saber, a ação, teoria e prática sejam unidas na formação, de maneira que não possam ser separadas (MARQUES, 2000, p. 42).

Para que nós futuros professores possamos ter uma formação de qualidade, é importante que os cursos de licenciatura nos proporcionem condições efetivas, orgânicas e sistemáticas que possam nos integrar nos locais de nossa futura atuação profissional. Por isso é interessante que as universidades tenham vínculos com programas institucionais de pesquisa e de atuação integral, para que docentes e licenciandos consigam ter uma maior interação, possam debater e questionar, não um imaginário de como seria a atuação na escola, mas de poder perceber na realidade, na experiência, os desafios com que vão se defrontar os alunos nas escolas (MARQUES, p. 95, 2000).

Por isso que o Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior), em conjunto com as universidades, incentiva os licenciandos a ter o convívio nas escolas, pois muitas vezes durante a graduação são poucas as oportunidades ofertadas para que possam relacionar a “práxis”. Dão a oportunidade aos licenciandos de melhorar a sua formação, porque o fato de passar a ser pibidiano(a) enriquece seu conhecimento e também ganha muita experiência com a convivência nas escolas.

Como somos bolsistas do Pibid, temos a oportunidade de ter a convivência e uma proximidade com alunos, professores e outros profissionais envolvidos com a educação nas escolas que são participantes do programa. A partir dessa experiência, percebemos a importância de poder conviver na escola antes de ser graduadas; também percebemos que obtivemos algumas melhoras e resultados positivos que iremos levar para nossa vida pessoal e principalmente para a futura profissão. Dessas experiências surgiu o nosso interesse em desenvolver este trabalho; que visa descobrir quais as contribuições que os licenciandos da Pedagogia da Uergs, Unidade de Alegrete, obtêm ao participar do Pibid.

Objetivo geral

Contribuir para a futura vida profissional dos licenciandos e bolsistas do Pibid ao participar desse programa, a fim de qualificar o trabalho docente e consequentemente a sociedade.

Objetivos específicos

- Identificar as contribuições para a formação docente que os licenciandos percebem ao participar do Pibid – Unidade de Alegrete.
- Analisar e trabalhar com os questionários respondidos pelas bolsistas.
- Refletir sobre as dificuldades iniciais dos bolsistas ao chegar à escola.

Fundamentação teórica

A formação dos futuros docentes inicia na universidade, espaço importante para nosso desenvolvimento cognitivo, sendo uma base sólida. É o começo para seguir em frente na profissão e no processo de formação. O incentivo da participação no Pibid durante a universidade motiva e dá mais formação além da prevista; com certeza vamos ir à busca de continuar nossa formação. Para contribuir com a discussão sobre essa relação proporcionada na universidade, Marques (2000, p. 209) discute que:

Todas as instituições responsáveis pela educação devem ser envolvidas nos processos da formação continuada do educador. Cumpre, no entanto, que dediquemos aqui atenção especial às responsabilidades específicas da universidade. Escola da educação do educador, à universidade não é atribuído apenas o processo formativo formal. Deve a ele dar continuidade e propiciar-lhe as rupturas exigidas pelo exercício da profissão na concretude das exigências renovadas. Importa assumá-la como atribuição sua tanto os estágios da formação inicial como os da formação continuada dos educadores, mesmo porque não poderia cumprir uma das tarefas sem a outra.

Com a experiência da prática docente no Pibid, podemos entender o que realmente é ser professor(a); buscamos outros métodos para fazer os alunos gostarem mais de aprender, incentivando-os a se expressar, pois também devem trazer à discussão seus conhecimentos. Oliveira (2000, p. 67) nos traz bem essa relação:

Percebemos que a experiência docente tem a forte função de ser um dos elementos dinamizadores da prática educativa, pois é através dela que os

professores tomam consciência de que seu papel não se limita a meros transmissores de saberes produzidos por outros, mas agentes construtores de saberes pedagógicos multifacetados que constituem os fundamentos da prática e da competência profissional.

Sobre a prática docente Freire (1996, p. 26) discute que:

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, e que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.

A autora abaixo reflete sobre o assunto:

[...] as exigências da formação profissional se colocam e se devem cumprir, da maneira mais radical, no exercício mesmo da profissão, sob a forma de experiência que se aprofunde e alargue. Mas a experiência profissional não se pode restringir às exigências operativas imediatas nem pode fechar-se no âmbito exclusivo da corporação ou de uma escola em particular. Faz-se mister o diálogo explícito, orgânico e sistematizado com outras instâncias educativas. O contexto interno da escola é ponto de ancoragem obrigatória e imprescindível, mas é também ponto de partida para outras modalidades da formação profissional (MARQUES, 2000, p. 208).

E adiante, a mesma autora coloca que:

Quando se fala em formação continuada ou formação permanente, não se pode entendê-la apenas como continuidade-remendo destinada a sanar falhas e suprir insuficiências da formação formal recebida ou para atender a novos requerimentos do campo profissional, ou para acompanhar o estado das ciências concernidas, inclusive da própria Pedagogia. Tudo isso permanecendo verdadeiro e útil, requer-se bem mais. Do coletivo dos educadores e de cada um deles, das associações profissionais e dos movimentos e grupos dos educadores bem como do empenho de cada um requer-se a produção científica num nível de mais estreita vinculação entre prática e teoria (MARQUES, 2000, p. 211).

Metodologia

Será desenvolvida uma pesquisa de abordagem qualitativa com um estudo participante.

Participarão dessa pesquisa doze bolsistas do Pibid Alegrete; como são três escolas que participam do programa, serão quatro bolsistas de cada escola. Serão questionários abertos para ouvir o que as bolsistas pensam sobre o papel do Pibid em sua formação.

Discussão dos resultados

Embora não tenhamos acesso a resultados, já que não iniciamos a pesquisa, importa registrar nossas opiniões, porque afinal somos também bolsistas Pibid. Antes de começarmos no programa, ficamos muito ansiosas e apreensivas para saber como seria nossa recepção e desempenho nas escolas, mas com as experiências vividas saímos mais experientes e confiantes para fazer um bom trabalho futuramente como professores(as). Então quando se pode ter a oportunidade de conhecer, participar da realidade das escolas, é muito válida essa experiência, pois é importante e necessário para a formação e para o desenvolvimento intelectual e pessoal dos bolsistas.

Referências

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

MARQUES, Mario O. **Formação do profissional da educação**. Ed. UNIJUÍ, 2000. 240p.

OLIVEIRA, Valeska F. (Org.). **Imagens de professor**: Significações do trabalho docente. Ed. UNIJUÍ, 2000. 328 p.

Artigo

RIBEIRO, Klinger E. **Formação continuada de professores**: O contexto da escola pública. Secretária de Estado de Educação, Distrito Federal.

Benefícios da intervenção do Projeto Pibid na agressividade infantil¹

Iria Elizete Botelho Oliveira²

Fani Averbuh Tesseler³

Introdução

A agressividade e a violência são grandes desafios atuais. Medidas urgentes são necessárias com o intuito de reduzir os seus impactos, principalmente em relação às crianças, que na maioria das vezes retratam na escola atitudes violentas presenciadas em casa. A agressividade é um distúrbio de sociabilidade e tem sido alvo de constante atenção por pais e professores interessados no desenvolvimento das crianças. Sob a perspectiva dos professores, muitos desses comportamentos têm resolução dificultada, com caráter negativo, deixando de perceber que se trata apenas de um sintoma. A agressividade tem crescido constantemente nas escolas.

De acordo com Boff (1999, p. 34), se o homem não receber cuidados desde o nascimento até a morte [...], desestrutura-se, perde o sentido e morre. “Isso significa que o cuidado com a criança é atitude de ocupação e preocupação, com responsabilidade e envolvimento afetivo que possibilita a existência humana.” Sendo considerada a educação a parte da sociedade humana da qual o homem acaba se desenvolvendo por meio de sua própria mediação.

Os sintomas de distúrbios de sociabilidade, como a agressividade, não podem ser resolvidos de forma isolada, como se acontecessem somente dentro da escola; por esse motivo é imprescindível uma aproximação

¹ Apresentação em pôster.

² Bolsista de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Alegrete.

³ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Alegrete.

entre escola, família, esferas públicas e as universidades (principalmente os acadêmicos que estão em formação, colocando em prática seus saberes adquiridos dentro do curso, à disposição das escolas através do Pibid), realizando um trabalho integrado, não apenas colocando em discussão as dificuldades vivenciadas no ambiente escolar, mas colocando um novo olhar com possibilidades de novas formas e modelos de intervenção nesse contexto: “Lutar pela alegria na escola é uma forma de lutar pela mudança no mundo” (SNYDERS,1995, p. 10).

A prevenção não depende só da inteligência ou da quantidade de informação recebida, mas do crédito dado a essa informação (IÇAMI TIBA,1996, p. 189). Dessa maneira, o Pibid vem buscando as causas e alternativas para uma possível reversão desse quadro, sabendo que é um processo gradual e lento construído dia após dia na busca constante da promoção da ética, cidadania, integrando e valorizando todos e dessa maneira dando sua contribuição à qualidade da educação, inclusão social e redução da agressividade escolar e familiar, construindo um elo através de oficinas planejadas a partir de projetos da escola.

Em relação às atitudes agressivas que foram observadas no âmbito escolar, começou a haver mudanças de comportamento em um processo gradual e lento, mas muito animador, pois já estão sendo percebidas as regras de convivência que foram negociadas pelo grupo para permear o ambiente escolar desde o primeiros encontros, dentro dos moldes de princípios e valores que norteiam o projeto Pibid, perseguindo uma educação baseada no diálogo, respeito e atenção em relação às emoções, tanto coletiva como individual dos outros, promovendo desse modo maior conhecimento e integração de outras culturas em uma educação democrática para enriquecimento do coletivo, levando em consideração os interesses particulares de cada um e as exigências da sociedade à qual estão vinculados, completando dessa forma o desenvolvimento ético e pessoal e a certeza de sua inserção dentro dessa comunidade. “A educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (Paulo Freire).

Objetivos

Analisar a influência das intervenções pibidianas na escola, buscando envolver diversos seguimentos, tais como família, associação de bairros e poder público municipal, a fim de contribuir para a qualidade de ensino e diminuição da agressividade dentro da escola.

Proporcionar condições e oportunidades para as crianças protagonizarem um trabalho pedagógico com participação, opinião e avaliação de todas as ações que são direcionadas às mesmas.

Identificar os benefícios resultantes dessas intervenções do Pibid nas crianças com nível aumentado de agressividade através de observações, entrevistas e principalmente da participação nas oficinas oferecidas pelo Pibid tanto para a comunidade escolar como para a comunidade do entorno em eventos patrocinados pela escola.

Metodologia

Através de uma abordagem quantitativa com questionários fechados e direcionados aos professores e à equipe gestora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Waldemar Borges, pretende-se identificar a frequência a qual tem acontecido. A partir dessas constatações procurou-se fazer intervenções junto à escola e à comunidade escolar, incluindo os moradores da comunidade do entorno. Esse trabalho foi realizado como bolsista Pibid em conjunto com a escola através de quermesse ou festa junina, elaboração de projeto junto à associação de bairro, que foi encaminhado e já aprovado para a prefeitura de Alegrete. Também foram realizadas oficinas de artesanato para vernizagem e confecção de cestas de Páscoa com utilização de produtos domésticos.

Depois dessas ações do Pibid, será realizado outro questionário para identificar se houve mudança nos índices de agressividade e de rendimento escolar nessa escola.

Discussão de resultados

Percebe-se que as intervenções do Pibid na escola começam a fazer os primeiros efeitos, pois as crianças esperam as pibidianas mais animadas, mostrando-se mais motivadas devido à maneira diferenciada de desenvolvimento da metodologia de intervenções dos bolsistas. Trabalha-se em for-

ma de oficina através de diálogos abertos e experiências concretas e principalmente porque são tratadas de forma igualitária.

Referências

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: a ética do humano – compaixão pela terra. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

TIBA, Içami. **Disciplina, limite na medida certa**. São Paulo: Editora Gente, 1996.

SNYDERS, Georges. **Feliz na universidade**: estudo a partir de algumas biografias. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995.

A influência do Pibid na formação inicial dos licenciandos de Pedagogia: as perspectivas e os desafios da construção do profissional docente¹

Milene Benites Ponte²

Lariane Santos²

Fani Averbuch Tesseler³

Percurso do programa Pibid

O presente trabalho está dividido em duas partes introdutórias para explicar como está sendo desenvolvido o trabalho das bolsistas do Programa Pibid em Alegrete, sendo elas: O Início na Sala de Aula e A Importância da Formação Docente Qualificada.

O programa possibilita aos acadêmicos bolsistas uma oportunidade de vivenciar a prática educativa da aprendizagem na sala de aula. Essa possibilidade de poder inserir o licenciando no espaço cotidiano da escola faz com que ele aprenda vivenciando as atividades do dia a dia da instituição. É com essa intenção que o Pibid corrobora, no sentido de observar as práticas existentes dos professores, como também pode ajudar a levar algo novo para a sala de aula, buscando a melhoria no processo de ensino-aprendizagem.

O surgimento dessa pesquisa sucedeu-se a partir das oficinas do programa Pibid e das formações com as bolsistas; no entanto, pude perceber que algumas, quando eram questionadas se estavam gostando da prática, relatavam que sim e que suas aulas eram satisfatórias.

¹ Apresentação oral.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Alegrete.

³ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Alegrete.

A problemática dessa pesquisa, que é saber como o programa Pibid pode influenciar na formação inicial das bolsistas, procura saber quais são essas contribuições; aplicamos um questionário para três bolsistas, sendo uma de cada escola.

O início na sala de aula

Ressaltamos aqui a importância do processo de formação docente no ensino superior e suas implicações na prática. Muitas vezes, os professores iniciantes, recém-formados, chegam às instituições de ensino com muitas expectativas e entusiasmos para logo colocar em prática tudo aquilo que aprenderam na academia. O professor acaba fazendo uma distinção entre o que aprendeu e como realizar a sua práxis. A busca por efetivar a relação teoria e prática pode frustrar alguns educadores no momento em que os mesmos não conseguem articular os conhecimentos desenvolvidos em sua formação com a realidade vigente e acabam por ter o que chamamos de choque da realidade. Geralmente isso acontece devido aos fatores e problemas enfrentados no dia a dia da escola. No primeiro contato com a turma, o professor depara-se com novas aprendizagens e acaba por buscar adaptar-se aos alunos(as).

Há uma concepção intrínseca de que o professor iniciante necessita de medidas de apoio da equipe diretiva, quando ele é inserido nesse processo. Alguns professores iniciam suas práticas sem nenhum conhecimento da comunidade onde está localizada a escola e não sabem a origem e cultura do alunado com quem trabalharão. Consequentemente, esses educadores poderão não saber como contextualizar o conteúdo programático com a vivência de seus alunos. Partindo desse pressuposto, o professor precisa conhecer a realidade social experienciada pelos alunos para ressignificar a aprendizagem do educando.

Segundo Feiman (apud MARCELO, 2011), a primeira experiência docente sempre é impactante e difícil de ser esquecida, pois ela fica marcada na carreira do professor.

Os professores iniciantes têm duas tarefas complexas a cumprir: “devem ensinar e devem aprender a ensinar”. Ainda em relação à complexidade do início da docência, o autor segue afirmando que, “independentemente da qualidade do programa de formação inicial que tenham cursado, há coisas que só se aprendem na prática, e isso repercute que o primeiro ano

seja de sobrevivência, descobrimento, adaptação, aprendizagem e transição” (p. 9).

A discussão pertinente que aqui se faz necessária é para compreender quais são as contribuições do programa Pibid na formação inicial dos licenciandos e suas perspectivas e desafios da prática docente, pois o programa proporciona experiências docentes prévias ainda durante o curso.

A importância da formação docente qualificada

O atual cenário de educação tem nos levado a pensar e refletir sobre alguns de seus problemas enfrentados, tais como o baixo investimento nas instituições públicas de ensino, a desvalorização social e salarial do professor, o modelo de educação tecnicista, bancária e a importância da formação qualificada de professores.

O programa Pibid vem ajudar nesse contexto com o objetivo de valorizar o magistério, incentivar os acadêmicos licenciandos para a profissão docente, inovar com metodologias diferenciadas na sala de aula, como também articular a aproximação da universidade com a escola e comunidade. Dessa forma, ressaltamos a importância do que o programa Pibid possibilita aos futuros professores, ou seja, a oportunidade de vivenciar a prática escolar ainda na graduação, sob supervisão de professores durante todo o tempo da bolsa.

Quando falamos no assunto formação de professores, remetemo-nos à qualidade da educação que esse recebe enquanto sua formação. A partir dessa teia que se forma, vários aspectos são relacionados e discutidos em prol do aprimoramento que impactará o ensino. A formação de professores tem uma dimensão abrangente, inter-relacionando o ensino ao processo educativo nas instituições. O resultado desse ensino será reproduzido na qualidade da educação.

Lima (2002) sugere, a partir dos trabalhos de Paulo Freire, a importância do processo reflexivo que o professor deve exercitar no dia a dia de sua aula para aprimorar sua atuação e facilitar o processo de aprendizagem do alunado. Para que aconteça esse processo de repensar sua prática, Lima (2002) mostra algumas perguntas que podem levar a esse início de reflexão, como: 1) Descrever o que eu faço; 2) Informar o que isso significa; 3) Confrontar como eu me tornei assim; 4) Reconstruir como eu poderia agir diferentemente. Nesse intuito, tal processo de reflexão é necessário não só na

educação básica, mas também nos cursos de formação de professores desenvolvidos nas instituições de ensino superior.

Caminho metodológico

Para a obtenção dos resultados deste trabalho, foi realizada uma pesquisa de campo, de caráter qualitativo, sendo utilizado como instrumento para coleta dos resultados um questionário com perguntas abertas, objetivas e conversas informais. Essas foram aplicadas a uma bolsista de cada escola participante do subprojeto Pibid Uergs Alegrete.

Discussão dos resultados

Ao recebermos os questionários das bolsistas, pudemos perceber a empolgação e a satisfação em poder participar do programa Pibid. Elas relatam que têm uma oportunidade única de poder contribuir e participar do processo educativo das escolas, ainda que no ensino superior.

As vivências dentro da escola possibilitam uma melhor compreensão e conclusão do aporte teórico da formação acadêmica. Segundo uma bolsista, é um caminho de descobertas, de ansiedade e de medos, mas a cada dia que entram na mesma aprendem com os alunos. Acreditam que a construção do conhecimento se dá através da troca e assim relatam como acontece esse processo de início de atuação do campo docente.

Quando questionadas sobre o que pensam a respeito do programa Pibid e sua influência para a formação inicial das mesmas, respondem com muita segurança e persuasão que a experiência de participar desse programa faz com que possam reafirmar a sua escolha profissional e colaborar para que o primeiro estágio da graduação não seja um contato repentino, prematuro, sem um preparo antecipado. É através desse programa que os licenciados conseguem aplicar o que aprendem e ter profundas reflexões e críticas. Esse é um caminho de incertezas, porque toda vez que entramos na sala de aula planejamos algo, mas não sabemos como irá acontecer e se acontecerá do modo que objetivamos.

Considerações finais

Com base nas respostas do questionário foram elencadas algumas categorias de análise, como a importância do projeto Pibid para a forma-

ção das bolsistas, a experiência do Pibid para a futura docência e a contribuição do programa Pibid para a formação das bolsistas.

De acordo com os respectivos dados coletados, podemos perceber que as bolsistas sentem-se privilegiadas em participar do Pibid, pois, segundo elas, esse possibilita a inserção do licenciando nos primeiros anos de curso, tendo um maior proveito para aqueles que iniciam a prática docente e são remuneradas por sua atuação durante a graduação.

O prévio início do campo docente possibilita um maior conhecimento sobre a organização da escola, a aproximação da atuação do profissional docente e uma melhor compreensão do processo de ensino-aprendizagem. Ainda destacando que o Pibid vem preencher uma lacuna existente no currículo do curso com a possibilidade de inserção no espaço escolar desde o início da formação docente.

Referências

PESQUISA QUANTITATIVA e QUALITATIVA. Disponível em: http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_quantitativa_qualitativa_quanti_quali.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2014.

Desafios Enfrentados no Processo de Iniciação à Docência. Disponível em: <http://prometeo.us.es/congreso/comunicaciones/29/aula%208/109.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2014.

PEREIRA, Sueli. **A importância da boa formação do professor.** Disponível em: <http://revistas.facecla.com.br/index.php/reped/article/view/282/188>>. Acesso em: 23 de julho.

Formação de Professores em Paulo Freire: Uma filosofia, como jeito ser-estar. Disponível em: <file:///C:/Users/pc/Downloads/7598-18627-1-PB.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2014.

A Importância do Projeto Pibid na Formação dos Alunos de Licenciatura em Química do IFRN Campus – APODI. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ocs/index.php/congic/ix/paper/viewFile/1064/39>>. Acesso em: 25 jul. 2014.

A importância dos espaços na educação infantil: brincando e aprendendo¹

Claines Kremer²

Genisele Oliveira²

Carolina Gobbato³

Dolores Schussler⁴

O presente subprojeto integra o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-Pibid através de parceria entre a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e a Escola Municipal de Educação Infantil Santa Luzia em Osório-RS, oportunizando integrar a Educação Superior e a Educação Básica. Ao iniciar nossas atividades pedagógicas na Escola Santa Luzia, durante o período de observação no/do contexto escolar, percebemos que poderíamos contribuir para a ampliação dos espaços encontrados para as crianças na escola. Para tanto, foi nos disponibilizada uma sala de aula amplamente iluminada com uma boa estrutura física, bem ventilada, porém pouco atrativa.

O objetivo é tornar esta sala um espaço onde as crianças possam revisar suas aprendizagens e ao mesmo tempo construir novas aprendizagens ludicamente através dos espaços construídos para as brincadeiras. Pretendemos contemplar a sala com materiais de criação e exploração para que a partir disso as crianças possam expressar suas mais diferentes linguagens, aprimorar o espaço físico existente, tornando o ambiente atrativo; promover a construção coletiva desse espaço com a comunidade escolar; decorar

¹ Apresentação em pôster.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs Litoral Norte/Osório.

³ Docente da Uergs e Coordenadora de gestão de processos educacionais Pibid/Capes/Uergs.

⁴ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs Uergs Litoral Norte/Osório.

o espaço à medida que serão efetivadas as atividades pedagógicas; explorar diversos materiais, texturas e cores por meio dos espaços construídos; desenvolver a ação autônoma das crianças na execução de suas brincadeiras; dispor de elementos no espaço temático que provoquem a interação entre pares. A construção do espaço e a efetiva realização das atividades serão realizadas no segundo semestre de 2014.

Faremos leituras e reflexões nos Referenciais Curriculares da EI, bem como também de outros referenciais como PNE (Plano Nacional de Educação), LDB/9394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que possibilitarão compreender questões referentes ao cuidar e educar do espaço, do lúdico, do aprender brincando.

O processo avaliativo se dará de forma contínua e permanente desde a construção e organização do espaço às atividades didático-pedagógicas no cotidiano escolar. Cada momento será avaliado, como participação, aprendizagem dos alunos, veremos como reagem às nossas intervenções, de que maneira se apropriaram dos materiais e de que forma ocorre a interação e a socialização entre os colegas. A cada momento de efetiva atividade, faremos anotações em nossos diários de campo, possibilitando assim também registrar no Portfólio Virtual nossas atividades cotidianas e, no final do semestre, produzir um relatório final.

Cuidando das relações de sustentabilidade nos Anos Iniciais¹

Elaine Teixeira²

Fernanda Schinaider²

Marcos Antonio Bender²

Rosmarie Reinehr³

Rozi Terezinha Moreira da Rosa⁴

Introdução

Este trabalho tem a finalidade de apresentar os resultados das observações e práticas vivenciadas junto à realidade educativa do Colégio Estadual José de Alencar, especialmente através do convívio com os alunos da turma do 4ª ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Encontramos uma turma com dificuldades na organização das tarefas, muito disso resultante da troca de professores ocorrida no início do ano, o que nos levou junto, com nossa supervisora, a planejar com dois propósitos nossas observações e intervenções iniciais: conhecer as principais dificuldades encontradas no processo de alfabetização no contexto do “Pacto pela Alfabetização na Idade Certa” e observar como os alunos preservam o espaço escolar, como cuidam de si e do outro. Procuramos entender como através da educação ambiental seria possível estabelecer relações e atitudes solidárias, em que a cooperação evidenciasse respeito mútuo como condição necessária para o convívio social e democrático.

¹ Apresentação oral.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em São Francisco de Paula.

³ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em São Francisco de Paula.

⁴ Professora supervisora do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia na EEM José de Alencar em São Francisco de Paula.

Percebemos na escola desejos e ações com base na ideia de que preservar o meio ambiente é preservar relações saudáveis com a própria vida, o que resultou na elaboração do projeto de trabalho (em construção), que busca enfatizar a parceria dos estudantes no desenvolvimento sustentável e nas ações que contribuem para a formação de cidadãos conscientes, críticos reflexíveis, comprometidos com a vida e o bem-estar do seu grupo escolar.

Objetivos do projeto “viajando para um mundo ecológico”

Encontramos nossos objetivos nos PCNs, Eixo Meio Ambiente (2001), nas Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental (2012). A EA deve ser desenvolvida a fim de auxiliar os alunos a construir uma consciência global das questões relativas ao meio ambiente, para que possam assumir posições coerentes com os valores referentes à sua proteção e melhoria. Visa à “construção de conhecimentos, ao desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores sociais, ao cuidado com a comunidade de vida, a justiça e a qualidade socioambiental e a proteção do meio ambiente natural e construído”.

Seguindo esses eixos, procuraremos através desse projeto:

- compreender o ambiente como um todo dinâmico, sendo o ser humano parte integrante e agente de transformações do mundo em que vive;
- sensibilizar para o respeito à diversidade das relações fraternas, promovendo situações práticas em defesa da sustentabilidade no ambiente escolar;
- identificar, discutir e criar ações de sustentabilidade, respeito consigo mesmo, com o outro e com o ambiente;
- registrar nossas práticas com foco na melhoria da produção textual dos alunos.

Encaminhamentos metodológicos

Através das observações, questionários aplicados aos professores, observou-se o interesse de todos por aulas diferenciadas. Sabe-se que o desenvolvimento da criança determina as experiências possíveis, mas não produz por si mesmo a cultura lúdica. Brougère (2006) aponta que, ao se trabalhar de forma interdisciplinar através do lúdico, tendo os alunos como produtores, o brincar serve-se de elementos culturais heterogêneos para cons-

truir sua própria cultura lúdica com significações individualizadas e onde o jogo é, antes de tudo, o lugar de construção de significações, no sentido de que o jogo produz a cultura que ele próprio requer para existir.

Guimarães (1995, p. 31) aponta que a sensibilidade do educando deverá ser conseguida por uma relação prazerosa dele com o processo. Assim sendo, “destaca-se na educação ambiental a importância do aspecto lúdico e criativo das atividades e dos procedimentos para envolver integralmente o educando, tanto em seu lado racional como emocional, o que deve ser considerado em um plano de ação”.

Procuraremos assumir não apenas o papel fundamental de um transmissor de conhecimentos, que é atribuição do professor, mas um lugar de construção com os alunos, de aulas dinâmicas com distintas atividades em que todos se dediquem a um só objetivo, nesse caso, formar-se como um “sujeito ecológico” no sentido de Carvalho (2004, p. 17), como articulador do “ethos” desse campo. Para essa autora, “no horizonte do sujeito ecológico abre-se uma série de frentes de ação e de estilos existenciais para o educador ambiental: os mitos de origem, as vias de acesso e os ritos de entrada”.

Ao se tomar como lúdico a criação presente nas atividades de produção de brinquedos com materiais recicláveis, o planejamento das saídas de campo ao espaço de reciclagem do município de São Francisco de Paula, a montagem e o registro das entrevistas com recicladores, poderemos envolver e incentivar o grupo no seu processo de formação de sujeitos ecológicos.

Resultados (parciais) e discussão

Ao entrarmos em sala de aula, deparamos com diversas realidades dos alunos, e um pouco assustados percebemos que isso não foi obstáculo para podermos vivenciar momentos de aprendizado que foram além de copiar do quadro, somar ou pintar. E nós pibidianos com “objetivos prontos” fomos surpreendidos com rostos de satisfação e empenho, dando o melhor de si, como toda criança que gosta de algo novo.

Carvalho (2006) destaca que é com a inserção de seres ecológicos conscientes na sociedade em geral como agenciadores de transformações ambientais que se favorece o desenvolvimento como um todo. Quando se pensa em criação de meios sustentáveis, adquire-se consciência de que cria-

tividade não é originalidade, mas sim consciência de que se está construindo para si algo de valor e crescimento tanto pessoal como profissional.

O que descobrimos nesse pouco tempo de trabalho é que, ao se dizer que alunos em qualquer nível educacional apresentam dificuldades para a aprendizagem e discussão sobre educação ambiental, apenas significa que não conseguem compreender como e por que fazê-la, e talvez também seus professores não consigam. Por isso esta é a proposta que pretendemos experimentar: aprender com nossos alunos o como e o porquê de sermos criadores de um mundo ecológico.

Considerações finais

Podemos perceber a necessidade das escolas terem em suas propostas curriculares projetos, calendários e metodologias que demonstrem a realidade dos dias de hoje, discutindo exemplos das explorações desenfreadas praticadas pelo homem ontem e hoje. Com relação à sustentabilidade no colégio, a partir dos dados obtidos, verifica-se que o mesmo está preocupado com a educação sustentável, tanto através de projetos desenvolvidos que incentivam os alunos a respeitar o meio ambiente como através de simples ações como economia de energia e água, que pela rotina de tais práticas no colégio são levadas e transmitidas às famílias dos alunos, replicando no cotidiano de toda uma comunidade.

Referências

BROUGÉRE, Gilles. A criança e a cultura Lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo. Vol. 24, n. 2, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0102-25551998000200007&script=sci_arttext>.

CARVALHO, I. C. M.; SATO, M. **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão ambiental na educação**. Campinas: Papirus, 1995. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.

MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**; Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. Brasília: A Secretaria, 2001. p. 39.

MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais: Educação Ambiental**. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Resolução Nº 2, Brasília, 2012, s.p.

Ressignificando práticas pedagógicas no Curso Normal ¹

Marcia Elena Ortiz Moreira²

Angélica Silva de Souza²

Elienara Domingues Alves²

Valdirene Barcelos dos Santos²

Kellen Albring de Oliveira²

Andrisa Kemel Zanella³

Este trabalho é resultado do projeto “Ressignificando Práticas Pedagógicas no Curso Normal”, que tem como objetivo oportunizar aos educandos do Curso Normal do Instituto Estadual Professor Osmar Poppe a ressignificação de suas práticas através do lúdico. A UERGS São Luiz Gonzaga a partir do Pibid, enquanto instituição voltada à produção e à multiplicação de saberes, propôs-se juntamente ao Instituto Estadual organizar oficinas ministradas pelas pibidianas.

Buscamos através dessa ação propiciar suporte prático-pedagógico aos normalistas, para que possam refletir sobre os aspectos subjetivos implícitos no *habitus* profissional e para experimentar outras metodologias e práticas que promovam o aperfeiçoamento de seu fazer pedagógico, atribuindo ao professor o papel de protagonista no processo educativo e transformação social. As oficinas nas áreas da Matemática, Expressão Corporal e Artes tem o lúdico como um grande aliado no processo de aprendizagem, pois leva o sujeito a vivenciar situações de criação e solução de problemas, proporcionando uma aprendizagem mais prazerosa.

¹ Apresentação em pôster.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em São Luiz Gonzaga.

³ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em São Luiz Gonzaga.

Revela-se também como um possível elemento de ressignificação do espaço educacional, desfazendo a resistência em relação à escola e ao ensino, uma vez que se baseia no presente para construir o futuro. Os jogos e as brincadeiras no espaço escolar são de extrema importância para o desenvolvimento do ser humano, tanto psicomotor, cognitivo, afetivo-social quanto aos problemas na aprendizagem, incluindo a escrita e a leitura.

Como referenciado nos estudos de Piaget, os jogos não são apenas uma forma de passatempo, mas sim meios que fornecem e enriquecem o desenvolvimento mental. Por esse motivo trabalhar atividades lúdicas em sala de aula repercute no desenvolvimento e construção do conhecimento de cada indivíduo. Nesse enfoque, ter possibilitado aos normalistas as oficinas, oportunizou a reflexão sobre seus aprendizados através de uma proposta lúdica com jogos e brincadeiras. Embora desde o início os objetivos, as metas e os conteúdos centrais já tivessem sido definidos, procurou-se atender às necessidades que foram sendo observadas e manifestadas pelos educandos e professores no decorrer do processo, como a construção de recursos e de material para trabalhar diferentes situações de sala de aula.

Boa Esperança: brincando e aprendendo!¹

Keli da Silva Teixeira²

Lígia Souza dos Santos²

Adriana da Costa Machado²

Ivete Kunzler Silveira²

Daiana Velaski Moraes²

Silvia Regina Oliveira dos Santos³

Andrisa Kemel Zanella⁴

Este trabalho, resultado das experiências vividas por cinco bolsistas de iniciação à docência (Pibid), tem por objetivo promover uma discussão sobre a utilização de jogos e brincadeiras como algo pedagógico e fundamental no processo de ensino-aprendizagem do aluno.

As considerações foram feitas a partir de observações realizadas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Boa Esperança, localizada no município de São Luiz Gonzaga/RS. É preciso direcionar e orientar os jogos e brincadeiras para que se fundamentem, e sejam encarados, em algo que represente de forma objetiva o avanço na aprendizagem do educando. Como referência, alguns teóricos que consideramos importantes por contribuir com a temática da ludicidade, corporeidade e formação de professores: Maria Aparecida Cória-Sabini, Regina Ferreira de Lucena, Humberto Maturana, Paulo Freire. Através do estudo desses autores e observações na

¹ Apresentação em pôster.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em São Luiz Gonzaga.

³ Professora supervisora do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia na EEM José de Alencar em São Luiz Gonzaga.

⁴ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em São Luiz Gonzaga.

escola buscamos alternativas para a construção do processo de ensino/aprendizagem como forma positiva nas práticas pedagógicas escolares.

O projeto escolar em que nos baseamos para construir este trabalho teve como temática a Copa do Mundo e alicerçou-se em uma proposta interdisciplinar, envolvendo várias competências curriculares, habilidades e atividades dentro da escola, privilegiando dessa forma o desenvolvimento de conhecimentos através da realização desse evento no Brasil. As experiências proporcionadas aos estudantes tiveram como foco a construção do conhecimento, o exercício do respeito e a valorização das diferentes culturas, bem como reconhecer a importância da história social, econômica e cultural do nosso país.

A partir de nossas observações, percebemos que as crianças aprenderam um pouco de cada país, brincando, divertindo-se, criando, confeccionando. As atividades propostas tiveram total relevância, pois, no final de cada apresentação os alunos das outras turmas que estavam na plateia também participaram dos jogos propostos e entraram no ritmo da brincadeira. Assim, a construção do conhecimento aconteceu de maneira prazerosa, tendo o lúdico como elemento de fundamental importância nesse processo.

Aprendizagem significativa de Ausubel: o papel do professor na Educação Infantil ¹

Giselma Bastos de Moura²

Rosemari Silva da Veiga²

Viviane Machado Maurente³

A teoria da aprendizagem de Ausubel (1982) propõe que os conhecimentos prévios dos alunos sejam valorizados, para que eles possam construir estruturas mentais, descobrir e redescobrir outros conhecimentos, caracterizando, assim, uma aprendizagem prazerosa e eficaz. Nesse sentido, o objetivo do projeto visa oferecer às crianças um espaço estimulante e seguro, permitindo que elas manifestem seu potencial físico, afetivo, intelectual e cultural, bem como a aprendizagem de sua autonomia e de sua socialização. Segundo Ausubel, as proposições não se produzem imediatamente; são necessárias paciência e perseverança. Ao iniciar um conteúdo, o professor deve fazer uma sondagem para verificar o conhecimento prévio do aluno.

Para compor o cenário desse trabalho, a autora, ora bolsista do Pibid/Uergs/São Luiz Gonzaga, desenvolve suas atividades na escola municipal de Educação Infantil Elíria Cerutti. Nesse intuito é que, após dialogar com as crianças sobre seus cotidianos familiares, criamos a “mascote da turma”, proporcionando assim atividades que sejam próprias do mundo lúdico e do imaginário da criança e que colaborem para a construção da autonomia, na formação do cidadão consciente do seu papel na construção da sua história e da história do outro.

¹ Apresentação em pôster.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em São Luiz Gonzaga.

³ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em São Luiz Gonzaga.

Promover a aprendizagem significativa é parte de um projeto educacional libertador. Nessa perspectiva, o projeto apresentado “mascote da turma” proporciona a aprendizagem potencialmente significativa, estimulando, assim, o desejo, a vontade, a curiosidade e a disponibilidade interna para aprender de cada criança, promovendo o diálogo com a família, pois as crianças têm a oportunidade de levar a “mascote” para casa e apresentar para a família, com o compromisso de cuidá-la e trazê-las no dia seguinte à escola.

O papel do educador na promoção de uma aprendizagem significativa tem início na clareza que ele tem a respeito da concepção social da educação. É impossível ensinar liberdade, cerceando ideias, oprimindo participações e ditando verdades. Aperceber-nos dessas atitudes é essencial para que iniciemos um real processo de transformação da nossa prática.

O espaço pedagógico sob um novo olhar¹

Adriano Lopes Bueno²

Alcides Machado Alves²

Geovani Rios do Nascimento²

Rogério Dias Portela²

Roseli Teixeira Sandri²

Denise Nunes de Campos Nascimento²

Andrisa Kemel Zanella³

Introdução

O referido trabalho está sendo desenvolvido na Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Mário Vieira Marques – CIEP, localizada na zona oeste da cidade de São Luiz Gonzaga/RS, no bairro Floresta, tendo a participação dos pibidianos, professores, funcionários, equipe diretiva e alunos.

O trabalho aborda, de forma diferenciada, ou seja, com um novo olhar, um tema que muitas vezes é trabalhado na escola, mas sem ênfase na atividade prática. Esse novo olhar prima pela significação no processo de ensino-aprendizagem e que desencadeie a formação de um novo modo de pensar, agir e interagir no mundo. Trata-se da utilização do espaço escolar como ambiente pedagógico, pois o trabalho educativo não se limita à sala de aula. Dessa maneira, um ambiente acolhedor contribui para torná-lo mais prazeroso. Envolver-se com os aspectos relacionados ao espaço físico e considerá-los pedagógicos, organizando-os para torná-los mais agradáveis, favorecendo assim o aprendizado, fazendo com que os envolvidos nesse processo possam sentir-se confortáveis e consigam reconhecê-lo como

¹ Apresentação oral.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em São Luiz Gonzaga.

³ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em São Luiz Gonzaga.

um lugar que lhes pertence, já que é no espaço escolar que mudanças substanciais para uma nova ética podem acontecer, permeando os comportamentos dos cidadãos para uma relação mais harmônica entre homem e meio ambiente.

A criação de um ambiente motivador que potencialize a aceitação, a afetividade e a autonomia do alunado é imprescindível para a formação do autoconceito positivo dos estudantes em geral, pois, na medida em que se sentem acolhidos, respeitados, ganham mais confiança e passam a respeitar o ambiente e utilizá-lo como aliado, sendo que a aprendizagem significativa ocorre quando o educando apropria-se do conhecimento e do objeto a ser conhecido. Cabe lembrar aqui uma frase de Paulo Freire (1981, p.79.): “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Nessa direção, já reforça o guia curricular que norteia o sistema de ensino nacional, ou seja, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997), sugerindo e orientando os professores para uma nova prática pedagógica. Por esse mesmo viés, o subprojeto do Pibid “Ler, criar, recrear: saber e fazer na arte de professorar”, que está sendo realizado na escola, despertou o olhar dos docentes para a importância do espaço pedagógico, sendo que esses relatam com alegria as mudanças na aprendizagem e na maneira de ser, tanto dos professores como dos alunos, funcionários e equipe diretiva. Tal atitude revela-se como um fator positivo que se concretiza a partir do projeto. Os docentes, de forma espontânea, apropriaram-se desse trabalho e, em parceria com os bolsistas pibidianos, têm dado vida a essa nova proposta, “abraçada” pela escola, que propõe uma forma inovadora de relacionar os saberes sistematizados com a realidade dos educandos.

O objetivo principal deste trabalho é proporcionar aos alunos oportunidades para que, de forma voluntária, apropriem-se do projeto e passem a ser agentes participativos e responsáveis no espaço em que estão inseridos.

A metodologia de abordagem qualitativa engloba: pesquisas, palestras, aulas expositivas com vídeos, filmes, músicas, poesias e atividades práticas, como construções de canteiros tanto no espaço interno como no espaço externo da escola para o plantio de flores, buscando dar ao espaço escolar mais vida, e a construção de canteiros de temperos, que serão utilizados no preparo da alimentação dos alunos. Outro ponto a ser trabalhado são os cuidados e a conservação do ambiente, já que a preservação da natu-

reza não deve ser vista apenas como um dos objetivos do desenvolvimento. Ela é parte da nossa obrigação moral para com os demais seres vivos e as futuras gerações (BRUNDTLAND, 1991).

O que já conseguimos produzir com muito entusiasmo e participação de todos

“E se as histórias para crianças passassem a ser de leitura obrigatória para os adultos? Seriam eles capazes de aprender realmente o que há tanto tempo têm andado a ensinar?” (José Saramago)

A partir do filme *A Maior Flor do Mundo*, de José Saramago, os bolsistas contextualizaram a base teórica do projeto, fazendo com que os alunos e professores refletissem sobre a situação atual do ambiente. Logo após, cada aluno colocou suas considerações em forma de desenhos e textos, e, então, com análise desses, percebe-se uma relação individual e coletiva com a natureza, suas preocupações e perspectivas com o futuro.

A partir desse trabalho teórico, houve uma pesquisa para ver quais plantas seriam plantadas nos canteiros do pátio interno da escola. Os canteiros foram pintados e organizados para receber as mudas, o que deixou a escola com mais vida. Em seguida, foram construídas floreiras de garrafas pet para construção de canteiros suspensos, que foram colocados nos corredores das salas de aula. Também foram organizadas floreiras com pneus que passaram a enfeitar o pátio externo da escola. Os bancos do espaço interno foram pintados, dando um colorido especial a esse ambiente. A horta está sendo reorganizada com a participação da comunidade. Aos poucos, o ambiente escolar está sendo reconstruído, repensado, ressignificado, pois, segundo Cornell (2005, p. 19),

A indescritível beleza de uma flor. A graça de um pássaro voando alto. O som do vento nas árvores: em algum momento de nossas vidas, a natureza nos toca: a você, a mim... E a todos nós de alguma maneira pessoal e especial. Seu imenso mistério nos revela um pouco de sua pureza e nos faz lembrar uma vida que é maior do que os pequenos afazeres humanos.

Com esse pensamento procura-se dar vida ao espaço escolar, trazendo satisfação para cada um dos envolvidos no processo.

Flashes do que ouvimos, sentimos, vivemos...

Tudo o que ouvimos e sentimos no decorrer deste trabalho, ainda em estágio inicial, possibilita-nos ousadia, motivação e força para olhar para

frente com esperança de que cada dia teremos um apoio ainda maior dos atores desse processo. Tais considerações são resultados de flashes (imagens que nos marcaram) dos momentos vividos por nós.

Nossos flashes:

- Alunos empolgados com a construção de canteiros e plantio de flores;
- Professores rompem com velhos paradigmas e passam a utilizar o espaço escolar como aliado no processo ensino-aprendizagem;
- Ouvir os alunos entusiasmados proferirem as frases: Que legal! Que bonito!
- A curiosidade dos alunos abre novos leques de aprendizado;
- Comunidade escolar sendo protagonista de um novo método de aprendizado;
- Alunos curiosos e esperançosos com o desenvolvimento das plantas de cada canteiro;
- A escola começa a fazer parte da vida de cada um, e cada um começa a fazer parte da escola de forma gradativa, espontânea e consciente;
- A união de todos os envolvidos no desenvolvimento do projeto.

Considerações finais

As propostas de atividades aqui apresentadas têm a finalidade de contribuir para que os atores do processo ensino-aprendizagem permitam-se olhar para o ambiente escolar como aliados e unam-se a esse para tornar a escola mais aconchegante, atrativa e alegre.

É de fundamental importância que estratégias sejam pensadas, refletidas, avaliadas e modificadas, quando necessárias, nas atividades realizadas durante a execução desse projeto. Dessa forma, estamos diariamente observando as ações que estão sendo desenvolvidas, buscando vislumbrar efetivamente se essas estão contribuindo para uma transformação do espaço escolar e se a metodologia utilizada está atendendo os anseios dos envolvidos no trabalho.

Partindo desse pressuposto, podemos afirmar que há um envolvimento espontâneo dos alunos, professores, equipe diretiva, funcionários e bolsistas do Pibid que se apropriaram pedagogicamente do projeto e estão, a cada dia, trabalhando com mais entusiasmo na construção de canteiros no ambiente externo e interno, canteiros de pet para serem colocados nos corre-

dores para colorir o espaço, ajardinamento com pneus (em todos os canteiros foram plantadas flores). Também foi reorganizada a frente da escola com pintura dos muros e colocação de uma faixa com o nome da instituição, dando um novo visual na parte externa. Outra ação significativa foi a pintura dos canteiros do pátio interno e dos bancos desse mesmo ambiente, o que tornou o espaço onde os alunos passam o período de recreação mais alegre. Não só as atividades práticas foram desenvolvidas, mas também atividades teóricas que proporcionaram aos alunos a aquisição de novos conhecimentos referentes ao tema trabalhado. É importante ressaltar que a horta da escola também está sendo reorganizada, tendo a participação da comunidade.

Com a realização desse trabalho descobrimos a maravilhosa potencialidade que cada ser tem de ir revelando suas aptidões, apropriando-se do conhecimento e interagindo com o meio e com seus semelhantes, respeitando os espaços e o outro, e também como o ambiente vai se modificando, tornando-se mais bonito e agradável. Vê-se, nos olhos curiosos das crianças e dos adultos, um despertar para algo novo, desconhecido. Percebemos os pequenos gestos desenvolvidos na partilha de ideias e na união de esforços que vão se tornando grandiosos. A escola de roupa nova abriga os atores dessa transformação, que da sua maneira, em suas individualidades, contribuíram para a construção de um espaço que tem um pouco da identidade de cada um.

Estamos no início, mas já vislumbramos resultados positivos. A caminhada é longa, mas próspera, pois temos a comunidade escolar envolvida na busca pelo êxito desse trabalho.

Referências

- BRUNDTLAND, Gro Harlem (org.). **Nosso futuro comum**: Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1991.
- CORNELL, J. **Vivências com a Natureza**: um guia para pais e educadores. São Paulo: Aquariana, 2005.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Brasil, 1997.
- SARAMAGO, José. **A maior flor do mundo**. Alfragide/Portugal: Caminho, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1981.

Alfabetizar, ler e escrever: eis a questão¹

Tanise Silva da Silva²

Eni Silva da Silva²

Iane Matos de Oliveira²

Andrisa Kemel Zanella³

Introdução

Este trabalho tem como objetivo apresentar nossas reflexões sobre a importância da ludicidade no processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como nossas concepções sobre a escola e a tarefa de ser professor nos dias de hoje. Cabe ressaltar que este trabalho é resultado das observações e experiências como bolsistas de iniciação à docência (Pibid) na Escola Municipal de Ensino Fundamental Ernestina Amaral Langsch no município de São Luiz Gonzaga/RS.

A alfabetização é uma das etapas que contribui para a evolução intelectual do aluno, caracterizando-se por ser um processo contínuo que ocorre de maneira gradativa. O aluno precisa interpretar, compreender e assimilar o conteúdo para que efetivamente ocorram o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. Nesse processo de alfabetizar, professores e alunos ocupam papel de protagonistas, caminhando juntos na construção do conhecimento. Para facilitar esse processo, é preciso proporcionar condições gradativas para que o indivíduo tenha acesso ao mundo da escrita, tornando-se capaz de ler e escrever a partir de uma proposta diversificada e prazerosa.

Dessa forma, é interessante pesquisar sobre os processos que existem dentro da escola, como também a concepção do professor e como ela re-

¹ Apresentação oral.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em São Luiz Gonzaga.

³ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em São Luiz Gonzaga.

percute na sua prática pedagógica. A partir de nossas vivências como pibidianas foi possível observar o espaço e a importância da ludicidade no processo de alfabetização e acompanhar o trabalho do professor em sala de aula. Percebemos também que, nesse período importante na vida da criança, a escola (como um todo) tem um papel de extrema importância no seu aprendizado.

Alfabetização e ludicidade

É extremamente importante refletir sobre o ser professor, como também salientar qual seu modo de trabalho. A partir das observações realizadas, acreditamos que o professor deve ser ativo e buscar no lúdico elementos para proporcionar um processo dinâmico de construção do conhecimento.

Através do lúdico, a aprendizagem efetiva-se como uma experiência basicamente social, que tem a capacidade de conectar o indivíduo com a cultura e o meio social mais amplo. É de grande relevância o professor proporcionar aos alunos atividades lúdicas, entendendo que o lúdico na alfabetização não deve ser encarado como mero lazer ou simplesmente uma forma de distração, mas uma ação séria no desenvolvimento e aprendizado da criança. Dessa maneira, é importante considerar a inclusão das atividades lúdicas como elemento de repercussão no processo de alfabetização.

Todas as experiências vivenciadas com o lúdico demonstram que, quando as crianças brincam, aprendem. A espontaneidade dos seus atos e a oportunidade de demonstrá-los propicia situações em que os mesmos não se sintam com medo de errar ou pressionados a realizar tarefas obrigatórias. O jogo tem função lúdica e educativa, onde a finalidade do divertimento é o desenvolvimento afetivo, físico, social e moral. Quando destacamos os jogos, as brincadeiras no ambiente escolar, consideramos importante ressaltar que eles fazem parte de todas as classes sociais, propiciando a cada uma delas o crescimento dos envolvidos, que vão desenvolvendo sua imaginação, além de outras atividades mentais e físicas (BRANCHER; CHENET; OLIVEIRA, 2005, p. 3).

Desenvolver atividades lúdicas por meio de jogos e brincadeiras possibilita encaminhar uma proposta de trabalho focada na construção do conhecimento a partir do exercício de criação e imaginação – elementos que fazem parte do cotidiano das crianças.

Acreditamos que a atividade lúdica dispõe de todo um saber, conhecimento e compreensão de mundo. O lúdico pode trazer à sala de aula um

momento de felicidade, seja qual for a etapa de nossas vidas, acrescentando leveza à rotina escolar e fazendo com que o aluno registre melhor os conteúdos que lhe chegam de forma mais significativa.

Vivências... reflexões... considerações...

“Brincar não é perder tempo, é ganhá-lo. É triste ter meninos sem escola, mas mais triste é vê-los enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação humana” (Carlos Drummond de Andrade).

A partir de nossas experiências como pibidianas, muitos foram os olhares e tantas foram as reflexões que tivemos sobre a escola. Foi nesse contexto que escutamos um discurso focado na ideia de que toda criança tem de aprender a ler e escrever somente na escola. Por mais que esse processo seja destinado à escola, notamos o quanto é importante a participação de pais, alunos e professores nesse processo de alfabetizar.

Na fase de alfabetização, a criança necessita de apoio, auxílio e orientação de um adulto para aprender. Percebe-se então a necessidade de o professor conhecer a realidade social e cultural do aluno, a fim de contribuir para a sua alfabetização significativa.

Esse momento, considerado por nós como mágico, não é uma tarefa muito fácil. É muito bonito e encantador quando uma criança começa a decifrar e conhecer as letras do alfabeto, os sons e assim em pequenos passos no dia a dia em sala de aula pronunciar vagarosamente pequenas palavras. No entanto, é um processo que exige muita dedicação, persistência e respeito ao tempo de cada criança.

Alfabetizar representa um período de reconhecimento, relacionamento, interpretação, descoberta do universo da língua escrita. Acreditamos que, a partir do momento em que o ser humano aprende a decifrar o código alfabético, entendendo-o e interpretando-o, torna-se um sujeito de sua própria história.

Nesse contexto, a ludicidade insere-se como elemento a contribuir de forma efetiva no desenvolvimento e aprendizagem do aluno através de atividades diversificadas e muitas vezes inovadoras. Vimos, através dos jogos e brincadeiras realizados na escola, que brincar é muito prazeroso e que é possível construir o conhecimento, ou seja, aprender brincando.

Essas reflexões só foram possíveis de ser realizadas nesse momento de nossa formação, pois o Pibid disponibiliza aos acadêmicos de Pedago-

gia vivenciar nas práticas do dia a dia a grande tarefa de ser um professor, oferecendo a todos os bolsistas um aprendizado de grande valia, como também um vasto repertório de experiências, as quais sem dúvida são relevantes para a vida toda. Ser bolsista está nos proporcionando a experiência de compreender a tarefa de ser professor. Para nós, ser professor, a partir do que estamos vivendo, é acima de tudo gostar do que fazemos, acompanhando com grande responsabilidade a formação de nossos alunos.

Consideramos o ser professor nos dias de hoje uma tarefa bem difícil, mas prazerosa, pois é preciso muita dedicação. O ser professor é muito mais do que ser alguém que transmite seus conhecimentos ou um instrutor em uma sala de aula, ou ainda alguém que senta em sua cadeira e dita o conteúdo a seus alunos.

As práticas em sala de aula são vivenciadas uma vez por semana com as turmas do primeiro e terceiro anos. Nessa inserção, observamos e também desenvolvemos atividades lúdicas, promovendo momentos que rompem com a rotina diária, trazendo novos elementos ao cotidiano dos alunos. A nosso ver, é interessante todo professor buscar inovações, provocar situações que aguçam a curiosidade na criança, estimulando a construção de novos conhecimentos. Além disso, o quanto é necessário buscar os pais e contar com seu apoio e parceria para que o processo de alfabetização seja vivido pela criança de maneira plena e prazerosa.

Exercer a atividade de ser um professor nos dias atuais é estar aberto às mudanças, é ter a habilidade de transformar os problemas em solução, é inovar para atender as necessidades do educando. Quem é professor, ou pretende exercer essa função, deve ter em mente que ensinar é muito mais do que uma profissão; é amar o que faz e exercer as atividades com compromisso e dedicação.

Referências

BRANCHER, Vantoir Roberto; CHENET, Neoclesia; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. O lúdico na aprendizagem. **Revista do Centro de Educação**. n. 27, Rio Grande do Sul, 2005. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/4358/2562>>. Acesso em: 09 jul. 2014.

KISHIMOTO, Tizuko, Morchida. **Jogo, Brincadeira e a Educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

Pequenas mãos plantando o saber¹

Letícia Muniz dos Santos de Vargas Ramos²

Maria Arlete Muller Comin²

Dolores Schussler³

Introdução

O subprojeto “pequenas mãos plantando saber” integra as ações do Pibid na Escola Municipal Educação Infantil Cantinho da Alegria. Faz parte do Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid) do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). A escola está localizada no bairro Caravagio, no município de Osório/RS, em uma comunidade carente, cujas famílias são trabalhadores da fábrica Beira Rio, presidiários, programas sociais e autônomos. Iniciamos nossas atividades de observação e acompanhamento das atividades de rotina escolar em março/2014.

Neste texto, iniciamos contextualizando um pouco do histórico da escola, sua criação e estrutura física. Em seguida, fazemos alguns relatos das observações e atividades que vivenciamos durante o primeiro semestre de 2014.

Dando continuidade, estamos construindo conhecimentos que envolvem o Projeto Político Pedagógico da escola, bem como de alguns referenciais sobre a temática. Nas considerações finais, estamos refletindo sobre a aquisição dos conhecimentos na vivência da escola, bem como o que esperamos contribuir no processo de ensino e aprendizagem dos alunos e em nossa prática pedagógica.

¹ Apresentação oral.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs Litoral Norte/Osório.

³ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs Litoral Norte/Osório.

1. Compreensão do contexto escolar

A princípio, denominada de creche municipal, foi criada pelo decreto nº 065, de 12 de setembro de 1988. Surge sob a responsabilidade da Secretaria Municipal da Saúde, busca por melhores condições de desenvolvimento e saúde das crianças, apoiando as mães que vão para o mercado de trabalho. Pelo decreto de nº 091/2012, de 20 de junho de 2002, passa a denominar-se Escola Municipal de Educação Infantil Cantinho da Alegria e está localizada no mesmo endereço de sua criação, sofrendo alterações e ampliações do espaço físico ao longo desses vinte e seis anos de existência. A escola possui a seguinte estrutura: seis salas de aula, uma sala de professor, dois sanitários infantis e um para adultos, um espaço de recreação denominado solário, destinados aos alunos das turmas berçário e maternal I, uma sala para secretária, sala dos professores. Possui cozinha e refeitório, salas de TV e DVD, ventiladores de teto e parede, lavanderia. Na parte externa há uma pracinha e quadra de esportes. Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Educação Infantil.

2. Apropriação dos espaços de aprendizagem – relato de experiências

Nas primeiras semanas, quando nos dirigimos à Escola de Educação Infantil Cantinho da Alegria, fizemos o reconhecimento dos espaços como um todo, observando e acompanhando as rotinas estabelecidas nessa instituição. Aos poucos, fomos nos integrando às atividades pedagógicas. Nossos dias de encontro na escola são as sextas-feiras, e nesse período as crianças ficam no espaço externo, ou seja, as atividades são realizadas em tempo integral fora da sala de aula. É um dia livre na escola, ou seja, as crianças podem levar brinquedos e lanches de casa.

Nosso direcionamento foi para a turma do jardim B (5 a 6 anos), composta por 18 alunos, sendo 10 meninos e 8 meninas, que estavam no saguão da escola com os brinquedos que trouxeram de casa e os da escola. Assim, fomos para o começo das observações. Percebemos que nossa presença logo despertou a curiosidade de algumas crianças, que nos encheram de perguntas, como, por exemplo: “Qual seu nome?” “Que você está fazendo?”

Quanto aos brinquedos, observamos que cada um brinca com o seu ou empresta e troca com o colega. Se estiverem brincando com grupinhos isolados, todos brincam juntos, mas, se chegar algum coleguinha que não

esteja brincando com aquele grupinho e pega um brinquedo, já acontece uma disputa de brinquedo, precisando a intervenção da professora.

Algumas vezes, quando da nossa chegada, as crianças já se encontravam na pracinha da escola, brincando livremente com os escorregadores, balanços, tem uma pontezinha que passa de um lado a outro que balança e também com os brinquedos de casa. E ali ficaram a tarde toda; só param para lanche.

Em nossas observações, percebemos que são crianças bem carentes em todos os sentidos (de dinheiro e de carinho) e adoram estar perto da gente; pedem colo, o que muito me surpreendeu, pois são crianças grandes, que lembram características de crianças bem pequenas. Algumas crianças têm problemas na família, que refletem na escola no modo de fala e nas regras de convivência.

Tem uma aluna que chamou muito a atenção, pois ela começa a brincar com as colegas meninas, mas logo acontecem conflitos; então ela procura outro grupo só com meninos; também acontece conflito e ela acaba brincando sozinha. Eu perguntei à professora por que que ela está sempre brincando sozinha. Resposta foi que ela não conseguia conviver com as regras de convivência (bater nos colegas) e também tem problemas na família com problemas de dependência química.

E nesse dia essa mesma aluna nos inspirou a ter a ideia do projeto. Ela estava brincando com um pote de iogurte que encheu de terra, arrancou um matinho e plantou-o naquele pote, e quando vimos, estava outro coleguinha ajudando e despertando a curiosidade dos demais colegas sem conflito; por isso a escolha do subprojeto horta. Tem na escola um espaço de pouco uso das crianças e é bem do lado da porta da cozinha; pensando na possibilidade de ajuda das funcionárias da cozinha, colocamos resto de lixo orgânico para adubar a terra.

Nesse semestre, a proposta de trabalho pedagógico na referida escola será dentro da temática “aprendendo a conviver com as diferenças”; o subtema: “cuidando do meio ambiente”. Consideramos que, aproveitando esse espaço e esse tempo, o cultivo de uma horta poderá ser um valioso instrumento educativo. No intuito de utilizar o cultivo de hortaliças como instrumento de educação ambiental, também podemos considerar a horta escolar como instrumento de abordagem de diferentes conteúdos, como por exemplo leitura/escrita/desenhos, histórias, pinturas sobre plantas, vitami-

nas e minerais, saúde, higiene, etc. As crianças acompanharão todas as etapas do cultivo, participando diretamente de cada uma delas. É importante destacar que o envolvimento será sempre em atividades lúdicas. Nosso objetivo será desenvolver atividades pedagógicas na Educação Infantil, desenvolvendo o hábito de cultivar plantas através de uma horta educativa. Dessa maneira, pretendemos também que as crianças identifiquem as diferentes plantas, seus sabores, texturas, cheiros, bem como sensibilizar sobre a vida e o meio ambiente em que estão inseridos, *estimulando-as a construir seu próprio conhecimento no contexto do espaço escolar*. Essa proposta de trabalho será desenvolvida durante o segundo semestre de 2014.

Assim, aos poucos fomos nos integrando. Em outros momentos, estivemos com a diretora e supervisora, as quais nos forneceram uma cópia do referido documento.

3. O projeto político-pedagógico

Através das leituras, verificamos que o documento contém: o histórico da escola e que tipo de cidadãos queremos formar, citando nesse contexto os quatro pilares da educação: aprender a fazer, aprender a aprender, aprender a viver e aprender a conhecer e também o amor e o respeito aos outros sem preconceitos e discriminação.

Para Vasconcellos (1995):

Projeto Pedagógico [...] é um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da instituição (p. 143) (apud BATISTA, p. 112)⁴.

Em o perfil do educador, que ele seja reflexivo, aberto e que dialogue bastante; o referencial teórico é baseado nas teorias de Piaget; segundo ele, é o desenvolvimento que cria as condições para a aprendizagem. O ensino deve seguir o desenvolvimento, pois só é possível aprender quando há um amadurecimento nas funções cognitivas, compatível com o nível de aprendizagem. Citam Vygotsky no seu conceito de desenvolvimento das funções psíquicas da criança, que interage continuamente com a aprendizagem, ou

⁴ Projeto Político-Pedagógico: na construção do ideal e os embates com o real, Keila Cristina Batista.

seja, com a apropriação do conhecimento produzido pela humanidade e as relações que estabelece com o meio social. Wallon, na concepção de que as emoções estão na origem da linguagem, procede toda a formação sensória – motor e mental contribuem para o desenvolvimento intelectual.

Sendo assim, as formas do pensamento são fortemente influenciadas pelas experiências afetivas do sujeito. E o Zabalza no desenvolvimento para organização na estruturação do espaço escolar de do que responda aos modelos pedagógicos adequados e educação infantil. Por isso a escola direciona o planejamento, com centro de interesse, como uma estrutura de estímulos e oportunidades de expansão da experiência da criança. O perfil do educador deverá ser reflexivo, aberto e que dialogue bastante, com um ensino deve seguir o desenvolvimento, pois só é possível aprender quando há um amadurecimento nas funções cognitivas, compatível com o nível de aprendizagem.

Precisamos aprimorar ainda mais nossas leituras e estudos sobre o Projeto Pedagógico, uma vez que esse documento, construído com todos os segmentos da comunidade escolar, é o compromisso pedagógico do processo de aprendizagem dos alunos e o compromisso político de formação para exercício de cidadania. De acordo com Veiga (2004, p. 13), o projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprir seus propósitos e suas intencionalidades.

Considerações finais

A partir das nossas observações das atividades de rotina escolar e participação nas atividades pedagógicas, podemos considerar que tivemos experiências de práticas que nos auxiliarão principalmente no contato e aproximação com as crianças.

É um processo que, numa construção conjunta entre o ensinar e o aprender, onde a cada encontro a aprendizagem vai sendo aprofundada, modificada. Essas vivências na escola estão contribuindo muito para nossa formação docente, compreendendo na prática como se dá o funcionamento de uma escola, tanto na parte administrativa como na parte pedagógica. Pretendemos ainda ampliar nossos conhecimentos acerca da docência através da implantação e execução do subprojeto “pequenas mãos plantando saber”. Pretendemos assim contribuir com as atividades de livre espaço na escola, formas diferenciadas de aprendizagem para as crianças na ocupação desse espaço. Esses momentos terão seu registros efetivados no diário de campo, no portfólio virtual, em fotos, mas principalmente será uma experiência de ensino e aprendizagem. Consideramos então que vivência deste projeto poderá ser uma experiência muito rica para os alunos, instigando a curiosidade deles, introduzindo noções de ciências naturais e de linguagem, de meio ambiente, desde a Educação Infantil, e, para nós, no contexto da iniciação à docência, refletir sobre nossa prática pedagógica.

Referências

BATISTA, Keila C. **Projeto político-pedagógico**: na construção do ideal e os embates com o real. Disponível em: <www.famper.com.br/download/pdf/keila_10.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2014.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB/2002.

Salto para o futuro: TV Escola – Novas Diretrizes para a Educação Infantil. Ano 23. **Boletim 9**, 2013.

VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 2004.

Produção de instrumentos musicais com materiais recicláveis¹

Marcos Emerim²

Wilher Welter²

Dolores Schussler³

Introdução

O trabalho aqui tratado será realizado com crianças de idade entre 9 e 10 anos, alunos de um quarto ano da Escola de Ensino Básico Major Antônio de Alencar, que se situa no município de Osório.

Localizada em uma comunidade relativamente carente, tem como predomínio no seu próprio ambiente e na vida pessoal de cada um dos seus atores (não só alunos como também a maioria dos professores e funcionários) uma condição social mediana, senão baixa, se comparada com os elitizados padrões de consumo e acesso cultural da sociedade atual.

Esse contexto social, que influi consequentemente também na condição cultural e artística dos indivíduos, foi o que nos fez decidir pela realização do presente trabalho proposto.

A partir do uso de materiais oriundos de lixo não tóxico, como componentes secos e plásticos, vamos produzir, em conjunto com as crianças e com demais membros da escola e de toda a comunidade local que queiram participar, instrumentos musicais que de fato produzam sonoridade musical e que possam ser usados em atividades coletivas.

¹ Apresentação oral.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs Litoral Norte/Osório.

³ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs Litoral Norte/Osório.

Metodologia de desenvolvimento do trabalho

Tendo como inspiração projetos pré-prontos, que serão pesquisados em locais como a internet, buscaremos desenvolver também formas criativas de construção, que partam das ideias de cada um e como resultado das experiências vividas no próprio trabalho.

Muito poderemos produzir juntos. Desde ferramentas de percussão, como conjuntos sonoros feitos com a junção de tubos de garrafas pet, até mesmo instrumentos rústicos de corda, como berimbaus, que podem ser feitos com varas de marmelo e cordões de náilon.

Todo o material reciclável utilizado será reunido pelos próprios participantes. Na própria escola, nas casas de cada um, em vizinhanças da comunidade e em locais já destinados à reciclagem existentes na região.

Esse trabalho será feito passo a passo, com todo o cuidado necessário para o manuseio dos componentes, principalmente pelas crianças, e será devidamente registrado e documentado. Fazendo assim com que a coleta, onde e de que forma será feita, não seja só uma etapa necessária da reciclagem e do reaproveitamento, mas sim a sua própria razão de ser.

Conscientização popular-ambiental

Com esse esforço pretendemos problematizar, principalmente junto às crianças, exatamente a condição de origem do chamado “lixo”, a potencialidade de reutilização de determinados produtos e a necessidade de uma organização no seu depósito, para que isso seja possível. Bem como a relatividade do próprio termo “lixo”; o quanto algumas coisas, que não servem mais para outros e em algum momento nem para nós mesmos, podem ser aproveitadas e usadas ainda para muitos fins produtivos.

E tal trabalho, o de reciclagem e confecção dos instrumentos, bem como o de conscientização, será exposto e usado tendo como perspectiva um olhar popular, dissociado da lógica elitista de consumo e da limitada utilização dos produtos, que nos é imposta pelas grandes mídias e corporações de arte e cultura de massa.

Buscaremos utilizar todo o trabalho feito, que em si já traz uma proposta conscientizadora nesse sentido muito grande, seguindo o que já foi dito, para uma utilização conjunta e baseada nesses princípios a partir do uso dos resultados que pretendemos obter.

Metas de uso dos resultados

Organizaremos usos coletivos, como exposições e apresentações musicais, que procurem explorar elementos naturais à condição sociocultural dos indivíduos participantes, de acordo com os seus conhecimentos e as suas inspirações. Bem como o que será feito na própria confecção dos instrumentos.

Se a cultura popular local nos conduz a produzir tambores de lata e entoar cânticos de protesto, bom, isso será feito. Se nos conduz a produzir ferramentas de percussão e utilizá-las para a reprodução de cantigas tradicionais, assim será. E assim por diante.

Para tudo isso, usaremos uma mínima orientação e buscaremos ao máximo não desencadear nenhum tipo de influência. Deixaremos livres os instintos dos participantes, bem como incentivaremos o uso sincero e irrestrito das suas próprias características e de suas genuínas referências.

Considerações finais

Seguindo na linha gramsciniana, sob a qual buscamos embasar o presente projeto, não contraponharemos padrões culturais e artísticos que não sejam naturais aos indivíduos envolvidos e suas realidades, bem como respeitaremos os princípios e as motivações artístico-culturais de cada um. Tendo a questão popular como norteador determinante, mas não deixando nenhum tipo de entendimento particular de tal princípio influenciar qualquer etapa ou forma de uso do trabalho.

Referências

GRAMSCI, Antônio. **Cartas do Cárcere**. Itália: Ed. Malta, 1937 (ed. 1978).

VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 2004.

Alfabetização matemática e a formação de professores¹

Sabina Margery Alves Pereira Amorim²

Ingrid Corinta Severo Machado²

Fabricio Soares⁴

Introdução

Este trabalho propõe rever os conceitos de aplicação da Matemática nas escolas conforme o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, que aborda o tema “Alfabetização Matemática e a Formação Inicial de Professores”. Destacam-se propostas de uma nova aprendizagem, a fim de quebrar os paradigmas do até então atual processo mecânico de repetição e outras possíveis falhas no ensino e na aprendizagem da Matemática.

Este trabalho tem como ferramenta a pesquisa de campo e relatórios, para que a problemática tenha mais visibilidade e coerência com a pesquisa e seu resultado. É importante ressaltar a importância tomada pelo sujeito professor e sujeito aluno, que nos leva à prática dessa pesquisa e seu real objetivo, que é conhecer as dificuldades dos alunos e dos professores em relação à alfabetização matemática, destacar, refletir, pesquisar os processos de ensino, identificá-los e comparar com o que propõe o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, tentando tornar o ensino da Matemática nos anos iniciais mais fácil, derrubando os paradigmas há muito tempo erguidos pela sociedade de que o trabalho com os números não pode ser divertido e fácil.

O tema aqui exposto é de grande importância para os educadores e discentes da área da Pedagogia, que serão responsáveis por mediar o pri-

¹ Apresentação oral.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Cruz Alta.

³ Coordenador de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Cruz Alta.

meio contato das crianças com a educação matemática no espaço escolar; os métodos e a forma de abordar os conceitos poderão ser fatores que despertarão o desejo de aprender Matemática ou criar barreiras para o restante da vida escolar dessas crianças.

Alfabetização matemática

O professor deve socializar em sala de aula os assuntos que as crianças conhecem do cotidiano e na área do conhecimento matemático procurar saber o que seus alunos trazem de noção de números, ou seja, estabelecer a relação e entender o que o aluno sabe sobre a Matemática, para então, mediar o ensino matemático em sala de aula, buscando criar desafios, ampliando a capacidade de raciocínio intelectual do aluno.

Desse modo, é fundamental que o professor, antes de elaborar situações de aprendizagem, investigue qual é o domínio que cada criança tem sobre o assunto que vai explorar, em que situações algumas concepções são ainda instáveis, quais as possibilidades e as dificuldades de cada uma para enfrentar esse ou aquele desafio. É importante salientar que partir dos conhecimentos que as crianças possuem não significa restringir-se a eles, pois é papel da escola ampliar esse universo de conhecimentos e dar condições a elas de estabelecer vínculos entre o que conhecem e os novos conteúdos que vão construir, possibilitando uma aprendizagem significativa (BRASIL, 1997, p. 45).

O educador, ao iniciar sua trajetória pedagógica, terá como base teorias educacionais, mas vai adquirindo experiência e com a teoria-prática busca desenvolver um ensino que muitas vezes permanece estagnado, não possibilitando uma aprendizagem significativa para o aluno. Na área do conhecimento matemático, os educadores que aplicam metodologias que não desafiam a capacidade do aluno, seu raciocínio e sua construção do pensamento estarão apenas transmitindo conteúdos, não mediando e elaborando saberes da vida cotidiana e de experiências de seus alunos.

[...] as teorias tornam-se como cápsulas das práticas dos professores, pois, ao invés de servirem como ideias a serem pensadas, estudadas e recriadas, simplesmente foram depositadas no espaço escolar. Muitas teorias sequer são lidas, interpretadas, mas, ingenuamente ou inconscientemente, perpassam a prática de ensino. Assim, o não conhecimento, o não estudo, a falta de reflexão e o pouco esclarecimento do professor podem gerar práticas absurdas, engendrando-se metodologias arcaicas, despolitizadas e geradoras dos fracassos na aprendizagem (ZORZAN, 2004, p. 25).

A reflexão sobre as metodologias aplicadas em sala de aula pelo professor e a socialização das experiências vividas pelos alunos serão o início de dúvidas, questionamentos, planejamento e conseqüentemente da concretização do conhecimento matemático significativo.

Por isso, o professor das séries iniciais do Ensino Fundamental, ao conduzir o processo da constituição do conhecimento matemático, precisa possibilitar aos alunos a dinâmica interconexão entre os saberes cotidianos e os saberes elaborados para a formação de significados a serem representados matematicamente (ZORZAN, 2004, p. 196).

A alfabetização deve ser pensada no sentido amplo, realizando ações pedagógicas que permitam que a criança entenda não somente conteúdos referentes à linguagem, mas tendo a compreensão matemática no seu dia a dia, oportunizando situações vivenciadas pelos alunos, buscando didáticas de alfabetização em contexto dentro e fora da escola.

A pessoa alfabetizada é aquela capaz de ler e escrever em diferentes situações sociais, de tal forma que isso lhe permita inserir-se e participar ativamente de um mundo letrado, enfrentando os desafios e demandas sociais. Para que isso aconteça, não basta apenas o domínio dos conhecimentos relacionados à linguagem: é necessário também um amplo domínio de outras disciplinas como a Matemática, no qual os números e o sistema de numeração decimal são fundamentais, mas não são os únicos aspectos que devem ser abordados na escola (BRASIL, 2014, p. 10).

A formação continuada de professores deve incluir os saberes e as experiências desse profissional, estando em evidência e unindo esses saberes às tendências pedagógicas, aos recursos de didáticas e metodologia para a busca de formar um profissional alfabetizador e obtendo então resultados positivos no ensino-aprendizagem.

O professor alfabetizador deve ser tratado como um profissional em constante formação, não só na área de linguagem, mas em todas que façam parte do ciclo de alfabetização (BRASIL, 2014, p. 10).

O aluno não deve ser doutrinado a práticas antigas, e por isso o professor precisa sempre refletir sobre o seu modo de dar aula, trabalhando com os processos mentais de cada aluno da melhor maneira. Ampliar os espaços físicos e utilizar a socialização/interação entre os alunos como uma forma de ensinar, permitindo que se comuniquem, trocando ideias sobre o conhecimento que está sendo estudado. É importante avaliar as próprias práticas, ser um professor autoavaliativo, de maneira a buscar cotidianamente

mente um aperfeiçoamento através das experiências, do seu dia a dia em sala de aula.

Metodologia

Utilizamos para a realização deste trabalho uma pesquisa com método qualitativo, tendo como procedimento a pesquisa de campo, que se deu através da análise e observação durante aulas de Matemática em turmas de anos iniciais da escola em que trabalhamos como bolsistas do Pibid. A pesquisa foi feita com 6 professores de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental da Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Gabriel Álvaro de Miranda, a qual já está inserida no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, compromisso das esferas municipal, estadual e federal e da sociedade para garantir a alfabetização de crianças até os 8 anos de idade ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Realizamos a aplicação de um questionário para que os professores relatassem os métodos, recursos e dificuldades durante a alfabetização matemática em anos iniciais do Ensino Fundamental.

Experiências vivenciadas no Pibid

Nossa experiência como bolsistas do Pibid começou com a observação e posterior trabalho em três turmas de 2º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Gabriel Álvaro de Miranda, onde as crianças estavam aprendendo os números ordinais do 1º ao 12º e a contar os números a partir do calendário, trabalhavam com material concreto, números crescentes e decrescentes, cálculos com dezena e até histórias relacionadas a números. As observações foram muito importantes, mesmo que de maneira rápida, para compreender um pouco o estágio mental que a maioria das turmas estava passando, uma vez que os grupos têm processos diferentes. Decidimos trabalhar com atividades que fugissem da rotina que os alunos tinham, pesquisamos em *sites* e livros, atividades que fossem bastante dinâmicas, mas que, apesar disso, não nos fizessem perder tempo em relação a uma aprendizagem eficiente da Matemática, já que um de nossos objetivos era desmistificar a matéria que às vezes tem a fama de ser muito chata.

Nossa primeira aula foi um passeio no interior da escola, onde os alunos observaram alguns dados que foram solicitados, com base nos da-

dos gráficos, os quais nos acompanharam em várias aulas. Decidimos pela utilização de gráficos, uma vez que recebemos a informação de que na província Brasil as crianças não sabiam o que era “gráfico”, pois:

[...] é fundamental que o professor, antes de elaborar situações de aprendizagem, investigue qual é o domínio que cada criança tem sobre o assunto que vai explorar, em que situações algumas concepções são ainda instáveis, quais as possibilidades e as dificuldades de cada uma para enfrentar este ou aquele desafio (BRASIL, 1997, p. 45).

As atividades foram muitas, mas com a preocupação que tivessem uma sequência, onde conteúdos tivessem continuidade. Outra preocupação era ampliar os planejamentos que tivessem grande grau de aceitação e compreensão dos alunos, tentando unir sempre teoria e prática. Além disso, a socialização com os alunos, professores e supervisores foi de grande importância, pois um ajudava o outro, mostrando pontos importantes que deveriam ser levados em consideração e apontando os aspectos positivos que deveriam ser reforçados e os negativos que precisariam ser corrigidos. Tentamos nesse tempo aproximar-nos ao máximo do universo da criança, utilizando atividades que os envolvessem de maneira completa, o que não foi fácil. Tentamos respeitar o raciocínio do aluno, tentando imaginar como eles iriam compreender as atividades matemáticas que propusemos, uma vez que as crianças, nessa fase, estão em um estágio de desenvolvimento cognitivo específico, que difere em muito dos adolescentes ou adultos.

O Pibid proporcionou-nos a oportunidade de novas experiências ao lado da escola e dos professores que nos auxiliaram na medida do possível; também tivemos a oportunidade de buscar novas atividades e de certa forma inovar com os alunos, tornando o ensino da Matemática mais divertido para nós e para as crianças, não esquecendo nunca da afetividade, que com certeza faz a diferença para que aprendizagem aconteça. Foi uma experiência muito significativa para ambos os lados, que buscaram desenvolver, ao máximo, o potencial de cada um, visando à qualificação do processo de alfabetização matemática.

Pesquisa sobre o PNAIC

Foram aplicados questionários aos professores titulares das turmas de 1º e 2 anos do Ensino Fundamental da escola onde desenvolvemos as atividades do Pibid. Entre os principais resultados verificados, constatamos

que os professores não encontram dificuldades para ensinar a Matemática e que costumam utilizar material concreto na sala de aula. A escola participa do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa e dá liberdade e autonomia ao profissional da educação para aplicar os novos métodos na educação matemática, porém alguns deles ainda encontram dificuldades, que envolvem o emocional do aluno, o qual também está ligado à compreensão, uma vez que:

Todo aluno normal é capaz de um bom raciocínio matemático desde que se apele para a sua atividade e se consiga assim remover as inibições afetivas que lhe conferem com bastante frequência o sentimento de inferioridade nas aulas que versam sobre essa matéria (PIAGET, 2005, p. 57).

As professoras entrevistadas demonstraram muita receptividade e disponibilidade para responder o questionário; todas participam ativamente de cursos voltados à educação, inclusive de oficinas voltadas à Matemática. O grande problema citado por elas é a diferença de compreensão dos alunos, uma vez que alguns já possuem muito mais conhecimento matemático do que os outros, ou seja, as turmas são bastante heterogêneas em relação à aprendizagem em Matemática, tornando o trabalho docente mais desafiador. Existe também a dificuldade para achar novas fórmulas de nivelar as turmas em relação ao conhecimento, por isso é que as professoras sempre estão abertas a novas ideias e atividades, inclusive nos dando autonomia para a realização de aulas bastante dinâmicas. As professoras das turmas que trabalham no Pibid nos relatam as dificuldades dos alunos para que possamos desenvolver atividades com o objetivo de saná-las. Com essa troca constante de experiências e conhecimentos entre professores e bolsistas, todos saem ganhando nessa parceria, que é bastante harmoniosa e de respeito por ambos os lados.

Considerações finais

Ao longo deste trabalho, percebe-se a importância que o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa traz aos professores e aos discentes de Pedagogia, os benefícios de um novo modo de educação a serem seguidos, amplia a visão para um novo compreender, aprender a alfabetizar distanciando até então do processo de alfabetização tradicional. Deixa mais claras as possibilidades de estudos e a compreensão aluno-professor nas suas reais necessidades e dificuldades dessa aprendizagem.

A experiência em sala de aula foi bastante produtiva na medida de nossa capacidade; a intenção é que esse trabalho possa ter continuidade, e para isso buscaremos adquirir mais experiências em relação às práticas e à teoria, pois aprendemos nesse caminho percorrido que uma depende da outra e que não há dificuldade que não possa ser superada tanto para o professor como para o aluno. Ambos irão aprender sempre.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Volume 03. Matemática – Ensino de primeira à quarta série. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: MEC, SEB, 2014. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 25 mar. 2014.

ZORZAN, Adriana Loss. **Séries Iniciais – Metodologia para o ensino da Matemática**. Erechim/RS: EDIFAPES, 2004.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Trad. Ivette Braga. 17. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

A construção da identidade docente: marcas do Pibid¹

Keily Regina de Lima Giesel²

Pamela Goelzer²

Maria da Graça Prediger Da Pieve³

Introdução

Este trabalho é resultado das atividades desenvolvidas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência através do subprojeto do Curso de Licenciatura em Pedagogia na Unidade de Cruz Alta “Da discência à docência: Vozes, toques, saberes e fazeres na escola”, desenvolvido no período de agosto de 2012 a dezembro de 2013.

As atividades do subprojeto ocorreram na Escola Estadual de Educação Básica Venâncio Aires, na Escola Estadual de Educação Básica Margarida Pardelhas e na Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Gabriel Álvaro de Miranda, todas localizadas no município de Cruz Alta/RS, e buscou impactar qualitativamente na formação do futuro profissional de Pedagogia, no fortalecimento da articulação Universidade/Educação Básica e na articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, elevando dessa forma a qualidade da formação inicial.

Na pesquisa, a abordagem metodológica é de natureza qualitativa e aplicou a dezoito (18) bolsistas do subprojeto em questão um questionário contendo 11 questões abertas e uma fechada. As análises foram categorizadas em seis (06) grandes grupos, aqui relacionados: 1) Apresentação dos bolsistas; 2) Objetivo do Pibid: incentivo à formação docente; 3) Aprendi-

¹ Apresentação oral.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Cruz Alta.

³ Coordenador de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Cruz Alta.

zagens proporcionadas pelo Pibid; 4) Mudanças na vida acadêmica; 5) O Pibid na formação; 6) Atividades significativas do subprojeto.

O referencial teórico que sustenta e dá cientificidade ao trabalho foi encontrado nos estudos e pesquisas de Imbernón (2010) e Nóvoa (1995; 1999; 2009; 2013), referentes à formação de professores e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid, que hoje contempla muitas universidades e seus cursos de formação de professores.

O trabalho está estruturado em cinco (05) partes: Abordagem metodológica; Subprojeto da discência à docência: vozes, toques, saberes e fazeres na escola – breve apresentação; A formação de professores em tempos de mudanças e incertezas; A construção da identidade docente; Resultados e discussões: marcas do Pibid. No final, apresenta as considerações.

Abordagem metodológica

Neste estudo, a abordagem metodológica é de natureza qualitativa por permitir alcançar os objetivos propostos. A abordagem qualitativa, segundo Ludke & André (1986), desenvolve-se numa situação natural, sendo rica em dados descritivos, e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.

Buscando investigar as contribuições do Pibid no processo de construção da identidade docente dos bolsistas, foi organizado um questionário contendo 12 questões, sendo 11 questões abertas e uma fechada. O instrumento aplicado em dezembro de 2013, período de encerramento desse subprojeto. O público-alvo foram dezoito (18) bolsistas de iniciação à docência do subprojeto “Da discência à docência: vozes, toques, saberes e fazeres na escola” do curso de Pedagogia da unidade em Cruz Alta. Fizeram parte do subprojeto 20 bolsistas de iniciação à docência, três professores supervisores e uma coordenadora de área do subprojeto.

Em um segundo momento, as respostas das bolsistas foram organizadas em categorias, sendo transcritas e analisadas de acordo com a abordagem metodológica da análise de conteúdo por permitir descrever e interpretar documentos e textos. Essa análise, conduzindo as descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum (MORAES, 1999).

As análises foram categorizadas em seis (06) grandes grupos, aqui relacionados: 1) Apresentação dos bolsistas; 2) Objetivo do Pibid: incenti-

vo à formação docente; 3) Aprendizagens proporcionadas pelo Pibid; 4) Mudanças na vida acadêmica; 5) O Pibid na formação; 6) Atividades significativas do subprojeto.

Subprojeto da Discência à docência: vozes, toques, saberes e fazeres na escola – breve apresentação

O subprojeto “Da discência à docência: vozes, toques, saberes e fazeres na escola” integrou de agosto de 2012 a dezembro de 2013 o Projeto Institucional da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul e buscou impactar qualitativamente na formação do futuro profissional de Pedagogia. Centralizou suas ações na escola, entendendo que a formação inicial dos professores ocorre em coparticipação entre a universidade e a escola, nos sentidos atribuídos a esse cotidiano e na complexidade dos sujeitos envolvidos, de seus saberes e fazeres em constante diálogo, superando assim a ideia simplista de que a escola é local de aplicação de métodos e práticas criadas de forma externa e de que o pedagogo é sujeito de uma identidade constitutiva, já dada.

Dessa forma, teve como objetivo possibilitar a iniciação à docência por meio da inserção no contexto escolar, proporcionando aos acadêmicos oportunidades de criação e participação em vivências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes no fazer diário da escola.

O contexto de atuação foram três escolas da rede pública estadual do município de Cruz Alta, localizadas na zona central da cidade e apresentando um IDEB médio de 5.1. Compunham o subprojeto vinte (20) bolsistas de iniciação à docência, três (03) bolsistas supervisoras e uma (01) bolsista coordenadora. O foco de atuação do subprojeto deu-se nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As ações previam encontros semanais de estudos e planejamento, elaboração e execução de projetos de intervenção didático-pedagógicos (oficinas, hora do conto, observação assistida, jogos e atividades lúdicas), participação em eventos científicos como ouvintes e comunicadores, pesquisas e produções científicas, elaboração de diário de campo, portfólio e relatórios, entre outras atividades. Os resultados pretendidos na proposta inicial do subprojeto foram alcançados de forma qualitativa e quantitativa, e no final o Pibid já se encontrava consolidado enquanto um programa de iniciação e incentivo à docência na unidade universitária.

A formação de professores em tempos de mudanças e incertezas

A formação docente no século XXI deve mudar, acompanhando as inovações ocorridas em todos os setores da sociedade. A concepção de uma formação centrada na transmissão do conhecimento acadêmico não mais dá conta de formar cidadãos para uma sociedade democrática, plural e inclusiva.

Os tempos são outros. A sociedade é outra. O homem é outro. Muitos conceitos são outros. Podemos dizer que vivemos um marco na história da humanidade, um novo paradigma. Somos espectadores e ao mesmo tempo autores dessa vaporização de tudo o que contamina a todos. O homem moldou e moldou-se a essa nova era, tecnificou, expandiu-se, tatuou-se, globalizou-se. O homem mudou, o mundo mudou, e a escola...

A escola enquanto instituição inserida nesse contexto e formadora de indivíduos deve continuar a cumprir seu papel: formar cidadãos, preparar para o trabalho e formar integralmente o novo homem. Essas são as finalidades da educação formal no contexto socio-histórico em que está inserida.

Para tanto, não basta transmitir, deve produzir o conhecimento; não basta reproduzir, deve transformar; não basta o espaço restrito da sala de aula, o quadro e o giz, deve globalizar-se, ampliar-se, abrir-se, tecnificar-se, para assim dar conta desse novo homem e desse novo mundo.

Imbernón (2010) alerta, no mesmo sentido, que a educação dos seres humanos, mais especificamente a instituição educativa e a profissão docente, desenvolve-se em um contexto marcado por mudanças vertiginosas no conhecimento científico, nas estruturas materiais, institucionais e sociais da sociedade, nos meios de comunicação, na tecnologia, entre tantas outras mudanças, e que tudo isso afeta a instituição educativa impondo novas funções e nova cultura profissional ao professor. Para Imbernón (2010), essa nova era exige novas competências profissionais: “[...] motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade” (p. 14).

Isso implica necessariamente numa nova formação inicial e permanente do professor, implica romper com as tradições, com ideologias impostas, implica formar o professor na mudança e para a mudança. Reforçando com as próprias palavras de Imbernón:

Em uma sociedade democrática, é fundamental formar o professor na mudança e para a mudança, por meio do desenvolvimento de capacidades re-

flexivas em grupo e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente precisa partilhar o conhecimento com o contexto (IMBERNÓN, 2010, p. 19).

A formação inicial de professores deve estar em constante pesquisa, observando, debatendo pontos de vista, analisando a realidade social, a aprendizagem através de estudos de casos, simulações e dramatizações, analisando situações pedagógicas que os levam a propor, esclarecer, redefinir conceitos, modificar atitudes, tanto de maneira individual como coletiva, confrontando diversos resultados das pesquisas de modo a configurar a própria ação pedagógica.

Para os futuros professores, em sua formação inicial, as práticas nas instituições educativas devem ser o eixo principal na formação do conhecimento, devendo servir de estímulo. Da mesma forma, a pesquisa-ação é um importante processo para a aprendizagem que vincula a teoria e a prática. E por aí Imbernón continua...

A construção da identidade docente

A formação inicial de professores é preocupação de professores e pesquisadores contemporâneos da área da educação. Este texto tem como base as reflexões de Nóvoa (1995; 1999; 2009; 2013), que apresenta e defende a necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão por entender que a formação inicial de professores está muito afastada da profissão docente, das suas rotinas e culturas profissionais.

Para Nóvoa (1995), todo o programa dos cursos de Licenciatura deve guiar-se por cinco propostas, a seguir:

- 1) Assumir um forte componente prático, centrado na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar;
- 2) Passar para dentro da profissão, baseando-se na aquisição de uma cultura profissional e concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens;
- 3) Dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico;
- 4) Valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos de escola;
- 5) Caracterizar-se por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação (NÓVOA, 2009, p. 01).

Na primeira proposta, Nóvoa (2009) propõe inverter a dicotomia teoria/prática, abandonando a ideia de que a prática é mera aplicação da teoria. Deve-se sim instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação, ou seja, a formação de professores ganharia muito se se organizasse, preferencialmente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de ação educativa. Isso significa, de forma simplificada, investigar a prática.

Assim como Imbernón (2010), Nóvoa (2009) alerta que a formação de professores deve ser concebida num contexto de responsabilidade profissional, sugerindo uma atenção constante à necessidade de mudanças nas rotinas de trabalho, pessoais, coletivas ou organizacionais. A inovação é um elemento central do próprio processo de formação.

Na segunda proposta de Nóvoa (2009), a formação de professores deve passar por dentro da profissão, isto é, deve conceder aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens. A afirmação pressupõe que os professores de profissão estão afastados dos programas de formação, cabendo lugar de destaque aos especialistas da educação ou, nas palavras de Nóvoa, aos cientistas da educação e especialistas pedagógicos, os quais, em uma tradição educacional, definem os currículos da formação de professores, o modo de ingresso na profissão e as regras do período probatório em detrimento dos professores e do seu conhecimento prático.

Por isso Nóvoa (2009) insiste na necessidade de devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseados na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão. Nos anos em que se transita de aluno para professor, é fundamental consolidar as bases de uma formação que tenha como referência lógicas de acompanhamento, de formação em situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente.

Outro ponto importante destacado por Nóvoa (1995; 2009) em sua proposta é o que denomina de “pessoa”, isto é, a formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, sendo impossível separar as dimensões pessoais e profissionais do professor, o que significa dizer que o professor é a pessoa e que parte importante da pessoa é o professor e que os mesmos devem preparar-se para continuamente olhar para si próprios, no sentido de autorreflexão, autoanálise e autoformação. Nóvoa propõe para tanto a construção de narrativas sobre

as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional. A identidade profissional docente não se limita a uma matriz técnica e científica; a dimensão humana e relacional exige que o professor seja pessoa inteira. Para Nóvoa (2013), o processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade e pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. Assim:

A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoas quando exercemos o ensino. [...] Eis-nos de novo face à pessoa e o profissional, ao ser e ao ensinar (NÓVOA, 2013, p. 17).

Da mesma forma e importância o autor destaca o ponto 4, “Partilha”, no qual a formação de professores precisa valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos da escola. Aqui faz referência a projetos coletivos, à formação continuada na escola, à ética, à colegialidade entre os docentes, a qual denomina de “criar verdadeiras comunidades de prática”.

Por fim, no ponto 5 da proposta, a qual denomina de “Público”, salienta que a formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação. De acordo com Nóvoa:

As escolas são lugares da relação e da comunicação. Mas as escolas comunicam mal com o exterior. Os professores explicam mal o seu trabalho. As escolas resistem à avaliação e à prestação de contas sobre o seu trabalho. E, sobretudo, há uma ausência da voz dos professores nos debates públicos. É necessário aprender a comunicar com o público, a ter uma voz pública, a conquistar a sociedade para o trabalho educativo comunicar para fora da escola (NÓVOA, 2009, p. 8).

É necessário que se reintroduza essa dimensão na formação de professores, mas alerta que a concretização dessa mudança exige uma grande capacidade de comunicação dos professores e um reforço da sua presença pública.

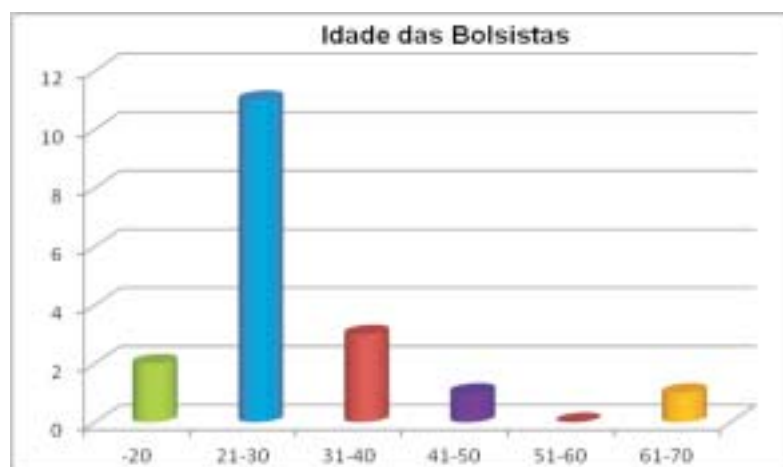
Resultados e discussões: marcas do Pibid

Apresentamos a seguir os resultados do processo de análise e interpretação dos dados, obtidos por meio dos questionários aplicados a dezoito bolsistas. Todas as falas foram transcritas e editadas para facilitar a compreensão dos leitores.

As análises das questões foram organizadas e categorizadas em seis (06) grandes grupos, aqui relacionados: 1) Apresentação das bolsistas e faixa etária; 2) Objetivo do Pibid: incentivo à formação docente; 3) Aprendizagens proporcionadas pelo Pibid; 4) Mudanças na vida acadêmica; 5) O Pibid na formação; 6) Atividades significativas do subprojeto Pibid.

Com relação à apresentação dos bolsistas e faixa etária – categoria 1, compunham o subprojeto vinte (20) bolsistas de iniciação à docência, três (03) bolsistas supervisores e um (01) bolsista coordenador, da universidade. Desses vinte bolsistas de iniciação à docência, dezoito (18) responderam ao questionário. São acadêmicas do curso de Pedagogia, todas do sexo feminino, quinze (15) residentes no município de Cruz Alta e cinco (05) de outros municípios da região, que se deslocavam diariamente para Cruz Alta. Das 18 bolsistas do Pibid, duas (02) têm menos de vinte (20) anos, onze (11) delas têm entre 21 e 30 anos de idade, três (03) entre 31 e 40, uma (01) entre 41 e 50, nenhuma na faixa de 51 a 60 anos e apenas uma (01) entre 61 e 70 anos. Pode-se observar que a participação no programa de iniciação à docência não apresenta critérios com relação à idade e também que entre os próprios bolsistas não existe esse critério, visto que é procurado e compõem o subprojeto os acadêmicos de mais idade, embora em um número bem menor. No gráfico 1 abaixo, visualiza-se o perfil com relação às idades dos bolsistas que compunham o subprojeto 2012-2013.

Gráfico 1 – Faixa etária das bolsistas



Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

A próxima análise, categoria 2, referia-se se o Pibid, enquanto programa de iniciação à docência, está atingindo seu objetivo com relação a incentivar a docência. As respostas estão apresentadas no gráfico 1 abaixo. Das dezoito (18) bolsistas, dezessete (17) foram unânimes em responder que sim, pois proporciona novas aprendizagens com as vivências em salas de aula, no caso do Ensino Fundamental, novas experiências aliando a teoria à prática e, nessa troca de conhecimentos, professores das escolas e bolsistas promovem o crescimento intelectual e incentivam o acadêmico a buscar novos conhecimentos para a prática docente, proporcionando dessa forma motivação para os alunos, professores e bolsistas. Apenas uma (01) respondeu que atinge em parte os objetivos, pois acha que precisa haver maior interação entre as colegas para que 100% dos objetivos fossem atingidos. As respostas estão apresentadas no gráfico abaixo.

Gráfico 2 – Objetivo do Pibid: incentivo à formação docente

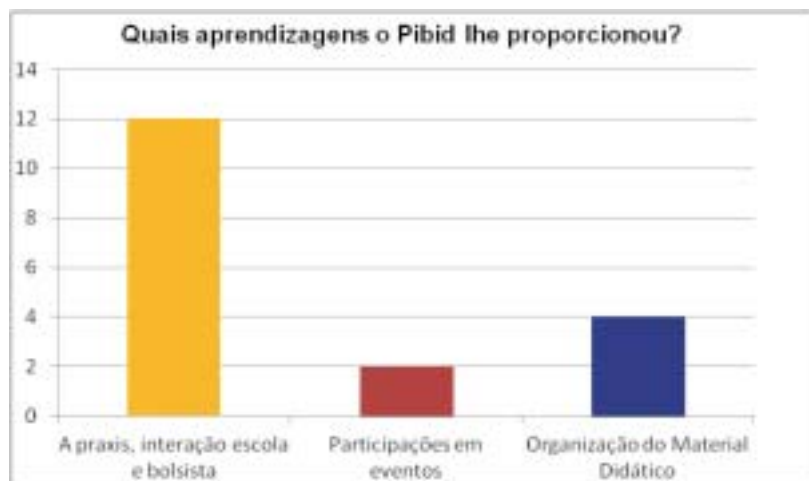


Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

A próxima categoria apresenta as aprendizagens que o Pibid proporcionou e está representada no gráfico 3, abaixo. Analisando as respostas dos questionários, observa-se que a maior parte das respostas se referiu à interação com a escola e sala de aula, ou seja, elaboração de projetos didáticos (e isso inclui o planejamento) e a docência em sala de aula. Doze das dezoito (18) bolsistas confirmaram essa atividade como maior e mais signi-

ficativa aprendizagem. Outra atividade citada por quatro (04) bolsistas foram a elaboração e a organização de material didático. Duas (02) bolsistas apontaram como maior aprendizagem a participação e apresentação de trabalhos em eventos científicos. Salienta-se que todas as atividades do subprojeto foram apontadas como importantes e promotoras de aprendizagens para a formação docente.

Grafico 3 – Aprendizagens que o Pibid proporcionou



Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

A próxima categoria aqui apresentada e demonstrada no gráfico 4, abaixo, procurou saber quais as mudanças que se efetivaram na vida acadêmica após a participação no Pibid. Entre as respostas, dez (10) bolsistas responderam que o Pibid ajudou a compreender e a desmistificar um pouco a sala de aula, como é a realidade, a prática pedagógica, os alunos, a rotina da escola, a cultura, a complexidade e principalmente as relações existentes. Compreende-se aqui o que Nóvoa (2009) coloca quando afirma que o professor é a pessoa e que apenas parte importante da pessoa é o professor. Essa dimensão humana e relacional exige que o professor seja pessoa inteira. Outrossim, cinco (05) bolsistas apontaram para a práxis pedagógica, ou seja, a aliar a teoria e a prática. Finalmente, três (3) bolsistas apontaram como mudança na vida acadêmica a motivação para estudar mais, buscar mais, melhorando assim seu desempenho acadêmico e profissional.

Gráfico 4 – Mudanças na vida acadêmica.



Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Ao serem solicitadas na questão doze do questionário que se apresenta como categoria 5 que definissem o Pibid em uma frase, as bolsistas responderam de forma descritiva (questão aberta). Foram selecionadas respostas de cinco bolsistas por representar de forma bastante clara e completa o que o Pibid representa nas suas vidas acadêmicas. Assim, a primeira bolsista, denominada A:

O programa Pibid proporciona aprendizagens de extrema importância para a formação acadêmica e torna real nossa expectativa de ser professor (BOLSISTA A).

A bolsista “B”, por sua vez, assim se pronunciou:

Participar do Pibid significa vivenciar ensino, pesquisa e extensão de forma significativa e prazerosa (BOLSISTA B).

Outras duas bolsistas relataram a importância do Pibid enquanto incentivo e motivação na formação acadêmica e constatação de que o programa realmente incentiva a permanecer na Licenciatura e adentrar na profissão.

O Pibid ajudou a dar forma ao meu trabalho, foi um estímulo constante para minha formação (BOLSISTA C).

Complementando, a bolsista D coloca:

O Pibid me motivou a não desistir da Pedagogia (BOLSISTA D).

A última resposta aqui transcrita retrata de forma bastante simples como o programa ultrapassa e supera suas próprias expectativas e objetivos. Nesse processo formativo que o programa oferece, é possível, através da inserção nas escolas e no convívio com os alunos e professores, perceber e recortar fragmentos do universo educativo, tomando-o como objeto de estudo e pesquisa. É o caso da bolsista abaixo, que se interessou pela inclusão de educandos com deficiência e tornou isso foco de interesse, estudo e atuação.

Definir minha área de atuação. Agora sei que quero aprofundar estudos e atuar na área da Educação Especial (BOLSISTA E).

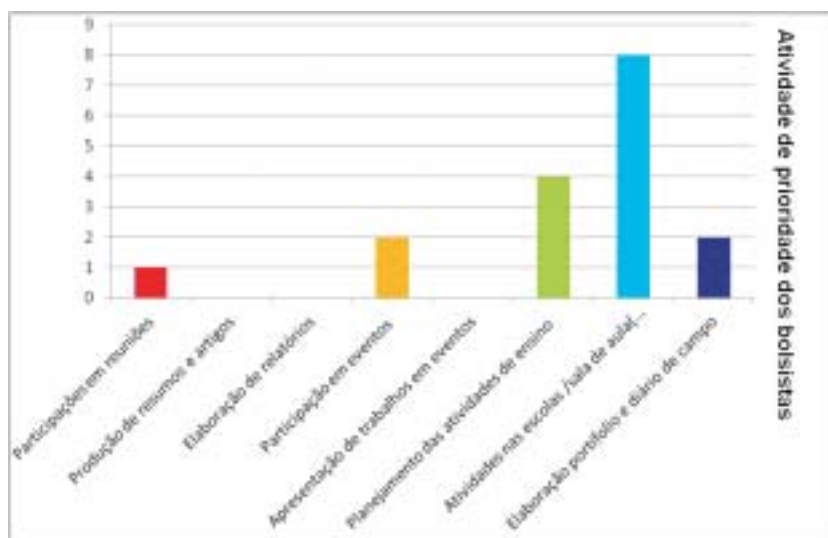
Verificou-se na análise realizada que a contribuição que o Pibid proporciona para a vida acadêmica dos bolsistas é de grande relevância, pois, além de permitir a docência em sala de aula, redireciona para a área que deseja futuramente atuar, além de estimular e motivar cada vez mais o bolsista a elaborar projetos e desenvolver pesquisas. Assim, de acordo com Nóvoa (1995, p. 28), “a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico”.

O último gráfico, de número 5, apresenta as atividades realizadas no Pibid e qual dentre elas consideram mais significativa. Cabe salientar que entre as atividades realizadas pelas bolsistas encontravam-se, de acordo com a proposta do subprojeto, as seguintes: planejamento das atividades de ensino, elaboração de projetos didáticos, escolha de metodologias e elaboração de recursos didáticos, atividades nas escolas e em sala de aula com as crianças, realização de pesquisas e produção de resumos simples, expandidos e artigos, participação e apresentação de trabalhos em eventos locais e estadual, interno e de outras instituições, participação em reuniões, elaboração de portfólio e diário de campo e elaboração de relatórios mensais.

Analisando as respostas, oito (08) bolsistas afirmaram serem prioritárias as atividades realizadas em sala de aula (iniciação à docência), considerando a mais significativa. Quatro (04) consideram as atividades de planejamento de aulas a mais importante. As demais colocaram como prioridade as atividades de participação em eventos (02), elaboração de portfólio e diário de campo (02) e participação em reuniões (01). Uma (01) das bolsistas não respondeu essa questão. Observa-se que as atividades foram, nessa

questão, colocadas em ordem de prioridade, sendo todas consideradas significativas pelas bolsistas. Nóvoa (1995) novamente vislumbra e aponta que na formação de professores necessitamos construir lógicas de formação que valorizem a experiência como aluno, como aluno-mestre, como estagiário, como professor principiante, como professor titular e, até, como professor reformado.

Gráfico 5 – Atividades significativas do subprojeto Pibid.



Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Constata-se que o Pibid em seus processos formativos propicia a iniciação à docência, objetivando o incentivo à docência, a articulação entre a universidade e as escolas de Educação Básica, a participação dos professores no processo de formação inicial, a autoria, o trabalho em equipe, a produção, a comunicação, enfim, propicia, neste tempo de mudanças, um novo paradigma na formação inicial de professores.

Considerações finais

As mudanças ocorridas na sociedade contemporânea no que se refere ao desenfreado desenvolvimento científico e tecnológico alteraram todos os setores e a vida em sociedade e, conseqüentemente, afetaram a insti-

tução educativa, impondo novas funções e nova cultura profissional. Segundos os autores convidados, Imbernón e Nóvoa, o professor deve ser formado na mudança e para a mudança. A formação inicial de professores deve estar em constante pesquisa através de estudos de casos, analisando situações pedagógicas que levem a esclarecer, redefinir conceitos, modificar atitudes e promover a aprendizagem. Da mesma forma, as práticas nas instituições educativas devem ser o eixo principal na formação do conhecimento, e a pesquisa-ação é um importante processo para a aprendizagem que vincula a teoria e a prática. E informam que a formação inicial do professor deve passar por dentro da profissão, baseando-se na aquisição de uma cultura profissional e concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens.

Por sua vez e indo ao encontro das propostas teóricas dos autores acima, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid, enquanto política pública do governo federal, busca fomentar a iniciação à docência de estudantes de Licenciatura para atuar na educação básica pública. Entre seus objetivos encontram-se o incentivo à docência, a valorização do magistério, inserção dos acadêmicos no cotidiano das escolas públicas, mobilização dos professores das escolas como coformadores dos futuros docentes e articular teoria e prática visando à qualidade da formação.

Por fim, a análise dos questionários aplicados aos bolsistas do subprojeto comprovou que essa experiência faz a diferença na construção da identidade docente, pois se vivencia a construção do planejamento de ensino e a iniciação à docência em sala de aula sob a supervisão e orientação do professor regente e/ou supervisor. Juntamente, as demais atividades realizadas no programa foram fundamentais e constitutivas na formação inicial desses futuros professores, entre elas a realização de pesquisas e a produção de resumos simples, expandidos e artigos, participação e apresentação de trabalhos em eventos locais e estadual, interno e de outras instituições, participação em reuniões, elaboração de portfólio e diário de campo e elaboração de relatórios.

Assim, os resultados alcançados pelo subprojeto permitem afirmar que os processos formativos do Pibid contribuem, deixando marcas significativas para a construção da identidade docente, além de reafirmar o que apregoa Nóvoa, que nos tornamos professores por meio de um processo de formação e de aprendizagem na profissão.

Referências

- IMBERNÓN, Francisco. **A formação docente e profissional**. Formar-se para a mudança na incerteza. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MORAES, R. Análise de conteúdo. **Educação**, Porto Alegre, PUC Rio Grande do Sul, v. 22, n. 37, p. 7-31, 1999.
- NÓVOA, A. (Org.). **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: **Revista Educación**. Nº 350. Set.-dez. 2009. Disponível em: www.revistaeducacion.mec.es. Acesso em: 01 jul. 2014.
- NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto – Portugal: Porto Editora, 1999.
- NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto – Portugal: Porto Editora, 2013.

Pibid e escola: uma troca de saberes¹

Liz Marla Ribas Radaelli²

Carmen Jacira Barasuol²

Maria da Graça Prediger Da Pieve³

Introdução

Sabe-se que a escola é o lugar onde professores e alunos interagem e constroem conhecimentos, e nesse sentido ela é um espaço também de formação docente. A participação do Pibid nas escolas contribui para uma nova identidade do acadêmico, pois ele percebe a forma como a teoria da educação pode contribuir para a sua prática e para suas reflexões.

Na perspectiva de formação de docência, a escola de atuação precisa assumir a valorização de cada acadêmico e ao mesmo tempo auxiliá-los a ultrapassar seus limites, propiciando sucesso a seu fazer. Ressaltamos que a prática escolar é diferente daquelas que acontecem na família, na sociedade, pois aqui ela constitui-se de forma sistemática, planejada e contínua. O acadêmico precisa ter uma prática planejada no sentido de contribuir para que os alunos se apropriem dos conteúdos de maneira lúdica e construtiva. No cotidiano escolar, os acadêmicos adquirem saberes essenciais para desenvolver no futuro uma prática pedagógica eficiente.

Pensar a docência permite-nos refletir sobre a mobilização do saber experiencial oferecido pelo Pibid e a importância da valorização dessa etapa de crescimento acadêmico.

¹ Apresentação oral.

² Professoras supervisoras Pibid/Capes/Uergs da escola parceira EEEF Dr. Gabriel Álvaro de Miranda, de Cruz Alta.

³ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Cruz Alta.

O Pibid e a aprendizagem da docência

Docência relaciona-se à arte de ensinar, instruir. Enquanto atividade de ensino, a docência é realizada através da interação de três elementos: o docente, seus alunos e o objeto do conhecimento, portanto é um processo social que precisa ser dinâmico e recíproco para ser eficaz.

O Pibid vem atender as exigências que se colocam para o papel docente, presentes no documento do Ministério da Educação – Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior. Dessas exigências destacam-se: orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento curricular; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio e desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe.

As experiências vivenciadas pelos acadêmicos através da participação no Pibid influenciarão a formação profissional, pois essas relações de convivência transformam a leitura de mundo, ampliam conhecimentos e filtram com mais clareza suas certezas. Quem tem acesso a essa oportunidade tem suas chances aumentadas para desenvolver-se como profissional.

Perrenoud (2002) afirma que o docente em seu trabalho deve criar situações que estimulem a capacidade de raciocínio de seus alunos, utilizando métodos alternativos para facilitar e desenvolver as suas habilidades. Nessa perspectiva, observa-se que as acadêmicas que trabalharam conosco demonstraram desde o início das suas atividades fazer a diferença na sala de aula, tornar aquele momento de contato com os alunos em algo especial, realmente significativo. Foi através dessas experiências que perceberam a complexidade do cotidiano escolar, das diferentes leituras feitas pelos alunos, das próprias diferenças entre os alunos e da percepção da prática dos professores das turmas com as quais trabalharam. Estar inserido no cotidiano escolar não é tão simples, e por isso torna-se imprescindível essa experiência, pois as relações existentes na escola com o aprendizado acadêmico são complementares. É a teoria fundamentando a prática. É a prática recorrendo à teoria.

As repercussões que a participação do Pibid ocasiona à formação inicial da docência das acadêmicas são significativas. Proporcionam a análise

de suas práticas, das dificuldades dos alunos e delas próprias. A experiência no programa enriquece a visão de docência das acadêmicas. Elas percebem que atividades aparentemente simples que desenvolvem a motricidade fina e a construção do número, por exemplo, podem vir a se tornar uma grande bagunça, e é preciso estar preparada para essa e tantas outras situações. Nóvoa (2003) nos faz pensar:

É evidente que a universidade tem um papel importante a desempenhar na formação de professores. Por razões de prestígio, de sustentação científica, de produção cultural. Mas a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. Essa reflexão não surge do nada, por uma espécie de geração espontânea. Tem regras e métodos próprios (NÓVOA, 2003, p. 5).

Acreditamos fazer parte de um momento precioso do desenvolvimento das acadêmicas. Isso se revela na constante relação de um com as outras, nas solicitações de auxílio, nas trocas de ideias, nos momentos de retomadas, nas relações de carinho, parceria e respeito. Assim é a docência sendo construída: um conjunto de condutas e posturas tornando-se parte da autonomia do futuro professor.

A prática no cotidiano escolar

Ao longo dos meses, as acadêmicas que foram designadas para nossa escola demonstraram segurança na escolha das atividades que desenvolveriam com as turmas. Cada dupla responsabilizou-se por três turmas do mesmo ano, sendo que nos 1^{os} e 2^{os} anos o foco foi o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático / construção do número e nos 3^{os} e 4^{os} anos, a literatura. Aos poucos, o Pibid foi fazendo parte do nosso dia a dia e, como Saint-Exupéry escreveu, as acadêmicas “tornaram-se responsáveis pelo que cativaram”, pois os alunos aguardam o dia de suas vindas.

As dúvidas e as incertezas chegam, pois se sabe muito mais sobre escolas ideais do que escolas que realmente temos. Têm-se mais informações sobre o que se deve fazer do que sobre o que se faz efetivamente. Nossa acolhida partiu desse princípio, pois se sabe o quanto é importante a estrutura de ensino-aprendizagem, de ensaiar a experiência, de relacionar-se como pessoa e profissional num ambiente novo. Nesse sentido, acreditamos ter acontecido uma interligação entre os alunos e as acadêmicas; elas os ensinaram, mas também aprenderam muito. Em relação a nós supervisoras, procuramos interá-las acerca da gestão escolar, dos processos de ensino-

aprendizagem necessários para cada caso, conhecer funcionários, professores e o funcionamento da escola e orientá-las nas atitudes a serem tomadas em determinadas situações. A grande ênfase desse momento vivido pelas acadêmicas está no exercício da prática docente, envolvendo uma diversidade de saberes: trabalhar os conteúdos, organizar, planejar e utilizar metodologias que facilitem a aprendizagem, tudo isso para ver, no final, a satisfação dos alunos. Percebemos, contudo, que as acadêmicas que frequentam o último semestre encontraram mais dificuldade em acompanhar o Pibid em todos os seus aspectos, já que seus focos centrais estão nos estágios e na construção do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.

Sob nosso ponto de vista, a prática no cotidiano está no reconhecimento de que o conhecimento é prática humana concreta, no sentido de buscar resolver problemas concretos; é social, uma vez que é produzido no contexto de determinadas relações sociais; é histórico, pois refletimos o contexto de determinadas condições históricas e processos de mudança pelos quais passamos.

A prática cotidiana da docência é a garantia de que a teoria não esvaia o potencial de acessar e intervir na realidade. Eis uma tarefa contínua no ato de ensinar.

A importância da formação inicial à docência

As vivências e experiências que se têm durante o Pibid certamente contribuem para a formação inicial das futuras professoras, preparando-as para atuar numa sala de aula e superar dificuldades, além de influenciar suas atividades de leitura e escrita, que renovam seus pensamentos e suas práticas pedagógicas. São fatores que irão proporcionar explorar cada vez mais o conhecimento, gerar a competência, habilidades e a perfeição. Inovar a ação! Um grande desafio para o atual professor.

A escola insere-se em um conjunto de condutas e posturas que moldam a sua identidade. Proporcionar espaço para a formação inicial para a docência é estimulante, pois escola é um lugar onde a mudança tem que ser construída, individual, coletiva e progressivamente. Precisamos que as pessoas que fazem parte dessa instituição disponham-se a conceder trocas, numa cooperação constante, pois é assim que o êxito das ações pedagógicas melhora os resultados dos alunos. É essa a realidade que gostaríamos que as acadêmicas conhecessem e sentissem na sua formação inicial.

Quem acredita na educação e no seu poder precisa estar motivado, e parte disso é nossa tarefa. Como supervisores e coordenadores, motivar o talento humano é primordial e também uma possibilidade de rever nossos próprios percursos, nossas histórias como educadores. Esse desafio é repassado aos professores titulares das turmas.

No caso das professoras das turmas, avaliamos que é necessário que nós supervisores trabalhemos melhor e mais profissionalmente o Pibid com elas. Percebemos diferentes atitudes em nossas colegas: algumas trocam ideias com as acadêmicas com a finalidade de dar continuidade aos trabalhos, outras veem esse momento como algo à parte do processo e em que não têm responsabilidades, e outras ainda acompanham de perto, sem intervir, mas trazem até nós suas impressões para que pudéssemos propor retomadas.

Nessa troca ou na falta dela, percebemos com clareza a necessidade de perseguir a motivação permanente, que é um processo interno e como tal, em muitos momentos que nos vemos impossibilitados de prosseguir e perdemos a “beleza da vida, é a “bateria” que precisa ser carregada. No período de formação inicial, motivar torna-se uma atitude especial de nossa parte. As acadêmicas precisam entender que motivar-se para exercer uma docência efetiva e afetiva é colocar-se em abertura com os outros. Pois:

[...] um grupo social é constituído por relações entre seus integrantes, daí a importância em avaliar a intensidade e direção das forças grupais atuantes. Ao desempenhar um papel social dentro de uma instituição, é essencial que o sujeito estabeleça uma sequência de situações, cuja complexidade deve ter tornado-se clara (LENHARD, 1977, p. 56).

O que se deve analisar é que a formação docente não se limita ao processo inicial; ela vai além, o profissional da educação deve sempre aprimorar-se, encontrar novos caminhos que lhe proporcionem melhores práticas.

Considerações finais

Este artigo suscita não somente o debate, mas principalmente a consolidação de práticas que efetivam a construção da docência dos acadêmicos do Pibid.

Para isso, a universidade e as escolas que acolhem o Pibid precisam ter em foco seus papéis e suas responsabilidades para a formação inicial das acadêmicas, para um constante pensar reflexivo de todo o grupo. Estudar,

planejar, organizar e repensar as práticas educativas produz a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem. Retomando uma definição de Dewey: “Implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz”.

Guimarães Rosa com propriedade nos ensinou que “mestre não é só quem ensina, mas quem também aprende”. Acrescentando a isso, é primordial incentivar nos acadêmicos do Pibid a disposição para refletir criticamente antes, durante e depois do ato educativo, numa perspectiva de desenvolvimento permanente.

Por fim, vale ressaltar que é imprescindível que o futuro professor esteja capacitado para perceber que a heterogeneidade presente no cotidiano de uma sala de aula pode ser enriquecedora no seu contínuo aprendizado. Não podemos negar que as escolas também podem aprender muito com o Pibid, no sentido de respeitar as especificidades, promover seres humanos que vivem diversos processos (alunos, professores, acadêmicos, supervisores) e possibilitar que a escola possa ser vista como um verdadeiro ambiente de construção do conhecimento.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. **Documento**. Proposta de Diretrizes Para a Formação Inicial de Professores de Educação Básica em Cursos de Nível Superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. **O cotidiano e a relação teoria / prática**. A escola em questão. Disponível em: cev.org.br/biblioteca.

DEWEY, John. **Como pensamos**. 3. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1955.

LENHARD, Rudolf. **Fundamentos da Supervisão Escolar**. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 1977.

NÓVOA, António. **Novas disposições dos professores**: A escola como lugar de formação. Disponível em: <file:///C:/Users/XSystem/Downloads/1242028.pdf>.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Mônica. **As competências para ensinar no século XXI**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

SITE. <http://docenciainloco.com/>.

O Pibid e o papel do supervisor na formação do futuro professor¹

Flavia Barreiro²

Graciele Ramos²

Luciara Leal da Silva²

Veronice Camargo da Silva³

Introdução

Este relato procura evidenciar uma concepção clara a respeito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/Pibid em sua prática no âmbito escolar. O programa apresenta como uma das finalidades elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de Licenciatura. Promove, ainda, a integração entre educação superior e educação básica e propõe a inserção dos acadêmicos no cotidiano das escolas das redes públicas de ensino. Possibilita, por sua vez, a realização de atividades didático-pedagógicas aos licenciandos para que possam adquirir experiência no âmbito escolar. Tudo isso com o acompanhamento de supervisores bolsistas, que têm a função de integrar as propostas pedagógicas desenvolvidas na escola.

O acompanhamento das supervisoras no programa também contribui para que os bolsistas de iniciação à docência possam relacionar teoria x prática, integrando-se à vida escolar para que as experiências docentes embasem de forma concreta e contribuam no processo formativo.

Freire (1997) defende a ideia de que ao professor se fazem necessárias uma sólida formação e uma ampla cultura geral, a fim de que possa lidar

¹ Apresentação oral.

² Professoras supervisoras Pibid/Capes/Uergs de escolas parceiras – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Alegrete.

³ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Alegrete.

com os dados presentes na cultura do aluno – aqueles conhecimentos que trazem de outros lugares e de outras experiências, sua visão de mundo e as leituras que faz deste mundo.

O ato de ensinar e aprender deve ser apresentado a partir das impressões, dos desejos, das necessidades de um grupo. Freire (1997, p. 36) auxilia nessa direção ao afirmar que “é preciso ver com outros olhos” o ato de educar-se com o outro.

O presente relato tem como objetivo demonstrar a importância do trabalho realizado pelos supervisores no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), UERGS – Unidade Alegrete, bem como as contribuições que os mesmos podem oferecer ao processo de formação do futuro professor, acadêmico do curso de Pedagogia. O referido projeto é composto de trinta bolsistas de iniciação à docência, três supervisoras e duas coordenadoras de área. Para a efetivação do trabalho, os grupos foram divididos, através de sorteio, em grupos dez pibidianos, ou seja, para cada escola e supervisor foram designados dez bolsistas. Os mesmos estão entre o 2º e 8º semestres do curso; portanto encontram-se em diferentes níveis de conhecimento e experiências.

As supervisoras e suas instituições

A professora Graciele Ramos, supervisora do Pibid da Escola Municipal de Educação Básica Luíza de Freitas Valle Aranha, é graduada em Ciências Físicas e Biológicas – Habilitação em Matemática e Especialista em Matemática. Tem 09 anos de experiência em atividades de educação na rede municipal de ensino. A escola localiza-se no bairro Santos Dumont e atende alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

A supervisora Flávia Corrêa Barreiro é professora da Escola Municipal de Educação Básica Waldemar Borges, situada no bairro Favila, que funciona pela manhã, tarde e noite com Ensino Fundamental e EJA. A mesma é graduada em Pedagogia – habilitação em Séries Iniciais e Supervisão Escolar. Possui experiência profissional em escolas das redes pública e privada. É funcionária pública municipal desde 2004.

A professora Luciara Leal da Silva, supervisora do Pibid no Instituto Estadual de Educação Oswaldo Aranha, é graduada em Pedagogia – Habilitação Magistério e Especialização em Aquisição da Leitura e Escrita. Tem 28 anos de experiência em atividades de educação nas redes municipal,

estadual e privada. Sua prática realizou-se em turmas de Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Curso Normal, vice-direção, Orientação Educacional e Supervisão Escolar.

A atuação do Pibid nas escolas

Na Escola de Educação Básica Luiza de Freitas Valle Aranha, a proposta do Pibid é organizada em forma de oficinas. As bolsistas e a supervisora elaboraram um plano que tem como objetivo congrega sugestões dos docentes e da equipe diretiva da escola a partir das necessidades constatadas. Os bolsistas foram organizados por um trio, três duplas e uma bolsista. Foram elaboradas oficinas de leitura, matemática, jogos lúdicos, informática e recreação. Nessas atividades, os bolsistas buscaram resgatar a criatividade e a elaboração do novo. Todo o trabalho é desenvolvido com o auxílio dos docentes das turmas.

No Instituto Estadual de Educação Oswaldo Aranha foi elaborado, em conjunto com bolsistas e supervisora, o projeto “Resgatando a criatividade e a ludicidade no espaço escolar”. O mesmo originou-se da sugestão dos professores e considerações da supervisora. A intenção era que as intervenções pedagógicas trouxessem um diferencial nas atividades rotineiras da sala de aula com a inserção de atividades lúdicas e, ainda, com a possibilidade de desenvolver a criatividade, bem como a integração dos alunos. Foram escolhidas oficinas de arte, música, contação de histórias e recreação.

Após o período de observação, as oficinas desenvolveram-se da seguinte forma: uma semana de estudo e planejamento sob orientação e assessoramento da supervisora. A mesma auxiliava os bolsistas quanto ao planejamento no sentido de contextualizar e diversificar as atividades a serem elaboradas e desenvolvidas. As bolsistas dividiram-se em duplas, aplicando as atividades planejadas em períodos que variavam de 50 minutos até 1h 10 min.

Na Escola Waldemar Borges, num primeiro momento, foram realizadas a apresentação do projeto Pibid, bem como a apresentação das pibidianas. Evidenciou-se à comunidade escolar, a importância da inserção dos bolsistas no contexto escolar e que, no início da formação acadêmica, já desenvolvem atividades didático-pedagógicas, sob orientação de um docente da Licenciatura e dos professores da escola.

Após o período de observações, os bolsistas, orientados pelos coordenadores, supervisora e professores, partiram para a elaboração dos projetos e intervenções, com temas sugeridos e adaptados aos planos de estudo da escola. Dentre os projetos destacam-se: Chapeuzinho da cadeirinha de rodas vermelha (um conto de fadas inclusivo); Projeto “Páscoa”; Projeto “Dia das Mães”; “Copa do Mundo”; “festa junina” e “Hora do conto”.

O papel do supervisor no Pibid

O trabalho do professor supervisor é fundamental, e com a sua experiência profissional pode auxiliar os bolsistas no processo de elaboração e aplicação das atividades. Pode facilitar a prática do bolsista num contexto que, para muitos, ainda é novo e desconhecido. Muitas vezes, constata-se que alguns ainda não têm a sua escolha profissional definida. Essa questão é abordada por Galiazzi (2003). O autor argumenta que há casos frequentes de alunos que ainda não definiram sua escolha profissional e que, inclusive, muitos

manifestam o “desgosto” em serem professores e estarem em um curso de Licenciatura. Em alguns casos, a facilidade de ingresso na universidade via esses cursos é vista positivamente, mas após o ingresso o aluno passa a manifestar seu desagrado em ser professor. O educar pela pesquisa mostrou possibilidades de transformação nesse sentido. O aluno começa a perceber-se professor, e isso pode acontecer em diferentes aspectos. Um deles é o aprender a ser professor pelo modelo de professores, outro é de entender sua formação como um processo permanente de construção (GALIAZZI, 2003, p. 241-242).

É importante também considerar que o professor necessita refletir sobre sua prática, pois, como afirma Nóvoa (1992), as novas tendências apontam para a necessidade de formação de um professor reflexivo, que repense constantemente a sua prática, ressignificando sua formação inserida nos três processos de desenvolvimento: o pessoal, o profissional e o organizacional. No âmbito pessoal, produzindo a vida do professor, estimulando a perspectiva crítico-reflexiva, com pensamento autônomo, para um repensar de sua prática e reconstrução de uma identidade pessoal. No profissional, produzindo a docência, com dimensões coletivas, promovendo a qualificação de investigadores, de professores reflexivos. No âmbito organizacional, produzindo a escola, transformando-a em um espaço de trabalho e formação.

Ao refletir sobre os bons resultados do programa, destaca-se a necessidade do conhecimento das realidades sociais, econômicas, políticas e culturais à elaboração e execução de todo o trabalho planejado. Um dos maiores benefícios alcançados para os alunos da educação básica, sem dúvida, é a superação da aprendizagem; e para os bolsistas, a conquista da segurança e da autonomia para o exercício da profissão escolhida.

Considerações finais

Relatou-se aqui a experiência de três professoras que atuam na educação básica e exercem a função de supervisoras, bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).

Considera-se que as bolsistas apresentam diferenças pessoais no envolvimento, no desempenho e na execução de suas práticas, observando-se que todas têm se esforçado no exercício de seu papel, pois demonstram interesse pelo que fazem. Umas mostram mais facilidade para planejar e conduzir o processo educativo, buscando inovações metodológicas a fim de tornar seu trabalho mais criativo e envolvente. Tais diferenças se dão pelo tempo de adesão no programa e pelo currículo acadêmico já oportunizado.

Conclui-se que as mesmas têm procurado contribuir para a formação dos acadêmicos do curso de Pedagogia da UERGS, campus Alegrete, através dos planejamentos, dos diálogos, das sugestões e das intervenções que acontecem dia a dia nas escolas. Sem, no entanto, deixar de considerar a grande possibilidade de poder participar com os bolsistas dos momentos de estudo e reflexão sobre a prática docente.

Referências

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: DF, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1992.

Efeito Pibid: uma análise das práticas de iniciação à docência¹

Daniele Duarte Pinheiro²

Sabrina Stringari²

Veronice Camargo da Silva³

Introdução

Desde que o Pibid foi instituído na UERGS/Alegrete-RS no segundo semestre de 2012, a escola na qual a pesquisa está sendo realizada é participante do programa e sempre teve compromisso e responsabilidade nessa política pública do governo, instituída na LDB 12.796, que visa à aproximação dos acadêmicos do cotidiano escolar para que conheçam a realidade do dia a dia da escola.

Quando os bolsistas iniciaram as observações na escola, ambiente em que seriam realizadas as intervenções, a mesma já tinha uma rotina e uma estrutura constituída, que, de alguma forma, foi aos poucos sendo alterada e, por essa razão, considerou-se importante que esse processo fosse refletido e investigado para qualificar, cada vez mais, o compromisso com essa comunidade, pois:

Prestar atenção a si e ao outro é condição para uma relação de troca, diálogo, compreensão e construção de uma vida e um trabalho em conjunto. Saber olhar, observar e compreender o que o outro, seja adulto ou criança, está nos dizendo é o primeiro passo para atingir a qualidade da relação interindividual e do trabalho coletivo (ABRAMOWICZ; WAJSKOP, 1995, p. 18).

A origem dessa pesquisa surgiu a partir de uma indagação na qual se tornou o objetivo da mesma que corresponde a compreender como os pro-

¹ Apresentação oral.

² Bolsista de iniciação à docência Pibid/Capes/Uergs – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Alegrete.

³ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Alegrete.

fissionais estão interagindo com o Pibid, bem como desvelar a visão que os alunos têm acerca do mesmo, para que, então, fosse possível refletir sobre o trabalho realizado durante o primeiro semestre de 2014.

Caminhos metodológicos

Para a realização dessa pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa através da pesquisa-ação, que, segundo Fonseca (2002):

A pesquisa-ação pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada. O processo de pesquisa recorre a uma metodologia sistemática, no sentido de transformar as realidades observadas, a partir da sua compreensão, conhecimento e compromisso para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa (p. 34). O objeto da pesquisa-ação é uma situação social situada em conjunto e não um conjunto de variáveis isoladas que se poderiam analisar independentemente do resto. Os dados recolhidos no decurso do trabalho não têm valor significativo em si, interessando enquanto elementos de um processo de mudança social. O investigador abandona o papel de observador em proveito de uma atitude participativa e de uma relação sujeito a sujeito com os outros parceiros. O pesquisador quando participa na ação traz consigo uma série de conhecimentos que serão o substrato para a realização da sua análise reflexiva sobre a realidade e os elementos que a integram. A reflexão sobre a prática implica modificações no conhecimento do pesquisador (p. 35).

A população em foco está diretamente ligada ao Pibid, pois dois grupos foram selecionados para a presente pesquisa: um está constituído por dez professoras das turmas em que as oficinas do Pibid foram realizadas, e o outro grupo está formado por dez alunos também participantes do programa em uma escola estadual do município de Alegrete. A pesquisa está sendo realizada através de entrevistas semiestruturadas, pois as mesmas possibilitam mais flexibilidade para o entrevistador e para Triviños (1994, p. 146) a entrevista semiestruturada:

[...] é a que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa e que, em seguida, adicionam-se a uma grande quantidade de interrogativas, fruto de novas hipóteses que surgem no transcorrer da entrevista.

Após as entrevistas, as análises estão sendo realizadas a partir de categorias elencadas pelas falas que mais se destacam e são recorrentes nas entrevistas com a população em foco.

Intervenção pedagógica: a práxis no ambiente escolar

O contato com o ambiente escolar na condição de acadêmico aproxima o bolsista da futura profissão e acaba comprometendo esse educador em formação com o ambiente no qual está inserido. Pesquisar, observar, refletir e agir fazem parte de um processo de conhecimento e é, a partir do mesmo, que se podem buscar alternativas para uma educação de qualidade e com significância. Para tanto, é preciso estar embasado em teorias e, ao mesmo tempo, perceber a realidade na qual se está inserido, pois, segundo Morin (2003, p. 24),

[...] Uma teoria não é o conhecimento, ela permite o conhecimento. Uma teoria não é uma chegada, é a possibilidade de uma partida. Uma teoria não é uma solução, é a possibilidade de tratar um problema. Uma teoria só cumpre seu papel cognitivo, só adquire vida, com o pleno emprego da atividade mental do sujeito. [...]

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência oportuniza acadêmicos de Licenciatura a realizar intervenções correlacionando as teorias estudadas na universidade com a prática do cotidiano escolar. Desenvolveram-se intervenções pedagógicas em turmas de Ensino Fundamental em uma escola estadual do município de Alegrete.

A intervenção nessa escola está embasada em um projeto pedagógico do subprojeto Pibid/Alegrete. As intervenções aconteceram uma vez por semana com oficinas preestabelecidas no subprojeto, que tinham como objetivo renovar as práticas pedagógicas com atividades prazerosas, que proporcionassem o interesse e a participação e, dessa forma, propiciassem a efetiva construção da aprendizagem.

O grupo que realiza oficinas na escola em que a pesquisa está sendo realizada está formado por dez alunas do curso de Pedagogia da UERGS e está subdividido em duplas. Cada dupla realiza atividades uma vez por semana entre duas ou três turmas que foram selecionadas no início do projeto.

Análise e discussão dos dados

A pesquisa está em andamento, e os dados estão sendo analisados. No entanto, vale destacar, a partir das observações constatadas no dia a dia, a satisfação dos alunos quando as bolsistas chegam à escola. A afetividade e a relação de respeito são notórias. Isso alimenta cada vez mais a prática na escola. As professoras das turmas estão sendo entrevistadas, mas

já se constata que as mesmas têm uma visão que condiz com o objetivo do projeto porém, percebem-se algumas mudanças que serão discutidas e analisadas posteriormente, como, por exemplo, a intervenção individual por parte das acadêmicas nas turmas.

Considerações finais

Ao constatar que prática e teoria são indissociáveis, percebe-se a significância do Pibid na relação de conhecimento enquanto acadêmicos do curso de Pedagogia, uma vez que oportuniza a inserção dos acadêmicos no ambiente escolar. Provavelmente sem o mesmo, o contato com a escola só iria acontecer nos últimos semestres do curso. Por ser de grande valia para a vida acadêmica e profissional, também objetiva-se que essa prática tenha significância para toda a comunidade escolar.

A presente proposta deseja cumprir com o objetivo do projeto e, como todo objetivo, deve ser elaborado a partir dos anseios e desejos da comunidade envolvida. Acredita-se que pesquisar e observar a comunidade, objeto de intervenção, auxiliará na construção da proposta de intervenção pedagógica para as próximas ações.

Avaliar as ações e refletir sobre o impacto do Pibid oportuniza crescimento e conhecimento. Espera-se que, a partir dessa pesquisa, seja possível qualificar ainda mais a iniciação à docência e também dar continuidade à luta por uma educação de qualidade tanto no ensino superior como na educação básica.

Referências

- ABRAMOWICK, Anete; WAJSKOP, Gisela. **Educação Infantil / Creches – atividades para crianças de zero a seis anos**. São Paulo: Moderna, 1999.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- MORIN, Edgar et al. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. Trad. Sandra Tabucço Valenzuela, Rev. da trad.: Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2003.
- TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1994.

Pibid: a inserção do acadêmico/professor no âmbito escolar¹

Daniele Sá²

Maria Josefa Florczak Almeida²

Viviane Machado Mauren³

Este trabalho objetiva apresentar como se dá o processo de entrada na escola por parte do acadêmico/estagiário, identificando a importância de vivenciar do que até então se tinha conhecimento apenas teórico, percebendo como acontece a prática da docência. Para responder a esses questionamentos será utilizada a experiência da autora no projeto Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), esse que foi uma porta de entrada para a possibilidade de estar inserido na escola. Através do projeto Pibid/Uergs conheci a rotina da escola, deparei-me com situações inesperadas, mas venho aprendendo a contorná-las, pois é necessário que haja uma superação contínua.

Para conhecer o espaço escolar, debrucei-me nos documentos da escola (PP, planejamentos diários, conteúdos curriculares e rotinas escolares) e também me aproximei das relações interpessoais, muito comuns, que são a convivência entre professor-aluno, aluno-aluno, professor-professor, professor-família, família-escola. Estou percebendo que na prática escolar há inúmeros desafios que também são uma forma de aprendizado, pois acredito que é no ambiente escolar que poderei aprender e ensinar ao mesmo tempo.

A partir do Pibid obtive uma maior percepção de teoria e prática, pois é possível relacionar aquilo que aprendemos na universidade com o

¹ Apresentação em pôster.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em São Luiz Gonzaga.

³ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em São Luiz Gonzaga.

que praticamos dentro da escola. Através dele estou obtendo experiência, construindo diferentes conhecimentos, e assim me percebo mais preparada para a sala de aula. O Pibid está contribuindo para o meu desenvolvimento acadêmico de forma significativa, pois posso falar com mais propriedade de assuntos e experiências que antes eram distantes de mim, mas sempre em constante aprendizado.

Educação, saúde e nutrição no contexto escolar¹

Priscila da Silva Vieira²

Ana Paula Stolberg Siqueira²

Fabício Soares³

Introdução

Nos últimos anos, o mundo vem passando por uma rápida transição nutricional, devido a vários fatores, como a correria do dia a dia, a inserção da mulher no mercado de trabalho e a prática do consumo de alimentos industrializados. É notável o “corre-corre” das famílias de todo o mundo, onde, na maioria das vezes, não se sentam mais à mesa juntos para realizar suas refeições básicas, a mulher que antes era vista como aquela que vivia apenas para as atividades domésticas, lavar, passar, cozinhar, hoje trabalha e muitas vezes sustenta toda a família, e aí aparecem os alimentos industrializados para facilitar seu dia a dia.

Com todas essas mudanças observamos também as evoluções que vêm ocorrendo no cenário nutricional, onde antes a preocupação era gerada em torno da desnutrição infantil, hoje se volta ao contrário, que seriam o sobrepeso e a obesidade infantil, os quais são encontrados principalmente entre as crianças, causados por mudanças de hábitos alimentares e de cotidiano, como os citados acima.

As crianças têm os seus hábitos alimentares formados pelo ambiente em que estão inseridas, recebendo influência também da instituição em que estudam. Nesses processos, estão incluídos aspectos sociodemográficos,

¹ Apresentação oral.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Cruz Alta.

³ Coordenador de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Cruz Alta.

escolar, renda e moradia, tendo também fatores subjetivos e culturais (SILVA et al., 2010; OLIVEIRA et al., 2009).

Por isso se deve considerar o fato da criança permanecer uma grande parcela do dia na escola, fazendo, às vezes, várias refeições lá, o que torna a mesma um ambiente favorável para a incorporação de hábitos saudáveis de alimentação, visto que também é a instituição responsável pela formação social da criança. Soma-se a importância de serem oferecidas refeições diferenciadas e com aporte adequado de nutrientes (MENEGAZZO et al., 2011).

Dessa forma, o objetivo do trabalho é ampliar o olhar docente para esse campo que vem trazendo grandes preocupações, levando à comunidade escolar formas de conscientizar e mudar os hábitos de nossos alunos e até mesmo de suas famílias, para que tenhamos adultos saudáveis e com maior qualidade de vida.

A importância de ter bons hábitos alimentares

A importância da alimentação para a saúde humana não é novidade. Muitas pessoas não se dão conta da importância do que comem. Nem mesmo os altos índices de mortalidade causados por uma dieta inadequada são motivos suficientes para reverter a alarmante situação observada em todo o mundo. Enquanto perduram os índices de desnutrição, especialmente nos países em baixo desenvolvimento, surge outra grave situação: a obesidade. Ela é parâmetro de muitas pesquisas atuais, e temos assistido à precocidade com que as crianças vêm desenvolvendo doenças antes exclusivas da idade adulta, causadas por uma má alimentação.

É extremamente urgente orientarmos nossas crianças e jovens da importância dos alimentos saudáveis e que esses sejam acompanhados de informações que sirvam de estímulo a novos hábitos. Pais, avós, responsáveis, educadores e profissionais de saúde devem estar atentos em relação à quantidade de açúcar, gordura, sal, corantes artificiais e conservantes na composição dos alimentos industrializados. O excesso dessas substâncias pode desencadear uma série de doenças crônicas, associadas à má alimentação e a deficiências nutricionais.

Devemos estimular o consumo de alimentos saudáveis, pois previnem e também auxiliam no tratamento de diversas situações clínicas, no desenvolvimento das crianças e na qualidade de vida.

Fatores que levam ao sobrepeso e à obesidade e suas principais consequências

Atualmente, uma em cada três crianças com idade entre cinco e nove anos está acima do peso. O dado é do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referente à Pesquisa de Orçamento Familiar (POF) de 2008-2009, e serve de alerta para pais, cuidadores e escolas, uma vez que alimentação inadequada, combinada com o sedentarismo e o fator genético, são os principais fatores que levam à obesidade. Entendemos por alimentação inadequada aquela composta por muita fritura, industrializados, guloseimas, refrigerantes, feitas em horários inadequados com exageros e falta de nutrientes básicos, onde combinando tudo isso nos faz ficarmos doentes, indispostos e com sobrepeso e até mesmo obesos. Além de uma dieta inadequada, nossa genética pode contribuir muito para a ocorrência da obesidade.

O sedentarismo também é visto como vilão do século XXI; não vemos mais crianças correndo, brincando como alguns anos atrás, consequência da tecnologia e da violência nas ruas, pois, na maioria das vezes, ficam trancadas em casa em frente à TV, computador, videogame, etc. Esses hábitos acabam por levar crianças e adultos à obesidade, uma vez que as calorias ingeridas não são consumidas; a atividade física é indispensável para o desenvolvimento normal do organismo e a manutenção da saúde.

O sobrepeso pode afetar a vida da criança de várias formas; além de problemas psicológicos e de convívio social, ele está associado, também, a diversas doenças, como diabetes, pressão alta, doenças cardiovasculares e até a alguns tipos de câncer, como de estômago, de boca, de intestino entre outros.

Quanto aos problemas psicológicos, é algo que preocupa principalmente os educadores, pois, na maioria das vezes, as consequências ocorrem nas escolas, com o *bullying*. Crianças e jovens obesos são ridicularizados porque destoam do modelo de beleza consagrado pela mídia e até mesmo são excluídos do convívio social dentro das escolas por seus colegas. Com isso, essas crianças/jovens desenvolvem quadros de depressão, passam a viver isolados e, em alguns casos, chegam a cometer suicídio.

Portanto esses são alguns dos diversos “males” que são vividos hoje pela população, que possuem ligação (direta ou indireta) com a má alimentação, tornando de extrema importância a educação nutricional infantil,

pois é na infância que a criança cria hábitos que serão levados para a vida adulta. Questão essa que não pode ser ignorada pelos professores, especialmente da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, onde o contato com os alunos/crianças é mais intenso, tanto pelo tempo em que professor e aluno estão juntos como pela fase de desenvolvimento em que está inserida a criança.

O papel da comunidade escolar

Entendemos que a escola é uma instituição de grande influência na vida das crianças, pois é nela que passam grande parte de seu tempo. Com isso torna-se um lugar ideal para desenvolver ações de promoção à saúde e desenvolvimento de uma alimentação saudável. Porém não basta desenvolver um projeto sobre alimentação saudável em que apenas os alunos sejam alvos e sim envolver toda a comunidade escolar (professores, funcionários, alunos e pais), visando obter sucesso a longo prazo, principalmente se o projeto for iniciado desde a Educação Infantil, onde a colaboração dos adultos é de total importância, sendo que nessa fase as crianças se espelham e imitam os adultos mais próximos dela.

Trabalhar com um currículo alternativo, mais flexível e transdisciplinar, é uma forma que a escola pode adotar para inserir o assunto com seus alunos, estimulando-os a pensar e adotar práticas alimentares e estilos de vida saudáveis. Passar a fiscalizar o que é vendido nas cantinas e até mesmo vetar algumas coisas, observar os lanches que são trazidos de casa, estimular o consumo da merenda oferecida pela escola, que é planejada por um nutricionista, construir uma horta com os alunos, repensar a educação física de modo a proporcionar aos jovens e crianças meios de poder tornar-se mais autônomos na prática de atividade física, evidenciando os objetivos de melhorar a sua aptidão física, perder peso e prevenir diversas doenças são exemplos de algumas atitudes que a comunidade escolar pode adotar com o objetivo de proporcionar atividades que possam incentivar os seus alunos a adquirir hábitos mais saudáveis.

Atividades desenvolvidas

Sustentado nos pilares estabelecidos por Freire (1996), segundo o qual ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou construção, esse projeto “Educação, saúde e nutrição

no contexto escolar” foi desenvolvido em uma oficina no V Seminário Estadual de Educação – Docência e Alteridade, promovido pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, unidade de Cruz Alta, que contou com a participação de diversos docentes que se interessaram pelo tema. Através da oficina pudemos plantar uma sementinha que irá brotar nas mais diversas escolas, possibilitando a conscientização de várias crianças e jovens no que diz respeito a uma boa alimentação. Na oficina, fizemos atividade prática, a qual trabalhamos com frutas no preparo de um prato divertido, e foram mostrados vários vídeos de conscientização a todos sobre a má alimentação. Também colocamos o projeto em prática nas atividades do Pibid, em duas turmas de 4º e 5º anos da Escola Estadual de Educação Básica Margarida Pardelhas, da cidade de Cruz Alta, no mês de julho de 2014, em que foram aplicadas atividades e leitura de história sobre alimentação saudável. Na conversa inicial em ambas as turmas, pudemos observar seus hábitos alimentares, os lanches levados por eles para a escola e alguns fatores em comum, como, por exemplo, não fazer a primeira refeição do dia (café da manhã), dormir tarde, acordar tarde, não comer frutas e legumes diariamente e ter uma vida sedentária. Aproveitamos a oportunidade para estimular e promover uma futura mudança de hábito, em que foi debatida de forma clara e conjunta com todos os alunos a importância de ter uma alimentação saudável e uma vida ativa.

Considerações finais

É necessário compreender que, se a escola tem objetivos pedagógicos específicos, possui também uma função social e política voltada para a transformação do ser humano, estendendo esse movimento para a vida em sociedade, pois esse assunto é de extrema importância não apenas para crianças e jovens, mas sim para toda a população, visto que, se for iniciado esse debate mais cedo, como, por exemplo, na infância, com certeza obterá mais sucesso de se levar para a vida adulta. Por isso é tão relevante as escolas tratarem desse tema dentro da sala de aula. Com certeza, formaremos crianças conscientes daquilo que comem, dos hábitos que desenvolvem, e assim poderemos ajudar a construir uma sociedade que terá maior perspectiva e qualidade de vida.

Por esses motivos consideramos que esse trabalho é muito relevante no âmbito escolar, assim como estímulos à leitura, à convivência em grupo,

entre tantos outros temas que são abordados em sala de aula. A conscientização da importância de uma alimentação saudável mais do que nunca merece um olhar especial pela comunidade escolar e por toda a sociedade em geral, incluindo também os governos, pois nunca se viu antes uma quantidade tão grande de crianças obesas e doentes como atualmente presenciamos, cuja causa remete à má alimentação.

Referências

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MENEGAZZO, M. et al. Avaliação qualitativa das preparações do cardápio de centros de educação infantil. **Revista de Nutrição**, Campinas/SP: vol. 24 n. 2, mar./abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-52732011000200005>. Acesso em: 01 mar. 2014.

OLIVEIRA, M. N. et al. **Crescimento e desenvolvimento**. Manual Creche Eficiente: guia pratico para educadores e gerentes. 2. ed. Barueri/SP: Manole Ltda., 2009.

SILVA, A. C. A.; TELAROLLI, J.; MONTEIRO, M. I. Analisando conhecimentos e práticas de agentes educacionais e professoras relacionados à alimentação infantil. **Ciência & Educação**, Bauru/SP, v. 16, n. 1, p. 199-214, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v16n1/v16n1a12>>. Acesso em: 01 mar. 2014.

UMA em cada três crianças brasileiras está acima do peso, revela IBGE. **Estadão**, São Paulo, 28 de agosto de 2010. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,uma-em-cada-tres-criancas-brasileiras-esta-acima-do-peso-revela-ibge-imp-,601615>>. Acesso em: 01 mar. 2014.

Gestão da sala de aula e a construção da autonomia dos alunos¹

Maristela Freitas de Quadros²

Sandra Fagundes da Silva²

Armgard Lutz³

Introdução

*Só aprende aquele que se apropria do aprendido,
Transformando-o em apreendido,
Com o que pode, por isso mesmo,
Reinventá-lo;
Aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido
A situações existenciais concretas.*

Paulo Freire

Introduzimos nosso artigo com a frase de Freire porque ela representa o que estamos vivendo como bolsistas do Pibid. Nossa experiência no Pibid é uma iniciação em dois sentidos: somos iniciantes no curso de Pedagogia assim como no programa. Tudo é muito novo e vai além das expectativas. A escola que nos acolheu abriu a possibilidade de atendermos três turmas de 1º Ano do Ensino Fundamental, e contamos com uma supervisora da escola e ao mesmo tempo coordenadora bolsista do Pibid, muito disponível e atenta a nosso trabalho. Esse aspecto positivo merece destaque, considerando a fase de tateios em docência que estamos experimentando.

¹ Apresentação oral.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Cruz Alta.

³ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Cruz Alta.

A realidade escolar que está nos desafiando é surpreendente a cada dia diante do aprendizado de reconhecer os detalhes que compõem a docência e seus resultados; a reconhecer o significado do clima escolar e de uma sala de aula movida para e com as aprendizagens; reconhecer os significados das denominações que vão tecendo a interpretação dos desempenhos em cada turma. Por isso a metodologia para desenvolver nosso artigo partiu da releitura de nossa prática e do movimento produzido na sala de aula em prol do aprender, a fim de identificar os aspectos que mais nos chamaram atenção e dentre eles selecionar os que sentimos necessidade de refletir.

No contexto de nossa experiência docente inicial em que desenvolvemos jogos matemáticos para 1º Ano, selecionamos para nossa reflexão os aspectos relativos, primeiro, a diferenças entre as turmas quanto aos progressos no processo de alfabetização; segundo, a relação dos desempenhos com o tipo de gestão da sala de aula e, terceiro, como a gestão repercute na construção da autonomia dos alunos para participar, propor, interrogar, envolver-se, brincar, jogar, enfim, aprender. Entendemos que esses três aspectos estão interligados, e acontece uma interinfluência.

1. O contexto de nossa experiência

Iniciando a descrição do contexto, apresentaremos as três turmas de 1º Ano em processo de alfabetização de uma escola pública estadual, para identificá-las, vamos numerá-las como 1ª, 2ª e 3ª Turma. Esse critério tem relação com a ordem do atendimento semanal que desenvolvemos às turmas. A seguir, desenvolveremos o relato de nossas atividades de iniciação à docência, entrelaçando-o com as análises sobre os eixos definidos para a discussão e reflexão.

Na primeira turma, o processo de alfabetização está bem avançado, e os indicadores são os domínios pela maioria das crianças da leitura e escrita, e apenas um pequeno grupo não apresenta o mesmo domínio talvez por ser um pouco mais lento. É uma turma boa de trabalhar, pois são crianças curiosas que acolhem nossas propostas, sempre querem fazer mais atividades além das propostas e instigam-nos sempre a levar mais novidades.

Desde o primeiro contato com a turma, tivemos mais facilidade para geri-los e atribuímos isso ao tipo de gestão da turma exercida pela professora regente. Sua atuação é dinâmica, criativa naquilo que faz, e percebemos

que as crianças são o espelho da professora, refletem aquilo que ela passa. A turma apresenta um comportamento praticamente homogêneo quanto a calma, boa educação, uso de tom de voz baixo e muita gentileza. A sala de aula é pequena e não representou obstáculo à professora. Com sua criatividade dividiu os alunos em grupos, unindo quatro a cinco classes com toalhas e elásticos coloridos, azul, amarelo e vermelho. Cada aluno pertence a um grupo, e a orientação é que deve trabalhar em conjunto sabendo de antemão que toda semana acontece um rodízio quando os alunos trocam de grupos. A partir dessa organização, ela alfabetizou as crianças, atendendo grupo a grupo. A estratégia empregada funcionou e está apresentando resultados positivos, pois as crianças conseguem expressar seus sentimentos e dificuldades e com isso conseguem avançar na alfabetização de uma forma simples e criativa.

Com essa turma trabalhamos matemática através de jogos, blocos lógicos, boliche dos números e dominó dos números. As crianças assimilaram bem, pois já sabem contar os números e foram muitas as vezes que pediram para repetirmos as atividades.

A segunda turma, em termos de domínio de habilidades e desempenho na alfabetização, apresenta acentuada heterogeneidade; por exemplo, alguns conseguem ler um pouco, outros ainda não conseguem assimilar totalmente os números, as cores, as dimensões. A turma é boa, mas bem dispersa e desligada. A professora usa o método tradicional de alfabetização e de situações de aprendizagem cujos indicadores podem ser apontados a partir da organização tradicional da sala de aula com as classes enfileiradas umas atrás das outras, mantendo os alunos nessa organização e a professora gerindo a sala de aula de forma frontal. A professora, embora procure manter a gestão da sala de aula com domínio, não atinge seu objetivo. A forma ansiosa de conduzir o processo provoca agitação, pois às vezes os alunos estão muito agitados, falam alto e até gritam.

Durante nossas propostas de atividade, os alunos mostram-se animados, manifestando gostar das novidades e brincadeiras que levamos, todavia suas expressões expansivas foram represadas pela professora, uma vez que ela permanece na sala monitorando os comportamentos dos alunos. O controle da professora durante nosso trabalho repercutiu nos alunos, que demonstram estar pouco à vontade; evidência disso foi o dia em que a professora se ausentou da sala, e os alunos demonstraram estar mais à vontade.

de, mais soltos, falantes, descontraídos, integraram-se ao nosso trabalho, que ficou facilitado.

Nosso trabalho com matemática através de jogos entusiasmou a turma, mas observamos muitas dificuldades; por exemplo, reconheceram apenas até o número cinco e não sabem somar nem diminuir.

A situação da terceira turma em relação ao desenvolvimento na alfabetização demonstra que poucas crianças sabem ler e reconhecer os números. A gestão da turma é muito difícil diante da presença de três alunos que agitam a turma inteira, e no geral há muita gritaria, todos querem falar ao mesmo tempo, não respeitam os colegas, chutam-se, empurram, falam palavrões, não têm muita noção de respeito e não manifestam interesse. Atribuímos essas manifestações à forma de gestão da sala de aula pela professora. Os alunos reproduzem o tratamento dispensado a eles. A professora usou uma estratégia para tentar amenizar o clima desarmonioso tirando alguns alunos da sala de aula ou presenteando semanalmente os que cooperam; porém isso não tem funcionado, pois a bagunça continua.

2. Entendendo a gestão da sala de aula

O tema da gestão da sala de aula chamou nossa atenção diante da diversidade de climas de aprendizagem que estamos presenciando como bolsistas ao acompanhar a docência das professoras regentes. A partir desse nosso interesse, descobrimos que o tema da gestão da sala de aula é elemento fundamental à constituição profissional do docente.

A gestão da sala de aula é uma habilidade complexa e requer estudo minucioso, pois comporta especialmente a gestão do grupo de alunos, grupo esse que vai se delineando pelas diferenças individuais quanto a experiências anteriores de caráter social, cultural e de aprendizagem; a gestão dos espaços e tempos da aula; a gestão da aprendizagem a partir de um ensino sustentado por metodologias e procedimentos educacionais, que não brotam da cabeça do professor, mas sobretudo, estão sustentados por princípios e orientações teóricas.

Segundo Celso Vasconcellos (2011), a gestão da sala de aula deve acontecer em três dimensões: o trabalho com o conhecimento, a organização da coletividade e das relações interpessoais. Se não há a organização da sala em termos de disciplina, caem em prejuízo o andamento da aula e as relações interpessoais. Para o autor, a organização das relações interpes-

soais requer o conhecimento geral da turma. O conhecimento aprofundado do aluno pode gerar o contato com dramas particulares e correr o risco de perder o foco da educação. O foco da atuação na escola é promover a aprendizagem de todos, a aprendizagem social para estabelecer relações interpessoais e a alegria crítica – da ordem do conhecimento da potência, que o filósofo Spinoza aponta. Por outro lado, em outro artigo consultado, consta que a gestão da sala de aula concentra-se em três componentes principais: gestão do conteúdo, gestão da conduta e gestão de consenso. Os sentidos desses componentes não se distanciam da proposta de Vasconcellos, no entanto a gestão de consenso concentra-se nas habilidades interpessoais mostradas pelo professor, prevendo o contato com a família e a comunidade. Vasconcellos frisa que a gestão da conduta há que se formular em cooperação com os alunos, um contrato didático, também denominado de contrato de comportamento. Esse contrato partirá dos objetivos a serem atingidos, compartilhando com os alunos o que se precisa e como será organizado o trabalho para atingir os objetivos. Propõe dar preferência às assembleias escolares para gerar os contratos, as regras e outras formas de organização.

Com o estudo da obra sobre a construção de escolas democráticas (Araújo, 2002) compreendemos que deve ser evitada a análise da gestão da sala de aula como algo desvinculado de toda a complexidade que são a escola e a educação. Em uma gestão democrática de escola, “os conteúdos escolares; a metodologia das aulas; o tipo e natureza das relações interpessoais; os valores, a autoestima e o autoconhecimento dos membros da comunidade escolar; e os processos de gestão da escola” (ARAÚJO, 2002, p. 45), praticados sob os princípios democráticos, podem incrementar “a real democratização dos processos educativos”. Assim sendo, os contrastes de gestão da sala de aula, observados nas três turmas, apontam para a autonomia das professoras. No entanto, essa autonomia está promovendo uma gestão descolada de uma linha de pensamento gestada por toda a escola.

Outro exemplo que nos remete a não simplificar a análise da gestão da sala de aula e associá-la ao todo da proposta da escola é o da Escola da Ponte, em Portugal (VASCONCELLOS, 2011). Os princípios democráticos, de cidadania, de valores morais, de participação dos alunos e famílias dão origem a outra ordem de gestão de sala de aula, que desconstrói, em toda a escola, aquele ensino frontal em que a assimetria entre professor e alunos é priorizada.

Para Vasconcellos, os professores devem examinar o quanto das atitudes dos alunos foi gestado pela escola, imprimindo no aluno a sua marca e que nem sempre é a melhor. Essa colocação do autor reforça nossa reflexão ao percebermos que há uma diferença entre os alunos de uma turma e de outra como reflexo das atitudes da professora.

3. O desafio da construção da autonomia e da concentração nos alunos

A construção da autonomia nos alunos é outro desafio para o professor e não passa pela simplificação. Poderíamos discorrer sobre dois tipos de autonomia: a do pensamento e a das condutas. Sob a perspectiva psicopedagógica, segundo Fernandéz (2001), o aluno para tornar-se autônomo precisa encontrar na escola ambiente propício para pensar e poder manifestar seus pensamentos. Para a autora, “a arte do professor é saber descobrir e mostrar a seus alunos o quanto eles pensam” (2001, p. 93), e nesse espaço o aluno vai sendo estimulado a ser autor. Autonomia de pensamento tem relação com autoria e tem relação também com responsabilidade sobre o seu pensar. A concentração não é algo que se constrói sem saber através de que meios ela funciona.

A autonomia no campo das condutas e habilidades é uma construção entre alunos e professor. Todavia alunos de um primeiro ano dificilmente dominam todas as habilidades necessárias para responsabilizar-se pelas habilidades que estão incluídas na autonomia. Cabe ao professor propor situações de aprendizagem que facilitem o aprendizado da organização, método de tomar notas, de estudar, consultar materiais, organizar seu tempo priorizando tarefas. O que percebemos foi que, na turma em que os alunos têm um ambiente dispersivo, também se mostram dispersivos, o que dificulta o aprendizado da autonomia. Quando há assertividades entre o professor e os alunos, esses sabem em que terreno estão pisando, e a segurança contribui para agir com autonomia. A constituição de alunos autônomos requer do professor um acompanhamento a distancia e outra postura que não a transmissiva dos saberes, tal como verificamos na turma em que a alfabetização acontece com a assessoria da professora a cada grupo.

4. O jogos matemáticos e a contribuição para a concentração

A geometria desenvolve nos alunos habilidades importantes e necessárias para o processo de alfabetização e letramento. Por isso foram realiza-

das atividades com o objetivo de possibilitar o desenvolvimento do raciocínio geométrico. Esse trabalho dirigido exige que o aluno tenha oportunidade de perceber as formas geométricas, representar as figuras geométricas, construindo-as e concebendo-as por meio da criação de objetos e formas.

Os processos de desenvolvimento e de aprendizagem envolvidos no jogar e no brincar contribuíram de forma significativa nos processos de apropriação do conhecimento, pois as crianças durante as atividades lúdicas foram submetidas a respeitar regras, aprenderam a dominar seu próprio comportamento, desenvolveram o pensamento abstrato, a percepção visual, o autocontrole, a observação e a memorização. Sendo assim, constatamos que os jogos e brincadeiras foram utilizados como importantes instrumentos pedagógicos para o desenvolvimento dos alunos nas habilidades física, cognitiva, afetiva e sociais.

As dificuldades encontradas durante o desenvolvimento das atividades sem dúvida foram muitas, principalmente pelo fato das crianças não estarem habituadas a uma prática que permitisse sua participação com suas opiniões e com oportunidades de expressão. Nossa satisfação deu-se especialmente por termos proporcionado às crianças práticas antes não vivenciadas em uma dinâmica que propiciou autonomia e interação entre as mesmas.

Considerações finais

Nossa experiência como bolsistas do Pibid está sendo única por ser a primeira vez que entramos em sala de aula. Enfrentamos dificuldades que nos levaram a vários questionamentos e com certeza contribuirão para amadurecermos em nossos conhecimentos. No futuro, poderemos olhar para trás e ver que tudo isso foi um aprendizado que nos tornou mais capazes de enfrentar as dificuldades e resolvê-las com dinamismo e persistência para perseguir nosso alvo principal: tornar-nos educadores capacitados.

O início do estudo sobre gestão de sala de aula, construção da autonomia dos alunos e o trabalho com a matemática de forma lúdica nos trouxe a certeza de que muito ainda há para aprofundar sobre o tema a fim de conseguir contribuir cada vez mais para o clima de aprendizagem propício. Concluímos ainda que o professor tem o poder de transformar seu aluno e com isso transformar o mundo; sejamos espelhos sim, mas para refletir aquilo que há de melhor em nós.

Referencias

ARAÚJO, Ulisses F. **A construção de escolas democráticas**. Histórias sobre complexidade mudanças e resistências. São Paulo: Moderna, 2002.

FERNÁNDEZ, Alicia. **O saber em jogo – a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, Paulo; SPHOR, Ira. **Medo e ousadia; o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

VASCONCELLOS, Celso. **O Professor Coordenador Pedagógico como Mediador do Processo de Construção do Quadro de Saberes Necessários**. 2011. Disponível em: <www.celsovasconcellos.com.br>. Acesso em: 20 jul. 2014.

Projeto Recreio: a recreação como modo de iniciação à docência¹

Edicléi Schmidt²

Edione Schmidt da Silva²

Carmen Lúcia Capra³

Introdução

O presente relato construiu-se a partir de uma proposta chamada “Recreio: a recreação como modo de iniciação à docência”, realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental Adelaide Sá Brito, vinculada ao Programa de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid – Montenegro, da Unidade Estadual do Rio Grande do Sul – Uergs. Os temas recreio e recreação foram escolhidos a partir das observações iniciais realizadas como bolsistas, ocorridas na escola em questão.

Nos primeiros momentos de presença na escola, percebíamos a calmaria nos corredores e pátios nos horários de aula, porém, ao soar o sinal para o recreio escolar, o quadro modificava-se totalmente, com gritos e correrias, brincadeiras e brigas.

Uma sensação de impotência nos invadia, pois, mesmo que tentássemos, não éramos vistas nem ouvidas; permanecia apenas o descontrole sobre aquelas crianças que corriam, gritavam, além de haver alguns grupos isolados, agredindo-se fisicamente. Tais inquietações originaram um projeto que teve como objetivo inicial promover integração, disciplina, organização e raciocínio, além de proporcionar diversão aos alunos do turno da tarde das séries iniciais.

Em conversa informal com a direção da escola, foi-nos apresentada, a sua dificuldade em desenvolver ações em que as brincadeiras do recreio

¹ Apresentação oral.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Artes Visuais – Unidade universitária da Uergs em Montenegro.

³ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Artes Visuais – Unidade universitária da Uergs em Montenegro.

pudessem contribuir com questões relevantes tanto de comportamento como de integração, capazes de promover um recreio melhor, amenizando a intensidade da explosão de energia habitual. O objetivo de controlar o período do recreio foi pensado no sentido único de proporcionar às crianças momentos de diversão sem agressão física devido ao grande número de ocorrências em que a violência se fez presente nos vinte minutos desse intervalo.

Em outro horário de observação escolar, tivemos a oportunidade de acompanhar os alunos da escola a uma peça de teatro chamada “As fantásticas aventuras do menino que lia livros”, realizada no Teatro Ataíde Cardona em nossa cidade. Durante a peça, era fundamental que as crianças conhecessem diferentes brincadeiras e contos tradicionais pertencentes à infância para que pudessem compreender o espetáculo, fato esse que não ocorreu, pois a grande maioria se mostrou desinteressada em apreciar a peça de teatro por não conhecer as brincadeiras de que tratava.

Diante de mais essa constatação advinda da observação, resolvemos empreender o projeto no recreio escolar; para isso proporíamos atividades recreativas, elaborando um cronograma de brincadeiras na intenção de divertir, mas também com base nos objetivos iniciais que visavam principalmente ao controle da agitação das crianças. No repertório de brincadeiras constavam circuito de obstáculos, dança das cadeiras, queimada, telefone sem fio, passa-anel, vivo-morto, caminhar sobre a corda, pular corda e mímica.

Desenvolvendo brincadeiras da infância

Para fundamentar nossa proposta, amparamo-nos em relatos e reportagens referentes a atividades recreativas, pesquisadas em sites principalmente da área da educação.

Pelas leituras realizadas, compreendemos a dificuldade de aplicar atividades recreativas para crianças pequenas, com idades entre seis e dez anos, devido ao processo de desenvolvimento motor em que se encontram. Isso fez com que procurássemos ajuda da direção, para que nos disponibilizasse auxílio nas atividades em que o foco maior fossem as ações motoras. Encontramos no Grupo Tribos⁴ o auxílio necessário, grupo de alunos do 6º ao

⁴ Tribos é uma ação de mobilização social feita pelos jovens que querem transformar a realidade. Eles se reúnem, escolhem uma trilha (Meio ambiente, Cultura ou Educação para a Paz) e fazem ações voluntárias na comunidade, contribuindo para um Rio Grande do Sul com atitude voluntária. (<http://parceirosvoluntarios.org.br/>)

8º anos, que fazem um trabalho voluntário nos recreios das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Na pesquisa empreendida, encontramos grande variedade de matérias relativas a brincadeiras e jogos tradicionais. Um *site* foi especialmente importante, o Museu do Brinquedo, pois lá se encontra uma diversidade de brinquedos de várias regiões do país, sendo que muitos deles são fabricados com materiais alternativos. A partir dessa informação, resolvemos agregar às brincadeiras da hora do recreio peças de blocos montáveis plásticos, para que as crianças pudessem criar seus próprios brinquedos a partir desses. Os blocos assim passaram a fazer parte de todas as atividades juntamente com as demais atividades do recreio.

A importância das brincadeiras

Brincar é parte fundamental para o desenvolvimento infantil. Segundo Vygotsky (1989), o brinquedo é peça importante para o mundo imaginário, pois é onde a criança pode realizar seus desejos. Dessa forma, o ato de brincar trata do “faz de conta”, um mundo imaginário capaz de proporcionar às crianças o alcance de desejos não realizáveis, tais como voar, ser um super-herói entre outros.

Oliveira (2000) indica a importância de que seja respeitada a necessidade que as crianças têm de brincar, pois desse modo construiremos adolescentes mais tranquilos, criando então melhores condições de expressão e comunicação de seus sentimentos e visão de mundo.

A função do recreio, pelo que observamos no contexto escolar e entendemos pelas leituras realizadas, não está somente no sentido da recreação, mas na extrema necessidade de extravasamento das energias contidas na sala de aula. Dessa forma, uma nova necessidade surge: a de reformular nossas considerações referentes aos objetivos inicialmente propostos, problematizando especialmente os conceitos de controle, organização e raciocínio em relação ao recreio escolar.

Considerações até o presente momento

No início do projeto, tivemos a intenção de auxiliar no recreio escolar para resgatar ou proporcionar às crianças a diversão através de brincadeiras, objetivando um maior controle em relação ao tumultuado intervalo

das crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental. No decorrer das atividades, percebemos que nossos objetivos não se enquadravam no momento vivido pelos alunos no recreio, pois existe a necessidade de extravar as energias, uma vez que a escola tem a tendência ao controle das crianças. Esse controle é evidenciado na exigência da disciplina necessária em sala de aula, o fazer silêncio, o permanecer sentado na classe, em fileiras paralelas umas às outras, o não poder se deslocar para fora da sala de aula em horário diferente do estipulado pelo professor ou direção escolar, entre outros. Seria uma repetição desse controle, agora ocorrendo também no recreio.

Segundo Mosé (2013, p. 47), a escola tem sido ainda hoje “(...) um presidio de alunos, um depósito de conteúdos impostos sem muito sentido, um desrespeito aos saberes que os alunos já trazem, um lugar onde as crianças não têm direito a voz”.

Diante das problematizações que se apresentam, no segundo semestre pretende-se desenvolver a ampliação das possibilidades da recreação, além de: entender o porquê das agitações no recreio, de forma que se observe também em sala de aula, para que possamos compreender se essa seria uma das causas dessa agitação. Seria importante também buscar em outra escola informações para que pudéssemos comparar com nossa realidade, ambos os horários, o recreio, mas também a sala de aula.

Referências

BARROS, Jussara. **Dez jogos e brincadeiras para educação infantil**. 2014. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.com/orientacoes/dez-jogos-brincadeiras-para-educacao-infantil.htm>>. Acesso em: 08 maio 2014.

_____. **Resgatando brincadeiras antigas**. 2014. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/dia-das-criancas/resgatando-brincadeiras-antigas.htm>>. Acesso em: 08 maio 2014.

REVISTA NOVA ESCOLA. **Jogos e brincadeiras para a educação infantil**. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/jogos-brincadeiras.shtml>>. Acesso em: 08 maio 2014.

MOSE, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MUSEU DO BRINQUEDO POPULAR. **Coleção de David Glat**. Disponível em: <<http://www.museudobrinquedopopular.com.br>>. Acesso em: 08 maio 2014.

OLIVEIRA, Vera B. (Org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis: Vozes, 2000.

PARCEIROS VOLUNTÁRIOS. **Tribos, na Trilha da Cidadania**. Disponível em: <<http://parceirosvoluntarios.org.br>>. Acesso em: 10 maio 2014.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Diálogos e reflexões sobre os jogos educativos nos anos iniciais¹

Nara Noely Dorneles Martins²

Viviane Maciel Machado Mauren³

Introdução

Ao longo do tempo, as diferentes culturas desenvolveram atividades lúdicas, práticas religiosas, formas de comunicação, expressão e rituais, que foram sendo passadas de geração a geração, refletindo inúmeras possibilidades para serem utilizadas no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Freire (2002), a educação pode mudar as pessoas, ou seja, pode torná-las sujeitos da própria história e não somente servir para a domesticação e a reprodução. Os jogos educativos podem fazer também com que as pessoas se respeitem, trabalhem mais em equipe, compartilhem aprendizagens, enfim, sejam sujeitos da sua própria história (FREIRE, 2002).

Também são considerados fenômenos sociais, e podem ser entendidos como moderadores do comportamento humano, capaz de canalizar a agressividade presente na maioria das pessoas. Sendo assim, para que o processo educativo se efetive, é importante que se trabalhe com jogos educativos, onde professor e aluno sejam agentes do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, nada melhor do que utilizarmos jogos educativos para o processo de ensino-aprendizagem, de forma lúdica e prazerosa, onde alunos e alunas poderão adquirir conhecimento e tornar-se sujeitos da construção de sua própria história.

¹ Apresentação oral.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em São Luiz Gonzaga.

³ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em São Luiz Gonzaga.

É urgente que as práticas educativas oferecidas pela escola desmistifiquem a visão competitiva dominante na sociedade e no ambiente escolar e passem a valorizar e promover mais a cooperação como ponto fundamental das relações humanas e pedagógicas.

Os PCNs – Educação Física valorizam a participação em competições nos 1º e 2º ciclos, incluídas como conteúdo a ser trabalhado da seguinte forma: “participação em atividades competitivas, respeitando as regras e não discriminando colegas, suportando frustrações, evitando atitudes violentas” (p. 74).

Também ressaltam serem essas competições favoráveis ao exercício de diversos papéis e estilos pessoais, sendo capazes de promover um melhor conhecimento de si e dos outros.

Já Maturana (2002, p. 13) contradiz o mito da competição sadia. Para o autor, a competição sadia não existe. A competição é um fenômeno cultural e humano, não constitutivo do biológico. Como fenômeno humano, a competição constitui a negação do outro. Quando se aceita o discurso da competição como um valor importante para a sociedade e se defende que a competição deve ser ensinada de maneira mais sutil na escola, esquece-se que ela é estimulada por uma cultura e uma ideologia direcionada para a negação do outro nos espaços de convivência, diminuindo a sensibilidade às diferenças sociais, desrespeitando ou desvalorizando os trabalhos mais “simples” de outras pessoas e dando continuidade às políticas de exploração e dominação.

Mas não podemos esquecer que a competição existe no meio escolar e que deverá ser conduzida de forma sadia, respeitando as regras e os limites de cada participante.

O jogo e o esporte como instrumentos educacionais devem contribuir para a construção de valores morais e éticos, objetivando o que Rossetto (2010) afirma:

Resgatar valores humanos, como amizade, cooperação, solidariedade e respeito; Favorecer a interação entre alunos e o meio ambiente; Construir regras, normas e atitudes positivas; Ampliar as oportunidades de desenvolvimento psicomotor, cognitivo e socioafetivo; Formar cidadãos críticos, participativos e cientes de seu papel na sociedade, visando torná-la mais justa e democrática.

O esporte possui um importante papel nas comunidades. Podendo ser um agregador de valores sociais, contribuindo assim para a saúde de todos.

Kofi Annan, secretário-geral da ONU, diz: “Quando os jovens participam de esportes ou têm acesso à educação física, podem experimentar o prazer do trabalho em equipe”.

Através da prática de atividades esportivas podemos iniciar a tão sonhada transformação social, que muito mais do que ocupar o tempo criando ambientes e conteúdos de aprendizagem efetivamente promova as mudanças culturais e sociais.

A aprendizagem depende muito do vínculo criado entre professor e aluno. Em uma relação de segurança e cumplicidade, a aprendizagem acontece de forma eficiente, prazerosa e duradora.

Cabe aos educadores utilizarem-se dos jogos de forma contextualizada para não reproduzir a cultura e os valores de uma sociedade desigual e opressora, mas para produzir conhecimento, valores e procedimentos que contemplem o ser humano de forma integral, contribuindo para a superação do individualismo e corporativismo, que reforçam as desigualdades sociais.

É muito importante também que se levem em conta os conhecimentos que os alunos trazem para a escola, valorizando a cultura local e proporcionando significado para a aprendizagem e o conhecimento.

Assim, os jogos educativos são fundamentais para o desenvolvimento dos aspectos cognitivo, socioafetivo e psicomotor dos alunos.

É necessário que os professores realizem atividades que envolvam a ludicidade, pois, quando a criança brinca, ela desenvolve sua capacidade de autoafirmação, dando real valor e atenção às atividades vivenciadas.

Já Soares (2009, p. 1): *O jogo é um estímulo tanto para o desenvolvimento do intelecto da criança quanto para sua relação interpessoal, fundamental para o processo de aprendizagem.*

É necessário destacar que ludicidade não é apenas jogo; ela envolve mais, pois, como se trata de brincadeiras, torna-se um ato coletivo, que pode e deve ser aproveitado no desenvolvimento das aprendizagens cognitivas e psicomotoras do indivíduo.

Com base no que foi exposto acima, este trabalho se propôs a discutir com referenciais teóricos os jogos educativos, trazendo ao debate o resgate de sua importância no processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais.

Metodologia

A presente investigação teve como abordagem a pesquisa qualitativa. Esse tipo de pesquisa pode referir-se à análise da vida da população, suas experiências, comportamentos e fenômenos culturais, bem como ao resgate bibliográfico de temas importantes (GIL, 1991).

Em relação aos procedimentos técnicos, de acordo com Gil (1991), o presente trabalho centrou-se em pesquisa bibliográfica, onde para o autor esse tipo de pesquisa é “elaborado a partir de material já publicado, constituído, principalmente, de livros e artigos de periódicos e atualmente com material disponibilizado na internet”.

Esse levantamento bibliográfico será a base das discussões e reflexões das oficinas realizadas pelos bolsistas PIBIDIANOS na escola, onde atuo como supervisora. Para responder ao problema, escolheram-se como referências Freire (2000); Freire (2002); Maturana (2002); PCNs Educação Física, todos direcionados aos jogos educativos.

Resultados e discussões

Os autores utilizados neste trabalho (FREIRE, 2000; FREIRE, 2002; MATURANA, 2002; PCNs Educação Física) colocaram a importância de trabalhar utilizando jogos educativos e cooperativos no sentido de inclusão e integração. Nessa perspectiva se evitaria a eliminação dos mais fracos, mais lentos e menos habilidosos, estimulando a criação, colaboração, reformulação e formulação de regras.

Trabalhando na perspectiva da cooperação através do envolvimento e da participação das crianças nos jogos, praticando a solidariedade, amizade e respeito, estimulando novas formas de jogar e adquirir conhecimentos.

É um repensar, reorganizar as práticas educativas para a libertação e construção de um sujeito mais humano, fraterno e solidário.

Nessa mesma linha de pensamento, Freire (2000) coloca que a educação pode mudar as pessoas, ou seja, pode torná-las sujeito da própria história e não somente servir para a domesticação e a reprodução. Com esse olhar, os jogos educativos podem fazer também com que as pessoas se respeitem, trabalhem mais em equipe, compartilhem aprendizagens, enfim, sejam sujeitos da sua própria história.

Os autores também mostraram que os jogos, se bem conduzidos pedagogicamente, poderão ser ótimas ferramentas didáticas para a aquisição da aprendizagem, pois estimulam o raciocínio lógico, a cooperação, a solidariedade, possuem regras e limites e, se compartilhados com os saberes de sala de aula, poderão ser ótimos facilitadores do processo de ensino-aprendizagem.

Referências

- CORREIA, M. M. **Trabalhando com jogos cooperativos**: em busca de novos paradigmas na educação física. Campinas, SP: Papirus, 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, João Batista. **Educação corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.
- MATURANNA, Humberto R. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana 2. ed. São Paulo: Palas Athena, 2002.
- ROSSETO, Adriano José. **Jogos educativos**: estrutura e organização da prática. São Paulo, 2009.

Visualidade escolar: um estudo sobre as salas de aula¹

Jéssica da Rosa Pinheiro²

Carmen Lúcia Capra³

Introdução

Meu interesse pela visualidade escolar desenvolveu-se a partir da inserção no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Subprojeto de Artes Visuais, que tem como objetivo geral, conforme traçado no subprojeto, “contribuir para a constituição docente, promovendo a inserção no ambiente escolar de forma amparada e reflexiva, de modo a promover conhecimentos de embasamento, reflexão e proposição acerca do entrelaçamento das questões artísticas, escolares e educacionais” (PIBID- UERGS DE ARTES VISUAIS, 2014, p. 5).

A partir das primeiras observações realizadas na E.E.E.F Adelaide Sá Brito, onde a cada visita me encontrava observando salas de aula diferentes e cujo foco estava na rotina escolar, no comportamento dos alunos e nas metodologias das disciplinas, um ponto começou a me instigar mais do que os outros observados: a visualidade presente nas salas de aula da escola.

Após o contato inicial com as salas de aula, fui reconhecendo possíveis diferenças e semelhanças, criando assim pequenas comparações entre elas. Foi a partir desse contato com as salas que senti a necessidade de desenvolver estudos sobre a visualidade escolar, que até então era um campo desconhecido e cheio de caminhos a descobrir.

Existia um vão entre mim e a escola, como uma espécie de lacuna que não conseguia entender, a dúvida de não saber por onde começar a

¹ Apresentação oral.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Artes Visuais – Unidade universitária da Uergs em Montenegro.

³ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – 2013 Artes Visuais – Unidade universitária da Uergs em Montenegro.

pesquisa sobre visualidade escolar, até porque nunca me havia interessado em observar salas de aulas e espaços escolares. Para isso pensei em criar um projeto de estudo em que traçaria a partir das observações das salas de aula da escola as possíveis diferenças, semelhanças e relação aluno/sala de aula, que desencadearia em ações sobre a diferença das salas da escola.

Início do projeto de estudo

A justificativa primeira para esse projeto era que grande parte das escolas regulares tem seu espaço físico de sala de aula composto por classes, cadeiras, quadro e cortinas. Ou seja, um ambiente fixo para crianças e adolescentes de hoje, os quais não conseguem sentir-se estimulados a estudar, pois acredito que o atual modelo de algumas salas de aula restringe a socialização e a interação entre o aluno e o professor; tal ambiente parece favorecer a apreensão de informação. “A vida escolar, ainda hoje, organiza-se em séries, e os saberes se dividem em diversos conteúdos isolados sem conexão uns com os outros, em aulas de cinquenta minutos, que ainda se anunciam por um sinal sonoro que lembra o apito das fábricas” (MOSE, 2013, p. 49). O espaço de ensino, se fosse tratado de uma diferente forma, “dirigido para seu desenvolvimento, tendo como alvo a vida em todas as suas dimensões, [...] na qual a arte, a filosofia, a ética estejam tão presentes que não precisem de cinquenta minutos na grade curricular, ou melhor, uma escola que não tenha grade curricular, mas temas, assuntos, questões” (MOSE, 2013, p. 83), permitiria uma relação ativa entre aluno e local de aprendizagem e também entre as próprias pessoas. Poderiam até os cantos ser de interesse dos alunos, não somente um espaço estanque ou uniforme. Vejo esses cantos de interesse como um espaço particular de trabalho, onde os alunos desenvolveriam algum fazer ou ação no espaço, refletindo a partir de situações inicialmente despercebidas ou mesmo de objetos descartados e marcas deixadas pelos alunos nas salas, promovendo visualidades que possam gerar alguma relevância.

No decorrer do desenvolvimento do projeto, identifiquei que essa justificativa não estava atrelada à minha forma de estudar a visualidade escolar das salas de aula apenas como método de coleta de imagens, de objetos e de rastros. Vejo que o projeto terá continuidade a partir dos resultados obtidos com esse estudo prévio para após construir com os alunos os seus próprios cantos, conforme já exemplificados.

O projeto de estudo assim nomeou-se *Visualidade escolar: um estudo sobre as salas de aula*. De agora em diante, o desafio será encontrar outra forma de olhar o ambiente/espço sala de aula, fugir do olhar acostumado ao espaço para incidir um olhar mais focado, mais específico, pois:

O intuito de ver a escola a partir do seu território, mapeando seus trajetos e paisagens, nada é mais do que almejar ir além do visível, das formas estabelecidas, captando o invisível que os habita, o imperceptível que exige o deslocamento da percepção [...] (OLIVEIRA; FONSECA, 2006, p. 136).

Comecei a deduzir novas possibilidades, possíveis registros das salas de aula, e por meio do fazer artístico passei a realizar registros escritos, registros gráficos, desenhos, coletas de objetos esquecidos, fotografia e catalogação de todo o material produzido.

A visualidade escolar oculta

“Os sujeitos não se compõem em uma relação figura e fundo como a paisagem, mas constituem-se como puros efeitos da própria paisagem, produtos e produtores de atualizações de sua imanência” (OLIVEIRA; FONSECA, 2006, p. 137). A autora refere-se à paisagem como a escola e sua visualidade escolar, onde os alunos são instigados a marcar o espaço, onde outros já o fizeram antes. Por se tratar de uma escola antiga, as marcas do tempo já modificaram alguns elementos de sua estrutura física, como o chão de parquês, agora esfarelados e com buracos, as paredes com sua pintura descascada, o piso dos corredores já escorregadios pelo desgaste de tanta circulação, as portas das salas com rachaduras, marcas e buracos do abrir e fechar com força. As marcas deixadas pelos alunos diariamente em sala de aula misturam-se umas às outras, formando espaços em constantes transformações.

Em uma disponibilidade ao espaço escolar, penso em não apenas estudar as salas de aula, mas permitir que outras coisas toquem meu interesse. A cada nova ida à escola, deixo-me afetar por pequenas coisas como os sons escolares: salas barulhentas, sons no pátio, de pratos, nos corredores, no chão, do arrastar de cadeiras, até nas paredes, gritos. Ou até me questionar sobre algo corriqueiro do dia a dia como salas cheias, pátio cheio, secretaria vazia, portão aberto, salas com portas abertas, cortina para o lado de fora da janela. Essas constatações, todas de ordem espacial do espaço escolar, acrescentaram pontos para a continuidade do projeto de estudo

e principalmente para a criação de intervenções com alunos. Não me contive em estudar apenas a visualidade das salas de aula, mas em seu todo.

Com o início do estudo começaram a surgir a partir da análise do espaço físico escolar algumas perguntas; foi preciso fazer uma breve entrevista sobre o histórico da escola com a diretora para saber mais informações a respeito da rotina escolar, a escolha das cores das paredes e como funcionava a aquisição de mobiliário novo para a escola e como era descartada a mobília velha. Mas isso não era suficiente para o projeto; foi através dessas perguntas iniciais que cheguei a meu ponto foco do projeto de estudo: os objetos esquecidos e descartados, lugares desinteressantes, cantos de interesse e as marcas.

As semelhanças estão na estrutura física da escola e também como os alunos a modificam com seus signos e práticas. Encontrei marcas de giz branco ao lado dos quadros em quase todas as salas, pisos de parquês esburacados e danificados nos cantos das paredes, em quase todas as salas foi perceptível a ocupação e preferência dos alunos pelos cantos da sala de aula, nas bordas das janelas são vistos nomes, datas, turmas, recados, avisos que os alunos deixam uns para os outros ao longo dos anos, todos escritos em branco e cinza, também coletei uma grande quantidade de papéis e folhas de caderno amassadas e descartadas no lixo sem rasura. As lixeiras das salas são pequenas para o número de resíduos diários produzidos pelos alunos; talvez por esse motivo foram encontrados muitos papéis pelo chão da sala. Algumas diferenças encontradas na visualidade escolar das salas de aula foram registradas através da catalogação de registros de superfície, desenho e objetos esquecidos ou jogados fora no espaço, sendo também analisada a mobília nova e velha das salas e que tipos de organização no espaço, os diferentes tipos de cadeiras e mesas escolares e armários para materiais.

Nota-se que a relação aluno/sala de aula na escola Adelaide Sá Brito está atrelada mais à ocupação dos espaços do que ao processo educativo. Foram poucas as salas onde vi cartazes e similares nas paredes; a maior parte das salas tem seu espaço estanque e uniforme, sem presenças do que produz a educação, a não ser pela ocupação dos alunos e seu professor. O aluno preocupa-se mais em copiar do quadro para seu caderno a matéria do que aprendê-la, conhecê-la ou esmiuçá-la em possibilidades. Eis uma tarefa difícil: “[...] colocar o aluno no centro do processo educativo, como sujeito ativo, e não como receptor e transmissor de dados” (MOSE, 2013, p. 66).

Uma classe velha, quebrada ou inteira, mas usada diariamente, pode criar marcas surpreendentes, sendo riscada, apagada, cortada, colada, limpa, suja, quebrada, pintada, desenhada, até furada; também pode estar lascada, servir como depósito de coisas, coisas que não servem mais ou que precisam ser descartadas, muitos chiclês, de todas as cores e tamanhos, formatos variados, lápis, muito lápis riscado, cola colorida, tinta, furos, nomes, corretivo, adesivo, rachaduras, anos e anos servindo para a mesma coisa, um depósito de coisas, e quando não serve mais, está quebrada, inutilizável, é descartada em um canto da sala.

Em meio à mobília nova e velha da sala, o principal objetivo dos alunos é ocupar, ocupar o espaço e deixar marcas, registrar presença. Marcas em cima de marcas, um empilhamento de registros e identidades, onde todos querem desfrutar do mesmo espaço, cadeiras, classes, chão, paredes, armários, ocorrendo assim uma verdadeira disputa territorial. Mesmo havendo essa ocupação do espaço escolar, algumas salas, como a sala digital, parecem não ter vida, não há presenças, apenas o vazio, sem uso, sem pessoas; a sala não demonstra nenhum vestígio de presença a não ser pelos parquês corroídos do chão, que chegam a formar buracos nos cantos.

De uma semana para outra, a escola parece mudar completamente. Os lugares são os mesmos, mas os ambientes sofrem transformações, passam de um estado para outro, coisas antigas são substituídas por novas, o espaço ganha objetos diferentes, os corredores colorem-se com novos trabalhos expostos. Cada coisa tem seu devido lugar, tem seu devido lugar provisoriamente, existem, mas ao mesmo tempo não, os lugares, o espelho de classe, a ordem, desordem, filas dispostas organizadamente, deslocamento, preferência por cantos, agrupamento em cantos, escrita nos cantos, danificação em cantos, cantos venerados, mas logo depois esquecidos até outros tomarem posse deles novamente, “gerações após gerações transitam por aquele prédio, deixando suas marcas e sendo marcadas por ele” (OLIVEIRA; FONSECA, 2006, p. 139).

Considerações finais

A parte mais importante do estudo tornou-se o fazer, mais do que o resultado final. O conhecer, o registrar, o observar, o admirar uma parede branca e tentar extrair dela alguma coisa me fizeram querer ver mais e mais seus lugares, seus cantos e suas memórias do tempo.

Através do projeto de estudo que iniciei sobre visualidade escolar já posso concluir que o projeto acabou me levando a coisas desinteressantes das salas de aula e que ninguém vê, ou as percebe, as superfícies, as marcas, os objetos esquecidos ou descartados no chão da sala ou mesmo no lixo, a mobília nova e velha, os desenhos proibidos embaixo de classes e cadeiras nas salas de aula, as paredes, as janelas e portas. Para fechar o projeto de estudo, pensei em deixar um registro do que foi feito nesse tempo de estudo das salas de aula, uma produção artística que seja criada e montada na e para a escola Adelaide Sá Brito.

Todas essas percepções encontradas em sala de aula me fizeram querer ir além desse estudo, primeiro para pensar em iniciar um projeto que desse continuidade ao coletado até o momento para então partir para o fazer com os alunos seus próprios cantos de interesse em sala de aula. Promover ações em que eles pudessem dialogar em grupo e refletir sobre o que são esses cantos na sala de aula, o que influenciam ou não em sua aprendizagem. E através dessa reflexão com os alunos quem sabe gerar mais interesse pelos cantos e objetos desinteressantes deixados em sala de aula.

Referências

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

OLIVEIRA, Andréia Machado; FONSECA, Tania. Os devires do território-escola: trajetos, agenciamento e suas múltiplas paisagens. **Educação & Realidade**: saber, experiência, comunicação. Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 135-154, jul./dez. 2006. Disponível em: <seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/6849/4120>. Acesso em: 20 jun. 2014.

CAPRA, Carmen Lúcia. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul**. Subprojeto de Artes Visuais, 2014.

Experiências com o uso do videoclipe no ensino e aprendizagem¹

Paulo Ricardo Ulrich²

Israel Silva de Oliveira²

Cristina Rolim Wolffenbüttele³

Introdução

Esta comunicação apresenta um trabalho interdisciplinar de extensão desenvolvido através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid/CAPES/Uergs) em interlocução com o Programa “Mais Educação”, de 2011 ao final de 2013. Este trabalho encontra-se também inserido nas ações do Grupo de Pesquisa “Educação Musical: diferentes tempos e espaços” (CNPq/Uergs). Os resultados deste trabalho originaram uma continuidade através do Pibid/CAPES/Uergs 2014, o qual se encontra em andamento.

O lócus inicial do trabalho foram duas escolas públicas estaduais da cidade de Montenegro, Rio Grande do Sul. Atualmente, a proposta está centrada em uma escola pública municipal, sede do subprojeto Música, Pibid/CAPES/Uergs. Aborda a utilização da mídia no ensino da música como prática pedagógica, bem como uma possibilidade de trabalho crítico com estudantes.

Inicialmente, este trabalho originou-se das inserções ocorridas semanalmente nas escolas participantes do programa, suscitando o seguinte questionamento: A produção de um videoclipe é uma ferramenta viável para potencializar os processos de ensino e aprendizagem de música? Partindo

¹ Apresentação oral.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Música – Unidade universitária da Uergs em Montenegro.

³ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Música – Unidade universitária da Uergs em Montenegro.

dessa questão, o presente trabalho objetiva refletir sobre as práticas do cotidiano escolar e o uso da tecnologia, balizadas pelas atividades musicais.

Buscando estratégias para desenvolver o assunto, surgiu a ideia de construir uma atividade que possibilitasse o envolvimento dos estudantes na construção do material da sua aprendizagem. Foram utilizados como referenciais teóricos os estudos sobre o cotidiano e a educação musical transversalizados ao uso da tecnologia (GALIZIA, 2009; LEME, 2007; SUBTIL, 2007; KRÜGER, 2006; SOUZA, 2006).

Tecnologia, educação e educação musical

De acordo com Krüger (2006), a “educação musical tem sido desafiada a passar por uma série de transformações” (p. 75). As chamadas novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) têm desafiado constantemente professores de todas as áreas a reelaborar os conceitos educacionais em busca de novas perspectivas pedagógicas, com vistas a iluminar os caminhos para novas possibilidades de ensino e aprendizagem. Esse panorama tem se alargado de tal modo que a educação musical também tem, há algum tempo, tratado dessas questões.

Mas, nesse sentido, o que é tecnologia? Para Sancho (1998), tecnologia é o “conjunto de conhecimentos que permite a nossa intervenção no mundo”, o “conjunto de ferramentas físicas ou de instrumentos, psíquicas ou simbólicas” e as ferramentas “sociais ou organizadoras”; e tecnologias educacionais, como as “ferramentas intelectuais, organizadoras e de instrumentos à disposição de ou criados pelos diferentes envolvidos no planejamento, na prática e avaliação do ensino” (p. 17).

Ao nos deparar com esse conceito de tecnologia, pusemo-nos a pensar sobre o uso do videoclipe como tecnologia, pois o mesmo se constitui uma ferramenta na prática do ensino.

Entendemos que vivenciar música implica muitas ações, incluindo o que postula Swanwick (2003), como apreciação, composição e execução. Mas, além disso, e como postula Galizia (2009), inclui produzir, gravar e distribuir. Desse modo, a educação musical pode ser pensada também em uma perspectiva de trabalho com som e movimento, como o uso do videoclipe. Esse pensamento pode ser balizado pelo que Souza (2003) defende. Para a autora, “as mudanças sociais e tecnológicas trouxeram mudanças nas experiências musicais, contribuindo para outros modos de percepção e

apreensão da realidade e os próprios modelos de formação musical” (SOUZA, 2003, p. 111).

Nesse sentido, utilizar as tecnologias na educação musical pode ser uma alternativa para conectar estudantes ao mundo da música, de modo a contribuir com seu processo de escolarização.

Metodologia

A metodologia utilizada na etapa inicial, quando da realização nas escolas públicas estaduais, considerou a apreciação de videocliques, a escolha da música e dos estudantes e convidados, a construção de roteiros, gravações, edições e finalização. Além disso, o trabalho foi sendo construído à medida que o projeto se realizava, a partir do “feedback” dos alunos. Na ocasião, os estudantes participantes estavam na faixa etária dos 13 aos 15 anos, os quais estavam cursando o 7º e 8º anos do Ensino Fundamental.

A etapa seguinte, a qual se encontra em andamento, está sendo realizada na escola pública municipal com estudantes do Ensino Fundamental.

Considerações finais

A relevância deste trabalho consiste em enfatizar o uso dos recursos tecnológicos para potencializar a aprendizagem musical. Os resultados obtidos até o momento apontam para a necessidade de empreender uma reflexão sobre conceitos tais como o uso da tecnologia e a educação musical, considerando-se os gostos e as preferências musicais dos estudantes.

Entende-se que o Pibid/CAPES/Uergs, através do subprojeto Música, na unidade de Montenegro, possa contribuir nesse sentido e, principalmente, possibilitando-se utilizar e vivenciar ferramentas de aprendizado durante nossa formação inicial no curso de Licenciatura em Música.

Referências

- GALIZIA, Fernando Stanzione. Educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio: considerando as vivências musicais dos alunos e as tecnologias digitais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 21, 76-83, mar. 2009.
- KRÜGER, Susana Ester. Educação musical apoiada pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC): pesquisas, práticas e formação de docentes. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 14, 75-89, mar. 2006.

LEME, Gerson Rios; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Professores de escolas de música: um estudo sobre a utilização de tecnologias. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 17, 87-96, set. 2007.

SANCHO, Juanna M. Introdução: sentido e organização do texto. In: SANCHO, Juanna (Org.). **Para uma tecnologia educacional**. Trad. Beatriz A. Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 17-22.

SOUZA, Cássia Virgínia Coelho de. Conhecimento pedagógico-musical, tecnologias e novas abordagens na educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 14, 99-108, mar. 2006.

SOUZA, Jusamara Vieira. Outras escutas da música brasileira. In: PANIZZU, W.; MIX, M. R. (Org.). **Brasil desde Porto Alegre**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. p. 103-113.

SUBTIL, Maria José Dozza. Mídias, músicas e escola: a articulação necessária. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 16, 75-82, mar. 2007.

SWANWICK, K. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

Arte: Conjunções Múltiplas na Educação Básica

Múltiplas culturas na escola: arte por toda parte¹

Ângela Pacheco de Oliveira²

Daniela Gonçalves²

Jaqueline Lidorio de Mattia³

Esse debate se insere a partir da proposta do projeto de múltiplas culturas, para o subprojeto “Cultura e arte por toda parte”. Foram desenvolvidos o pensamento crítico e a valorização da autoestima de cada aluno, incentivando a forma de expressão oral, escrita e corporal. Procuramos proporcionar também a noção de que há diferentes artes, as quais nos rodeiam por toda parte, buscando melhorar o entrosamento em sala de aula e oportunizando um novo olhar, despertando curiosidade e habilidades no aluno, aspectos fundamentais para a construção do conhecimento e aprendizagem significativa.

Também fazendo uma conscientização dentro das atividades do projeto e das leituras dos livros infantis, oficinas de artes com material reciclado, tendo uma preocupação em preservar os recursos naturais. Ou seja, algumas atividades foram desenvolvidas a partir de reciclagem com papéis que iriam ser destinados aos resíduos sólidos, como papel de bala, disco de pizza, revistas velhas, papel rascunho, materiais esses que iriam para lixo, destruindo a natureza. Também foram incluídos passeios pela comunidade com registros fotográficos pelos alunos, através do olhar deles, releitura de grandes pintores em forma de desenho e pintura no papel, visita no museu da gravura, espaço cultural da Maya com diferentes exposições e, finalizando, uma exposição de todos os momentos vivenciados no projeto.

Tentamos trazer para a sala de aula debates orais e escritos do que viram e sentiram com o intuito de trabalhar com o cognitivo de cada aluno. Fazendo, assim, uma reflexão do que cada um poderia fazer durante esse período para melhorar.

¹ Apresentação em pôster.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Bagé.

³ Docente colaboradora do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Bagé.

Projeto Resgate de Brincadeiras: Maluquinho¹

Daiana Salazart Messa²

Suzane Salazart Messa²

Jaqueline Lidorio de Mattia²

O projeto surge a partir dos debates centrados na temática do Pibid, tendo a escola como espaço-tempo de múltiplas culturas. Disso, subdivide-se com o trabalho desenvolvido com o Resgate de Brincadeiras, através do qual procura valorizar essa importante fase que é a infância, levando as crianças a construir e desconstruir seus brinquedos e brincadeiras que, dentre as várias atividades ao longo do processo, o destaque até o presente se dá para o espaço destinado ao filme do Menino Maluquinho.

A partir do filme, além de rodas de conversa, utilizamos desenhos comentados, exploração da criatividade por meio de explicações orais e artísticas e prática de brincadeiras. O objetivo foi levá-los a perceber que apesar de tão distante desse tempo é também próxima, pois criança é criança em qualquer época, poucas coisas diferem, mas muitas características da infância prevalecem em todas.

Foi buscado também explorar outros recursos, como fazer a comparação entre filme e livro, pois o livro foi lido com a participação de todos. Através dessa atividade desencadeadora, conseguimos, além de conquistar a confiança das crianças, enriquecer nossa percepção. Para Neto (2001, p. 46), o brincar proporciona um desenvolvimento multidimensional de ser criativo, aspirando à autonomia, à liberdade e apto a viver em relação estreita com a comunidade. Procuramos estimulá-los para que ampliem sua visão de mundo e percebam que há várias possibilidades de ser uma criança feliz apesar de todas as dificuldades vividas.

¹ Apresentação em pôster.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Bagé.

Dança na escola: o papel da pluralidade cultural no Ensino Básico¹

Amanda Bianca Santos Miranda²

Sílvia da Silva Lopes³

Introdução

Este é um projeto de pesquisa que tem como ponto de partida a relação entre arte e um dos temas transversais pouco trabalhados em aulas de artes: a pluralidade cultural. O tema surgiu das reações dos alunos ao verem vídeos de dança do país do Japão e das perguntas levantadas pelos estudantes nas aulas de Educação Artística. Tal pesquisa visa pesquisar os principais desafios da diluição do preconceito em dança na diversidade cultural.

Como seres humanos, estamos fadados a tomar o nosso grupo como medida para avaliar os demais, surgindo assim muitas das vezes o preconceito, a intolerância, entre outras atitudes que podem dificultar relações, porém o que pretendo discutir não é propriamente o preconceito, mas sim como a dança pode promover a integração e o respeito nas relações sociais não só na escola, como no mundo. O projeto também visa criar, junto aos alunos, uma rede de relações entre o apreciar e o fazer artístico.

Objetivo geral

Promover a apreciação e o fazer em dança dentro da pluralidade cultural.

¹ Apresentação em pôster.

² Bolsista de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Dança – Unidade universitária da Uergs em Montenegro.

³ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Dança – Unidade universitária da Uergs em Montenegro.

Objetivos específicos

- Ver vídeos de dança de diferentes culturas;
- Discutir a partir dos comentários dos alunos em aula durante os vídeos;
- Problematizar questões em dança e preconceitos;
- Analisar os vídeos a partir dos conteúdos que estão sendo estudados pelos alunos nas aulas de arte na escola;
- Criar partituras coreográficas a partir das análises dos vídeos.

Referencial teórico

Esta pesquisa será fundamentada teoricamente a partir de Freire, que defende mais do que a presença do ser humano no mundo, mas “com o mundo e com os outros” (2011, p. 20).

Marques apresenta o tripé metodológico que indica para o ensino da dança: arte-ensino-sociedade. Ela também se baseia em Freire e, por sua vez, será uma importante autora que atravessará essa pesquisa. A autora afirma que a escola não está separada do mundo contemporâneo (2003, p. 147).

É trazendo a dança (arte), através de projetos (ensino) e articulando com o mundo (sociedade), que será realizada essa pesquisa, trabalhando com o tema transversal Pluralidade Cultural e partindo do meio sociocultural da turma 64 para a diversidade que o mundo apresenta. Destaca-se que o fato de relacionar a dança com o mundo também poderá ajudar no interesse dos alunos nas aulas de Arte.

Ana Mae Barbosa desenvolveu a Abordagem Triangular, onde cada ponta do triângulo aponta uma ação metodológica essencial em toda a aula de Arte: fazer, apreciar e contextualizar, e esse é um dos vértices da proposta triangular de Isabel Marques e será seguido nas propostas metodológicas desse projeto.

Metodologia

Conforme Meyer, essa se trata de uma pesquisa-ação, pois buscará

[...] construir estratégias educativas que [permite] investir em possibilidades de transformação das condições de vida, nas quais crenças, hábitos e comportamentos ganham sentido, demanda aprender, compreender e dialogar com a multiplicidade de aspectos que modulam as crenças, os hábitos e os comportamentos dos indivíduos e grupos com os quais interagimos (2006, p. 1.340).

Observar-se-ão a diversidade em dança dos alunos, as reações dos estudantes durante a apreciação de danças que não fazem parte do seu grupo social e o comportamento da turma ao experimentar a dança de outras culturas.

Serão utilizadas como instrumento para a coleta de dados as observações que serão registradas em um caderno de campo, conforme Magnani (1997, p. 2) recomenda. Será feito o registro das reações e comentários dos alunos durante a apreciação dos vídeos assistidos pelos alunos, bem como gravações onde os alunos expressarão suas opiniões quanto ao que gostariam de dançar. Essas ações e as práticas pedagógicas em dança que serão planejadas a partir dos dados levantados fazem parte de um cronograma de atividades.

Atividades que possam proporcionar aos alunos do Ensino Fundamental um contato com a diversidade cultural em dança são estratégias para fazer com que esses alunos possam compreender e adquirir alteridade, diluindo o preconceito e criando maneiras de fazer dança com diferentes vertentes culturais, promovendo assim o respeito entre crenças e valores.

Resultados (parciais) e discussão

Dos resultados até aqui obtidos, destacam-se as reações e relações que os alunos estão criando ao apreciar a dança de outras culturas, estabelecendo assim diálogos entre arte e sociedade, fazendo-os perceber que a dança é um veículo de cultura importante no desenvolvimento de um grupo, sociedade e também de cada cidadão.

A alienação permite que não enxerguem a diversidade cultural em que se encontram, levando os alunos a agir contra, rindo ou ignorando, surgindo a exclusão social, fenômeno condizente com a falta de conhecimento

Considerações finais

Segundo Barreto (1998), “[...] a dança pode despertar o desejo de experienciar algo que o conduza para além das suas vivências e sensações cotidianas”. A dança é instrumento direto de conhecimento e transformação.

Referências

- BARRETO, Débora. **Dança... ensino, sentidos e possibilidades na escola**. Conexões. Campinas: UNICAMP, 1998.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte educação: conflitos/acertos**. São Paulo: Max Limonade, 1984.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte para o Ensino Fundamental – 1º e 2º ciclos**. Brasília, MEC, 1996, dati (versão julho de 1996).
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- MAGNANI, José Guilherme Cantor. **O (velho e bom) caderno de campo**. 1997.
- MARQUES, Isabel. Metodologia para o ensino da dança: luxo ou necessidade? In: **Lições de dança 4**. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2003.
- MARQUES, Isabel A. **Linguagem da dança: arte e ensino**. São Paulo: Digitexto, 2010.
- MEYER, D. E. E. et al. “Você aprende. A gente ensina?”: interrogando relações entre educação e saúde desde a perspectiva da vulnerabilidade. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 6, p. 1.335-1.342, 2006.

Do “não movimento” à expressividade: Pensando as práticas corporais em dança na escola¹

Amanda Cardoso Nunes²

Sílvia da Silva Lopes³

Introdução

Essa pesquisa faz parte das atividades que integram o Pibid da Dança na Uergs. Ela parte de um olhar crítico perante o sistema educacional e os métodos de ensino e aprendizagem baseados em uma metodologia tradicional do “não movimento” e também do pressuposto de que o ser humano não é visto de uma forma inteira, sendo a mente considerada a parte privilegiada para construir conhecimento e o movimento visto como sinônimo de descontrole, desordem e bagunça, que só pode acontecer na hora do recreio.

Elabora-se a seguinte questão: como pensar a expressividade em dança no Ensino Básico a partir de três ações práticas que proporcionem o estímulo de sensações nos alunos da turma 64 da E.M.J.P.S?

Tal conceito de expressividade está intimamente ligado aos princípios da Educação Somática e tem como características principais o entendimento do corpo como um todo, a consciência corporal e a importância de estar em conexão com as sensações e intenções que antecedem o movimento e não a busca pela mera execução de formas.

¹ Apresentação em pôster.

² Bolsista de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Dança – Unidade universitária da Uergs em Montenegro.

³ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Dança – Unidade universitária da Uergs em Montenegro.

Objetivos

- Analisar as metodologias utilizadas pela professora de dança da E.M.J.P.S;
- Realizar uma entrevista semiestruturada com a professora;
- Realizar três ações práticas em dança com a turma;
- Filmar e analisar as reações dos alunos ao realizar as três ações práticas em dança ministradas;
- Planejar, a partir da análise dos dados coletados, ações pedagógicas para o aprimoramento da expressividade dos alunos nas aulas de dança.

Referencial teórico

Essa pesquisa apresenta como ponto de partida o conceito do “não movimento” na escola, que está intimamente ligado ao uso da metodologia exclusivamente tradicional ainda utilizada em muitas escolas. Nesse sentido, Freire afirma que “a autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta” (FREIRE, 1996, p. 91). Entende-se com isso que, muitas vezes, o silêncio e a estagnação não serão sinônimos de aprendizado e que o professor não perderá sua autoridade quando, na sala de aula, os alunos estiverem agitados. O “não movimento” baseia-se principalmente no pressuposto da dicotomia entre corpo e mente, assim como Marques também identifica na afirmação a seguir:

A partir do momento em que o professor se conscientizar de que é um corpo inteiro, conseqüentemente irá perceber que o aluno também o é. O corpo não está dissociado da mente. A criança é um indivíduo inteiro. Não é apenas a cabeça que está aprendendo em sala de aula, como não é apenas seu corpo que vai brincar no pátio (MARQUES, 2003, p.75).

Pensar e trabalhar a dança na escola diante dessa realidade fez com que a pesquisa se direcionasse para o conceito de expressividade com viés da Educação Somática, inteiramente ligado com a seguinte afirmação de Vianna: “A dança não se faz apenas dançando, mas também pensando e sentindo: dançar é estar inteiro” (VIANNA, 2005, p. 32).

A expressividade para Vianna está ligada aos caminhos,

aos movimentos que surgem das emoções particulares de cada um e transformam-se em arte quando encontram uma linguagem universal, já que o

ser humano tem uma essência comum. A energia brinca no meu corpo e, quando faço um movimento que joga essa energia para fora, há um retorno que volta em forma de espiral: é a pirueta, o giro, tão presentes nas coreografias clássicas. A dança não é um ato aleatório, que você cria de qualquer forma a partir do nada (VIANNA, 2005, p. 80, 81).

Baseando-se nos conceitos apresentados anteriormente, busca-se através das ações práticas que serão realizadas na turma 64 da E.M.J.P.S possibilitar que esses alunos não somente despertem o gosto por movimentar-se através da dança, mas a possibilidade de trabalhar as sensações. Nesse sentido, Vianna vai afirmar que

todos sabemos que o corpo existe, mas sabemos intelectualmente. Só nos lembramos dele quando surge algum problema, alguma dor, uma febre. Para acordar esse corpo, é preciso desestruturar, fazer que a pessoa sinta e descubra a existência desse corpo. Somente aí é possível criar um código pessoal, não mais aquele código que me deram quando nasci e que venho repetindo desde então (VIANNA, 2005, p. 77).

Assim, Freire (1996), Marques (1999, 2003 e 2010) e Vianna (2005) fundamentam teoricamente a busca por caminhos de ensinar dança na escola como arte.

Metodologia

A metodologia utilizada é do tipo pesquisa-ação de abordagem qualitativa, e será utilizada como instrumento para a coleta de dados uma entrevista semiestruturada com a professora de dança, que, segundo Boni e Quaresma, “tem como vantagem a sua elasticidade quanto à duração, permitindo uma cobertura mais profunda sobre determinados assuntos. Além disso, a interação entre o entrevistador e o entrevistado favorece respostas espontâneas” (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75). Serão observadas três aulas da professora de dança titular, a fim de analisar as metodologias por ela usadas; as observações serão registradas em caderno de campo. Também serão realizadas três ações práticas em dança com a turma, as quais terão como objetivo proporcionar diferentes sensações e percepções do corpo. Ao fim de cada aula, será pedido que os alunos participantes relatem por escrito o que sentiram. As três ações serão filmadas para que, posteriormente, se possa planejar, a partir da análise dos dados coletados, ações pedagógicas para o aprimoramento da expressividade dos alunos nas aulas de dança.

Resultados (parciais) e discussão/ considerações finais

Essa pesquisa ainda não possui resultados, pois se encontra em fase inicial, e, nesse momento, percebe-se, apesar do esforço da professora observada, que ainda necessita um longo caminho a fim de desenvolver a expressividade dos alunos nessa escola.

Referências

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.
- MARQUES, Isabel. Metodologia para o ensino da dança: luxo ou necessidade? In: **Lições de dança 4**. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2003.
- VIANNA, Klauss. **A Dança**. São Paulo: Summus. 2005.
- BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n. 1(3), jan./jul. 2005, p. 68-80.

A influência da dança no desenvolvimento da leitura e da escrita das crianças do 2º Ano da E.M.E.F. José Pedro Steigleder¹

Ana Júlia Vieira²

Laís Senhor²

Sílvia da Silva Lopes³

Introdução

Este projeto de pesquisa do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência pretende analisar o desenvolvimento da leitura e da escrita de alunos de duas turmas do segundo ano do Ensino Fundamental, da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Pedro Steigleder, onde uma das turmas terá aulas de dança e a outra não.

Objetivos

Objetivo geral: comparar o desenvolvimento da leitura e da escrita entre duas turmas do segundo ano do Ensino Fundamental, onde somente uma terá a prática de dança.

Objetivos específicos:

- Ministrar aulas práticas de dança para alunos de uma das turmas do 2º ano do Ensino Fundamental, uma vez por semana;
- Analisar os documentos de registro sobre o nível de leitura e escrita dos alunos de ambas as turmas no início e no final do semestre;
- Observar as possíveis mudanças que acontecerão na turma que terá a aula de dança.

¹ Apresentação em pôster.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Dança – Unidade universitária da Uergs em Montenegro.

³ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Dança – Unidade universitária da Uergs em Montenegro.

Referencial teórico

Segundo os PCNs do Ensino Fundamental (1998), um dos primeiros objetivos para as turmas de 1º a 4º anos é estabelecer a capacidade relativa aos aspectos cognitivos, afetivos, físicos, éticos, estéticos, de inserção social e formas expressivas, utilizando gestos, ritmo corporal, dança, brincadeiras, jogos e situações de interação. Gerando a formação básica necessária para o exercício da cidadania. Os alunos do segundo ano estão em fase de crescimento, conhecendo o seu corpo e descobrindo do que são capazes. A dança será importante no trabalho com crianças nas séries iniciais e consequentemente poderá ajudar com o seu desenvolvimento integral.

Cavasin e Fischer (2003, p. 04) explicam que a “prática da dança proporciona ao aluno uma ampla consciência corporal em relação ao mundo e às coisas, desenvolvendo a criatividade, a liderança e a exteriorização dos seus sentimentos”.

Nas observações das aulas na Escola Pedro Steigleder, percebeu-se que os meninos e as meninas que não conseguiam ler ou escrever pareciam ter medo de errar e de ser criticados. Entende-se que, a partir da afirmação das autoras citadas anteriormente e com as aulas de dança, esses alunos se sentirão mais confiantes em expor suas dificuldades, desafiando-se e possibilitando assim um melhor aprendizado.

Esta pesquisa irá proporcionar aulas de dança e, como Marques (2010) sugere, pretende contextualizar as práticas ministradas, proporcionando uma articulação com os conteúdos trabalhados pela professora titular das turmas.

Também procurar-se-á proporcionar às crianças experiências que partam da sua realidade e que valorizem os conhecimentos que elas já têm, mas que também possibilitem a construção de novos conhecimentos. Nesse sentido, Freire afirma que:

O dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela [a escola], mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (2013, p. 31).

No mesmo sentido, os referenciais curriculares (2008) afirmam que se faz necessário “promover vivências onde o aluno possa compreender e utilizar as linguagens artísticas, mantendo uma atitude de busca pessoal ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a investigação e a sensibilidade”.

Assim, esta pesquisa será fundamenta pelos PCNs e referenciais das séries iniciais, que orientarão as alunas-bolsistas, principalmente nas especificidades quanto à faixa etária dos alunos participantes desta pesquisa, por Freire e por Isabel Marques, que é uma artista educadora da dança.

Metodologia

Este estudo terá uma abordagem qualitativa e usará a metodologia de pesquisa-ação. Segundo Baldissera (2001, p. 6), “na pesquisa-ação acontecem simultaneamente o ‘conhecer’ e o ‘agir’, uma relação dialética sobre a realidade social desencadeada pelo processo de pesquisa”.

Quanto ao *agir*, pretende-se ministrar as aulas de dança articulando-as com os conteúdos que são trabalhados nesse nível de ensino, atividades que serão ministradas uma vez por semana com uma das turmas participantes da pesquisa.

As aulas serão divididas por blocos de quatro aulas, e no último dia de cada bloco serão feitas as anotações no caderno de campo, com registros fotográficos e em vídeo.

No início e no fim do semestre serão verificados os níveis de desenvolvimento da leitura e escrita de cada aluno através da análise do *Quadro de hipóteses de escrita*. Emília Ferreira (2011), que é a principal autora que escreve sobre tal assunto, também fundamentará essa pesquisa no que se refere a esse assunto. Cabe saber que não existem documentos em separado para analisar a leitura e a escrita das crianças. Os alfabetizadores entendem que a criança lê o que está escrevendo.

Na fase final dessa pesquisa, pretende-se fazer uma análise comparativa entre as duas turmas. Não se levará em conta apenas o documento final, mas a evolução das turmas durante o período da pesquisa.

Resultados (parciais) e discussão

Essa pesquisa encontra-se em fase inicial e, como resultados preliminares, percebe-se a possibilidade de explorar o direito que a criança tem de se movimentar e a perspectiva de fazer uso desse direito a fim de auxiliar o desenvolvimento da leitura e escrita dessas crianças.

Considerações finais

A conclusão dessa pesquisa se dará após o fim do ano letivo, pois é quando os alunos deverão estar alfabetizados. Espera-se que a dança na escola possa colaborar para atingir esse objetivo.

Referências

- BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em Debate**, Pelotas, 7(2):5-25, Agosto/2001.
- CAVASIN, Cátia Regina; FISCHER, Julianne. A dança na aprendizagem. **Revista da pós**, v. 3, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MARQUES, Isabel. Metodologia para o ensino da dança: luxo ou necessidade? In: **Lições de dança 4**. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2003.
- BRASIL/ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais** (1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental), Vol. 1, MEC, 1998). ftp://ftp.fnde.gov.br/web/pcn/05_08_.pdf. Acesso em: 02 ago. 2014.
- RIO GRANDE DO SUL (Estado). Secretaria Municipal de Educação. DICKEL, Adriana (Org.). **Referencial curricular do ensino fundamental**. Passo Fundo, 2008. 5v.
- FERREIRA, Emilia. **Alfabetização em processo**. 20. ed. Editora Cortez, 2001.

O estranhamento da performance na conquista dos alunos para o ensino da dança¹

Carini Pereira da Silva²

Sílvia da Silva Lopes³

Introdução

Esta pesquisa faz parte do Pibid do Curso de Graduação em Dança da UERGS e foi pensada a partir de inquietações e angústias da graduanda quanto ao seu futuro exercício docente em dança. Ao realizar as observações na E. M. E. F. José Pedro Steigleder em Montenegro, nas séries iniciais, notou-se que a agitação dos alunos no intervalo das aulas interferia nas suas relações. Ao mesmo tempo em que acontecia uma aproximação entre eles através do contato que ocorria nas brincadeiras, criavam-se também momentos de tensão, gerados por pequenas brigas ou movimentos bruscos que ocasionavam pequenos acidentes. Sabe-se que as brincadeiras realizadas a cada dia são efêmeras, mas que com elas a experiência se cria e se constitui nas relações.

Motivada pela energia das crianças, a aluna-bolsista busca um caminho não convencional para o início da sua prática docente, levando performances em dança para o recreio da escola parceira. No intuito de que esses alunos, como plateia, se reconheçam e identifiquem algumas dessas brincadeiras nas performances apresentadas, busca-se assim, como propõe Santos (2013), que “a memória de uma experiência [possa] ativar novas elaborações, replicando e potencializando outros sentidos”.

Acredita-se que o aprendizado também aconteça na observação feita das performances apresentadas como início dessa descoberta. “Trata-se de um desafio ao convencional e às perspectivas herdadas da realidade” (OLI-

¹ Apresentação em pôster.

² Bolsista de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Dança – Unidade universitária da Uergs em Montenegro

³ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Dança – Unidade universitária da Uergs em Montenegro.

VEIRA, 2009, p.143). A partir disso surgiu a seguinte questão de pesquisa: Como o estranhamento e/ou encantamento por diferentes estilos de performances poderão influenciar o interesse das crianças em participar de aulas de dança?

Pensando na atuação como docente, inicia-se a pesquisa voltada à realização de três performances como meio de aproximação entre aluna-bolsista e alunos despertando curiosidade, interesse – ou não – para a sua conquista, a fim de participar das propostas em dança que serão realizadas no recreio, após a sequência de apresentações.

Objetivos

Objetivo geral

- Analisar o estranhamento e/ou encantamento das crianças ao assistir diferentes estilos de performances.

Objetivos específicos

- Aproximar a arte da dança do contexto escolar;
- Provocar estranhamento, apresentando estilos de danças diferentes e ocupando diferentes espaços;
- Analisar as reações dos alunos;
- Analisar em qual das performances eles mais se aproximam da bailarina;
- Pensar estratégias para o ensino da dança de forma lúdica, criativa e aplicá-las em três ações pedagógicas no recreio;
- Refletir de que maneira essas performances reverberaram na participação dos alunos nas ações pedagógicas em dança.

Referencial teórico

Pretende-se nesta pesquisa iniciar a docência levando a arte da performance para o cotidiano dos alunos. Como diz Santos (2013), o “corpo performático, a dança e a educação se articulam para elaborar novas conjunturas, conjecturas”. E acrescenta:

Nesses deslocamentos constantes, a escola ou os espaços de aprendizagem potencializam invenções, reordenamentos, reapropriações. O corpo inter-vém comunicando, educando, acionando movimentos cognitivos. Assim, nesse processo de contaminação intermitente, engendram-se mediações. Do

corpo que dança com as informações de seus ambientes, forjam-se outras experiências, educando gostos, retroalimentando o mesmo circuito, em mediações possíveis a partir de uma mesma rede fenomenológica. Comunicar, educar, é, portanto, movimento cognitivo construído no corpo, pelo corpo e com o corpo em constante recomeço (p. 169).

É intervindo com o corpo, o da aluna-bolsista e os dos alunos, que procurar-se-á levar a arte da dança para percorrer espaços no ambiente escolar ainda não percorridos. Também buscar-se-á desenvolver a dança na escola, assim como afirma Vargas, desenvolvendo a sensibilização e a conscientização das crianças tanto para suas posturas, atitudes, gestos e ações cotidianas como para suas necessidades de expressar, comunicar, criar, compartilhar e interagir na sociedade na qual vivemos (2007, p. 57).

Marques nos diz que “corpos que leem dança são os mesmos que permitem, acessam e constroem fluxos de diálogos a respeito de si mesmos com/no mundo” (2010, p. 141). Na medida em que o aluno percebe a si mesmos, perceberá melhor os outros, respeitando-os e ampliando as suas relações na sociedade.

Quanto aos alunos que estranharem as performances e não se aproximarem da aluna-bolsista, serão respeitados, conforme Freire (2002) orienta: “Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com esse saber”.

Assim, Santos, Oliveira, Marques, Vargas e Freire fundamentarão esta pesquisa norteando também as ações pedagógicas que serão realizadas durante o seu processo.

Metodologia

Esta pesquisa é um estudo de campo do tipo qualitativo, cuja metodologia é uma pesquisa-ação que tem por caráter participativo e contribuição à mudança social. Segundo Elliott (1997, p. 15), a pesquisa-ação permite superar as lacunas existentes entre a pesquisa educativa e a prática docente, ou seja, entre a teoria e a prática, e os resultados ampliam as capacidades de compreensão dos professores e suas práticas, por isso favorecem amplamente as mudanças.

Serão realizadas três apresentações performáticas pela aluna-bolsista no recreio, uma vez por semana, sempre no mesmo dia. Na primeira semana, será realizada uma apresentação de danças urbanas no palco situado na área coberta da escola. Na segunda semana, será apresentada uma perfor-

mance de dança contemporânea, realizada no campo de futebol situado ao ar livre, onde o chão é de barro. A última performance acontecerá na terceira semana e ocorrerá entre os alunos com quedas e rolamentos no chão.

Os estilos variados foram pensados propositalmente a fim de proporcionar a apreciação de diferentes estilos de dança.

Nas performances, serão registradas as reações dos alunos através de fotos e vídeos. Também serão realizadas entrevistas com quem se aproximar da aluna-bolsista após a realização das performances. Na quarta semana, não haverá apresentação artística, porém a aluna-bolsista comparecerá à escola para observar a reação dos alunos ao vê-la na hora do recreio.

A partir da 5ª semana serão desenvolvidas três atividades pedagógicas em dança, elaboradas a partir das reações dos alunos quanto às performances apresentadas e das brincadeiras que eles realizam na hora do recreio. Haverá registro das ações pedagógicas através de fotos e vídeos.

Resultados (parciais) e discussão/ considerações finais

Como resultados parciais, percebem-se a aproximação e a curiosidade dos alunos em relação à dança apresentada e o lúdico que envolve a expectativa de uma nova apresentação.

Referências

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

MARQUES, Isabel A. **Linguagem da dança: arte e ensino**. 1. ed. São Paulo: Digi-texto, 2010.

OLIVEIRA, Lara Seidler de. A sutileza do diálogo. In: **Seminários de dança: O que pode [ess]a técnica?** WOSNIAK, Cristina; MEYER, Sandra; NORA, Sigrid (Org.). Joinville: Letradágua, 2009. 176 p.; 26cm.

SANTOS, Carlos Alberto Pereira dos. **Corpo que forma, corpo que educa**. In: E por falar em... Corpo Performático: fazeres e dizeres na dança. VVAA. (Org.). Instituto Festival de Dança de Joinville. Joinville: Nova Letra, 2013. 283 p. Vários autores.

Vargas, Lisete Arnizaut Machado de. **Escola em dança: movimento, expressão e arte**. Porto Alegre: Mediação, 2007. 88 p. (Coleção Educação e Arte; v. 9).

<http://educador.brasilecola.com/trabalho-docente/pesquisa-acao.htm>. Acesso em: 08 ago. 2014.

Estratégias pedagógicas de dois professores da E. M. E. F. José Pedro Steigleder: pensando o ensino da dança a partir da sua análise ¹

*Iara Taiane Maciel²
Sílvia da Silva Lopes³*

Introdução

Esta pesquisa faz parte do projeto do Pibid – 2013 – Uergs e encontra-se em andamento. Através de observações realizadas na E. M. E. F. José Pedro Steigleder e a partir de questionamentos movidos pelas metodologias de ensino aplicadas nessa escola de Ensino Básico, a aluna-bolsista definiu uma questão de pesquisa: quais são as estratégias pedagógicas que os professores aplicam em seu exercício docente na escola e como elas funcionam?

Objetivos

O objetivo geral da presente pesquisa é identificar diferentes estratégias de ensino aplicadas pelos professores observados, que estimulem a curiosidade dos alunos.

Os objetivos específicos são:

- observar as aulas de dois professores de outras disciplinas de uma determinada turma do 6º ano;
- realizar uma análise dos dados obtidos através dessas observações;

¹ Apresentação em pôster.

² Bolsista de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Dança – Unidade universitária da Uergs em Montenegro

³ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Dança – Unidade universitária da Uergs em Montenegro.

- relacionar as estratégias que, segundo a aluna-bolsista, funcionam positiva e negativamente;
- aprofundar a fundamentação teórica já iniciada nesse projeto, articulando-a com os dados levantados;
- planejar práticas pedagógicas em dança a serem ministradas no final ou após esse projeto.

Referencial teórico

Marques (1999, 2007, 2010) apresenta uma discussão metodológica aprofundada para o ensino da dança e é uma das principais autoras que fundamentará essa pesquisa, tanto na argumentação teórica como nas escolhas pedagógicas que serão feitas para o exercício docente da dança.

A partir desse projeto, pretende-se elaborar estratégias pedagógicas para o ensino da dança, que serão aplicadas nas ações docentes previstas no Pibid, de modo que ambas as partes, alunos e aluna-bolsista, possam interagir e aprender de forma produtiva e satisfatória.

Marques apresenta a sua proposta metodológica da dança no contexto: arte-ensino-sociedade, e o vértice *Arte* baseia-se na abordagem triangular para o ensino da arte, desenvolvida por Ana Mae Barbosa, que, segundo Rizzi,

propõe que a composição do programa do ensino de arte seja elaborada a partir das três ações básicas que executamos quando nos relacionamos com arte. São elas: fazer arte, contextualizar (“A contextualização pode ser a mediação entre percepção, história, política, identidade, experiência e tecnologia”) e ler obras de arte (2008, p. 337).

No vértice *Ensino*, Marques recomenda que a sociedade dialogue com a arte: “numa perspectiva de gestação de futuros, de projetos que modificam as vivências do tempo presente” (2010, p. 164). Assim, buscam-se possibilidades de reinventar o ensino, pois, como a própria autora afirma, “educar [...] é pronunciar o mundo, é articular o mundo, é ser permeável às vozes dos alunos em proposições dialógicas. Portanto, pronunciar o mundo é mesmo que se *relacionar* com ele” (2010, p. 175).

E no terceiro vértice, *Sociedade*, Marques sugere “que os alunos poderão (re)conhecer a imensa rede de relações existentes entre eles e o mundo, entrelaçadas ao conhecimento específico da dança/arte”.

Como apoio teórico para uma reflexão pedagógica para além da dança, essa pesquisa se baseará em Paulo Freire, assim como Marques também fez.

Freire (2011, p. 12) discorre sobre os saberes indispensáveis para a docência, e um deles, que se procurará seguir, é o “de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar a possibilidade para a sua produção na sua construção”.

Assim, a partir da análise das estratégias pedagógicas, dois professores de outras disciplinas e do entrelaçamento teórico de autores que escrevem sobre educação e o ensino da arte, pretende-se traçar estratégias diferenciadas para o ensino da dança.

Metodologia

Esta pesquisa é um estudo de campo do tipo qualitativo, observacional descritivo. Os estudos observacionais, segundo Düpre (2014, p. 1), são conduzidos sem a ação do investigador; ele simplesmente observa e mede o objeto de estudo sem intervir ou modificar qualquer aspecto que esteja estudando.

Houve um estudo preliminar a fim de realizar uma escolha intencional dos sujeitos da presente pesquisa por meio de uma entrevista estruturada pré-determinada, realizada com os alunos de uma turma do 6º ano. Essa entrevista teve como objetivo descobrir quais são as disciplinas e conteúdos de que eles mais gostam e menos gostam, a fim de definir quais aulas participariam dessa pesquisa.

Para a coleta de dados, estão sendo efetuados observações e registros no caderno de campo. Segundo Magnani,

o caderno de campo, entretanto – para além de uma função catártica –, pode ser pensado também como um dos instrumentos de pesquisa. Ao registrar, na linha dos relatos de viagem, o particular contexto em que os dados foram obtidos, permite captar uma informação que os documentos, as entrevistas, os dados censitários, a descrição de rituais – obtidos por meio de gravador, da máquina fotográfica, da filmadora, das transações – não transmitem (1997, p. 3).

Serão feitas análises dos dados e, a partir desses, serão pensados possíveis estratégias para o ensino da dança. Essas estratégias serão desenvolvidas a partir daquelas usadas pelos professores observados, da proposta metodológica da dança no contexto, de Isabel Marques e de Paulo Freire.

Resultados (parciais) e discussão

Como resultado parcial observou-se, na etapa preliminar desta pesquisa, que um dos professores limitava demasiadamente seus alunos e o outro os deixava livres demais.

Considerações finais

Apesar de a pesquisa encontrar-se em fase inicial, conclui-se que se faz necessário repensar as estratégias de ensino a fim de facilitar a construção de conhecimento nas diferentes áreas.

Referências

- DÜPRE, Nádia Cristina. **Simplificando a elaboração do trabalho científico**. Disponível em: <<http://elaboracaosimplificada.blogspot.com.br/2012/07/sumario-de-tipos-de-estudo.html>>. Acesso em: 04 ago. 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- MAGNANI, José G. C. O (velho e bom) caderno de campo. São Paulo: **Revista Sexta-Feira**, 1997.
- MARQUES, Isabel. **Linguagem da Dança**: arte e ensino. São Paulo: Digitexto, 2010.
- MARQUES, Isabel. Parâmetros Curriculares Nacionais e a Dança: Trabalhando com os Temas Transversais. **Revista Ensino de Arte**, 2, 1998, 11-21.
- RIZZI, Maria Christina S. L. Reflexões sobre a Abordagem Triangular do Ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Ensino da arte**: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 335-348.

Inclusão ou exclusão: pensando a dança no Ensino Básico, procurando atender as necessidades de alunos PNE¹

Kimberly Ohanna Pozo²

Sílvia da Silva Lopes³

Introdução

Durante a formação nas graduações, aprende-se muito pouco na prática de como lidar com situações complexas que possivelmente irão surgir ao longo da nossa profissão. Para quem faz Licenciatura, as aulas de metodologias e estágios são ótimas, mas talvez não o suficiente para estarmos preparados para a realidade social que temos hoje em dia no ensino.

A partir das observações realizadas na Escola Municipal de Ensino Fundamental José Pedro Steigleder em Montenegro, que fazem parte das atividades do Pibid do Curso de Graduação em Dança: Licenciatura, da Uergs, levantou-se a seguinte questão de pesquisa: Como se dá o processo de inclusão de crianças PNE (Portadoras de Necessidades Especiais) na E. M. E. F. José Pedro Steigleder e como a prática da dança pode auxiliar nessa socialização?

O Estatuto da Criança e do Adolescente (2001) diz: “Deve-se ter o direito de igualdade de condições para o acesso e a permanência de PNE na escola, sendo o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito (também aos que não tiveram acesso na idade própria), o respeito dos educadores e

¹ Apresentação em pôster.

² Bolsista de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Dança – Unidade universitária da Uergs em Montenegro.

³ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Dança – Unidade universitária da Uergs em Montenegro.

atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular”. Mas, na maioria das vezes, as coisas não funcionam em escolas públicas como o estatuto descreve. A não efetividade do estatuto pelas escolas e pelos professores, não proporcionando um ambiente educacional digno, onde o aluno PNE tenha direitos de aprendizado igual aos alunos “normais”, é preocupante. Cada vez mais professores e escolas recebem esses alunos sem preparação, sem estruturas físicas, recursos didáticos, resultando em falha no atendimento necessário desses estudantes.

Com um olhar cada vez mais crítico em cada observação feita na Escola José Pedro Steigleder, percebeu-se que professores têm bastante dificuldade em trabalhar com turmas grandes ou até mesmo pequenas com um ou mais alunos PNE, pois esses alunos especiais necessitam realmente de atenções especiais que, na maioria das vezes, não são concedidas da maneira correta. Sendo assim, levantam-se as seguintes questões: como entender e lidar com as diferenças entre os alunos PNE encontradas hoje em dia, em salas de aula, conseguindo executar o ensino da dança sem excluí-los? Pois, se esses alunos não recebem o ensino necessário para se socializar, como a inclusão será feita? Será que essa lei de inclusão na realidade os exclui?

Objetivos

Objetivo geral

Identificar os principais desafios encontrados na escola básica decorrentes da inclusão social de alunos PNE.

Objetivos específicos

- Observar como se dá o processo de inclusão dos alunos com PNE na E. M. E. F. José Pedro Steigleder;
- Proporcionar algumas aulas de dança, de forma que todos os alunos com PNE possam participar;
- Problematicar se, na realidade da escola parceira do Pibid, a lei da inclusão inclui ou exclui os alunos com PNE.

Referencial teórico

A partir das observações na escola parceira do Pibid/Dança da Uergs e das experiências anteriores, a aluna-bolsista começou a preocupar-se com

a verdadeira inclusão dos alunos com PNE na escola básica. Entende-se que, conforme afirma Marques (2003, p. 158), “[...] os rápidos processos de transformações sociopolíticoculturais, as inovações tecnológicas, as mutações nos conceitos fundamentais de tempo, espaço, corpo, não podem mais ser ignorados em sala de aula”. Levando-se em conta tal afirmação e revenendo as escolhas metodológicas para o ensino na escola, conseguir-se-ia uma inclusão verdadeira de alunos com necessidades especiais nas escolas de Ensino Básico, não os ignorando, não se acomodando.

Esta pesquisa é motivada por Freire (2002) quando ele diz que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Pretende-se contar com Freire para manter esse *olhar crítico*, tanto sob as práticas dos professores da escola parceira como sob as práticas pedagógicas realizadas nesse projeto de pesquisa. E também em Marques (2010) como norte para as escolhas metodológicas para as práticas em dança a fim de realmente incluir os alunos com e sem deficiência.

Metodologia

Esta pesquisa constitui-se de uma abordagem qualitativa e é do tipo pesquisa-ação. Segundo Baldissera (2001, p. 6), na pesquisa-ação ao mesmo tempo em que acontece a pesquisa, ocorrem ações que dialogam com a realidade social do processo de pesquisa.

A coleta de dados se dará observando o cotidiano de um aluno cadeirante em três dias de aula, uma vez por semana, e registrando em um caderno de campo. Observar-se-á como se dá o processo de ensino-aprendizagem da turma onde está incluído tal aluno e como se dá o seu cotidiano extraclasse.

A partir desses dados e do referencial teórico estudado serão planejadas e ministradas três aulas de dança para essa turma. Essas aulas serão filmadas e fotografadas, a fim de analisar posteriormente, e também serão registradas em um caderno de campo.

Durante o processo também serão analisados os documentos da escola.

Resultados (parciais) e discussão

Como resultados preliminares da pesquisa, percebe-se que os professores têm bastante dificuldade em trabalhar com turmas grandes ou até

mesmo pequenas com um ou mais alunos PNE, pois esses alunos especiais necessitam realmente de atenções especiais que muitas vezes não são concedidas da maneira correta.

Referências

BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em Debate**, Pelotas, 7(2):5-25, agosto/2001.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991. 3. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de publicações, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa, Editora EGA, 2002.

MARQUES, Isabel. Metodologia para o ensino da dança: luxo ou necessidade? In: **Lições de dança 4**. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2003.

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

A utilização do espaço físico escolar: dançando acrobaticamente pelas estruturas¹

Maria Eduarda da Silveira²

Sílvia da Silva Lopes³

Introdução

Ao observar a correria incansável do intervalo, a energia dos alunos ao girar nas barras, pular nos bancos e cair ao chão no intervalo das séries iniciais da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Pedro Steigleder, de Montenegro, surgiu a questão de pesquisa desse projeto: De que forma poderiam os alunos do terceiro ano da Escola José Pedro Steigleder utilizar o espaço físico escolar para a criação em dança?

O projeto busca desenvolver resultados qualitativos nessa pesquisa, onde por meio da utilização da técnica Le Parkour ocorram a compreensão e a utilização do espaço de forma criativa, artística e dançada.

Objetivos

Expandir a percepção do espaço físico escolar, renovando seu conceito;

Abranger algumas áreas para a utilização em dança;

Desenvolver habilidades acrobáticas em sala de aula e aplicá-las no espaço físico escolar;

¹ Apresentação em pôster.

² Bolsista de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Dança – Unidade universitária da Uergs em Montenegro.

³ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Dança – Unidade universitária da Uergs em Montenegro.

Tornar ciente de que a utilização do trabalho de flexibilidade e força constitui-se como parte fundamental para essa proposta em dança;

Explorar a utilização acrobática visando ao movimento em dança;

Criar partituras coreográficas a partir das experiências vividas nos diferentes espaços;

Apresentar, no final, o trabalho desenvolvido.

Referencial teórico

Vieira indica o trabalho com o Parkour na escola, pois os obstáculos são parte essencial para desenvolver a técnica e explorar o espaço.

Dentro da escola [...] podemos nos utilizar do PK para trabalhar os movimentos globais. Seu conteúdo é super-rico e estão inseridos movimentos em que o praticante desenvolve e aprimora seu equilíbrio, agilidade, flexibilidade, força entre outras habilidades, bem como as capacidades, além de serem estimulados a criação de estratégias para as situações problemas apresentadas e possivelmente um avanço no raciocínio das crianças, tudo isso se divertindo e mergulhando em um universo novo e desafiador (VIEIRA, 2011, p. 6).

Para que todo esse processo possa possibilitar o desenvolvimento integral dos alunos participantes desta pesquisa e trabalhando a dança na escola como arte, a fim de construir conhecimento em dança, as aulas a serem ministradas e a reflexão teórica desta pesquisa se fundamentarão a partir dos seguintes referenciais: os PCNs da Arte, que recomendam abordagem triangular para o ensino da Arte e as orientações de Vieira.

A criação em dança será fundamentada por Isabel Marques, que desafia aos professores de dança no Ensino Básico a trabalhar “aspectos criativos e transformadores, portanto imprevisíveis e indeterminados [...]” (2007, p. 18), que será feito a partir da exploração dos diferentes espaços.

E Paulo Freire, que atravessará a pesquisa encorajando a aluna-bolista a estimular que “[...] o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, [...]” (2013, p. 27). Os alunos serão encorajados a usar a sua curiosidade para desenvolver habilidades circenses que auxiliem nos deslocamentos do Parkour, fazendo-os reinventar suas próprias ideias de espaço escolar.

Metodologia

Este projeto trata-se de um processo qualitativo que se utilizará da metodologia de pesquisa-ação, que “[...] procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática” (ENGEL, 2000, p. 182).

As ações ou práticas deste projeto serão as aulas de dança. Para o seu desenvolvimento foi escolhida uma turma do 3º ano, a qual, além da disponibilidade de horário e o interesse da professora titular, terá a participação de alunos com a idade apropriada para o trabalho que será realizado, assim como expressa Strazzacappa:

Entre 8 e 10 anos, a criança deve manter contato com a dança de maneira mais livre, isto é, deve ter possibilidades de experimentar diferentes movimentações e ritmos, explorar seus próprios movimentos, criar formas e sequências em atividades dirigidas pelo professor (2001, p. 55-56).

Pensando que a maioria das aulas será em espaço aberto, já que essa é a proposta do trabalho, utilizar o espaço de forma artística, teremos diversas variáveis que ao mesmo tempo podem ser caracterizadas por obstáculos difíceis de transpor ou por apenas desafios a serem vencidos. Observando que “trabalhar a céu aberto apresenta limitações. A realização de atividades de dança torna-se dependente das condições climáticas” (STRAZZACAPPA, 2001, p. 59), mas nesses dias o trabalho poderá ser redirecionado para a sala de aula.

A progressão das aulas se dará de acordo com desenvolvimento pessoal dos alunos. Pretende-se trabalhar as acrobacias de forma que todos tenham plena noção de como fazer ou ajudar os colegas, fazendo com que se sintam responsáveis pelo que estão aprendendo. Serão dadas as devidas orientações sobre os cuidados com o corpo, a fim de evitar lesões.

A pesquisa se dará através da análise das informações resultantes das observações, antes e depois das aulas ministradas, que serão registradas em um caderno de campo. Além do caderno de campo serão utilizados como instrumentos de pesquisa o registro fotográfico e a filmagem, que se tornam importantes, pois, “ao registrar, na linha dos relatos de viagem, o particular contexto em que os dados foram obtidos, permite captar uma infor-

mação que os documentos, as entrevistas, os dados censitários, a descrição de rituais [...] não transmitem” (MAGNANI, 1997). As fotografias e filmagens também poderão registrar momentos importantes que a aluna-bolsista poderá perder, pois precisará concentrar-se nas suas ações pedagógicas.

As aulas, que ocorrerão uma vez por semana, serão planejadas com o objetivo geral de criar uma coreografia a ser apresentada na escola no final do semestre. Após a apresentação, será feita uma avaliação e serão analisados todos os dados dessa pesquisa.

Resultados (parciais) e discussão

Como o projeto está em fase inicial, não há resultados consistentes até o momento.

Referências

- ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Educar em Revista**, n. 16, 2000, p. 181-191. Universidade Federal do Paraná. Paraná, Brasil.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- MARQUES, Isabel. **Dançando na Escola**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- STRAZZACAPPA, Márcia. Dançando na chuva... e no chão de cimento. In: FERREIRA, Sueli (Org.). **O ensino das Artes**: construindo caminhos. São Paulo, 2001.
- VIEIRA, Marcelo. **Primeiros obstáculos no Parkour escolar**. Tese apresentada no Congresso Paulistano de Educação Física Escolar. São Paulo, 2011.

Teatro e educação ambiental na Escola de Educação Infantil Santa Luzia¹

Camila da Silva Cardoso²

Eliseu Zembruzki Batista²

Michele Monique Moraes da Silva²

Milena Flores Machado²

Dolores Schussler³

O presente trabalho consiste em desenvolver ações de práticas pedagógicas a partir de experiências vivenciadas no/do Programa Institucional de Iniciação à Docência – Pibid-Uergs Litoral Norte, em parceria com a Escola Municipal de Educação Infantil Santa Luzia, localizada no bairro Santa Luzia em Osório. A referida escola atende essencialmente a Educação Infantil, do berçário ao Jardim A. Nos momentos de observação e reconhecimento do espaço e tempo escolar, vimos como a escola está organizada nas atividades cotidianas.

As salas são amplas, com mesas e cadeiras e muitos brinquedos pedagógicos específicos para que as crianças possam construir saberes e explorar suas curiosidades. O espaço é bem colorido e atrativo, com painéis de numerais, alfabeto, mural de trabalhos, estações do ano, biblioteca. Os alunos têm sempre um concreto para que possam assimilar a atividade, a ação. Nesse contexto, participamos de uma atividade diversificada denominada “pinta cara”, onde cada criança pode escolher sua pintura, transformando-se em super-heróis ou monstros, bruxas e/ou fadas, etc. Como houve uma interação e participação de todos, partimos da ideia de contribuir com mais atividades dessa natureza, mas que também viessem de encontro ao proje-

¹ Apresentação em pôster.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs Litoral Norte/Osório.

³ Coordenadora do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs Litoral Norte/Osório.

to da escola, que tem como temática a educação ambiental. Sendo assim, estamos construindo um subprojeto que envolve o teatro como forma de sensibilizar as crianças sobre as questões socioambientais. Nossos objetivos são proporcionar aprendizagens através de peças teatrais diversificadas sobre a importância da natureza, despertando valores e ideias de preservação do ambiente. As atividades serão realizadas da seguinte forma: o teatro com personagens e fantoches será realizado com a participação de todos os alunos e, após o término, os alunos retornarão às suas respectivas salas, quando serão desenvolvidas atividades de desenho, pintura, contação de histórias, leituras, escritas, jogos e outras atividades lúdicas.

Este tema irá buscar o interesse das crianças pela curiosidade, pois o tema será apresentado a elas através de um personagem denominado “macaco Chico”. Iremos desenvolver no decorrer do semestre atividades denominadas varal de imagens, montagem de painéis, pinturas carimbos em folhas. Pretendemos também realizar atividades com massa de modelar, construindo ímãs de biscoito. Cineminha e televisão também serão desenvolvidas em atividades como por exemplo: Será um filme sobre a natureza passada de uma forma diferente, entrando em clima de reciclagem, faremos uma televisão feita de papelão com imagens representativas da atividade feitas de folhas de caderno, revistas e livros não mais utilizáveis, dando a eles uma nova vida. Nossa avaliação será programada a cada atividade através do interesse e participação de todos. Por outro lado, estaremos também avaliando nossas atividades, para que possamos através dos registros efetuados durante o percurso, perceber se nossa proposta pedagógica foi significativa para a aprendizagem dos alunos, bem como também a importância e relevância para a nossa formação e ação docente.

Referencias

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, MEC/SEF, Brasília, 2002. Vols. 1, 2 e 3.

BRASIL, Brasília, DF, Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

PASSOS, Ilma P. A. Veiga (Org.). **Projeto Político Pedagógico: uma construção Possível**, 28. ed. São Paulo: Papirus, 1995.

A música como construtor de conhecimento e facilitador do aprendizado¹

Lilian Clausen²

Ivana Ceolin²

Fani Averbuh Tesseler³

Introdução

Este relato de experiência trata da música como construtor de conhecimento e facilitador do aprendizado. Essa constatação partiu da experiência oportunizada pelo Pibid na escola onde somos bolsistas, tendo em vista a observação da atenção dos alunos em atividades musicais, o que nos fez buscar o referencial teórico sobre música na aprendizagem.

No primeiro momento, quando entramos no Pibid, achamos que estávamos no caminho certo, que ali encontraríamos respostas para todos os nossos questionamentos. Mas nos demos conta de que não era bem assim; no Pibid se ampliariam as perguntas enquanto vamos conseguindo produzir e aprender além de respostas aos questionamentos, buscando o conhecimento.

Estivemos pensando muito sobre as atividades propostas, as oficinas que estão em andamento, qual seria a forma mais produtiva e como chegaríamos mais perto dos alunos. Todavia, ainda havia uma questão: se nunca tínhamos entrado em uma sala de aula, como superar esse momento e o nervosismo?

Pela experiência em sala de aula, pudemos perceber o quanto a musicalidade mobiliza os alunos. Notamos a atenção que demonstram ao cantar e dançar, prestando atenção na letra e no ritmo a ser dançado. Percebemos que, além da aprendizagem rápida, torna-se prazeroso o aprendizado.

¹ Apresentação oral.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Alegrete.

³ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Alegrete.

Acreditamos também que a música tem um papel importante na vida cotidiana das pessoas, pois desde a infância, quando trabalhada, desenvolve a percepção, a atenção, a concentração, ajudando desde cedo a criança no desenvolvimento da memória.

Ao apresentar a letra, melodia e ritmo da música, os alunos de duas turmas da escola, que fariam uma homenagem às suas mães, cantando o “jingle dia das mães” da cantora “Anita”, tiveram uma ótima reação, que nos surpreendeu. A linguagem trazida pela música uniu as turmas formando uma só, como se fossem elas mesmas parte da melodia.

Pensamos que a música deveria ser possibilitada aos alunos não para formar músicos, mas como forma de aprendizado e para desenvolver o conhecimento. Sobre a vivência musical coloca-se que:

Uma vivência musical pode dar-se em três grandes dimensões. Na dimensão material, a atenção está voltada para as qualidades do som em si, para a forma pela qual o som seria manipulado; na dimensão expressão, a atenção volta-se para aspectos expressivos da música, seu caráter alegre ou triste, leve, denso etc.; na terceira dimensão chamada forma, a atenção volta-se para organização dos sons no tempo, para a relação entre os gestos musicais, para a estrutura da música (HENTSCHKE, 2012, p. 27).

Confirma-se nesse trecho a afirmação de como a música mobiliza os alunos na forma da atenção a ser desenvolvida. Entende-se que a música é uma linguagem universal, e em diversas épocas no mundo todo, o homem e a música andaram juntos. Em todos os povos indistintivamente, a música foi passada de geração para geração dentro das famílias, transmitindo as histórias sociais.

Objetivo geral

Contribuir para a qualificação do ensino e da aprendizagem através da utilização da música-aula.

Objetivos específicos

Relatar a experiência de utilização da música em sala de aula.

Metodologia

Logo na primeira reunião, foi decidido no grupo da minha escola que trabalharíamos em duplas (isso foi bom, sentimo-nos mais seguras).

Em seguida, foi feito o acordo das turmas, e por sorteio pegamos os primeiros anos para trabalhar. Nas semanas seguintes, faríamos observações seguidas de monitoria para conhecer melhor os alunos com que trabalharíamos mais tarde. Passaram-se as semanas, e começamos nosso trabalho com eles. Na primeira, trabalhamos com arte. Seria a semana da Páscoa e da escola. Nas semanas seguintes, trabalhamos com música, com histórias e contos. Para nossa alegria e satisfação, as turmas nos receberam bem, são muito boas e de fácil entendimento, ou seja, foi uma experiência tranquila com os alunos.

Refletir sobre o impacto da música na aprendizagem.

Refletir sobre a experiência pibidiana, espaço e lugar de crescimento como licenciandas.

Discussão de resultados

A música transmite para as outras gerações fatos historicamente acontecidos. As atividades aqui relatadas, as oficinas de que participamos mostraram qual seria a forma mais produtiva e como chegaríamos mais próximos dos alunos. Nunca tínhamos entrado em uma sala de aula; preocupadas em superar esse momento e nosso nervosismo, descobrimos através da música uma forma mais fácil de aprendizado. Os alunos demonstraram desenvolver as três grandes dimensões da vivência musical, segundo autores como Hentschke (2011), que trata das qualidades do som, sua expressão e forma. Observamos que essa atividade trouxe para o grupo uma sintonia.

Transmitir o conhecimento de forma fácil e prazerosa é o começo de uma nova estratégia, trazendo ao aluno o melhor do trabalho a ser desenvolvido e ao professor uma forma mais fácil e criativa de desenvolvê-lo.

Referências

HENTSCHKE, L.; DEL BEM, L. **Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa**. São Paulo: Moderna, 2003.

BEYER, Esther; KEBACH, Patricia. **Pedagogia da música: experiências de apreciações musical**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

O lúdico envolvendo o sistema monetário¹

Gracielle Peres Garcia Arebalo²

Marielen Priscila Da Cunha Fioravante²

Mariana Pereira Carvalho²

Fani Averbuh Tesseler³

Introdução

O presente relato de experiência trata de uma oficina realizada com duas turmas participantes do projeto de iniciação à docência de 3º e de 4º anos, nas quais trabalhamos o tema sistema monetário de forma lúdica. A importância da realização dessa oficina é trazer aos alunos atividades diferenciadas que trabalhem os conteúdos necessários. Nesse caso, o sistema monetário, algo presente no dia a dia dos alunos. Foram realizadas simulações em sala de aula de compra e venda num mercado, onde os alunos faziam papel de vendedor e de cliente para fazer cálculos, contextualizando os exercícios matemáticos. Os resultados demonstraram interesse e qualidade da aprendizagem dos alunos.

Referencial teórico

Ainda nos dias de hoje, há escolas e professores que não usam o lúdico como um facilitador da aprendizagem. Entretanto, mesmo recebendo qualificação através de seminários, palestras, entre outros, valorizando o uso do lúdico em sala de aula, não mudam suas práticas. Segundo Figueredo:

¹ Apresentação oral.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Alegrete.

³ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Alegrete.

As atividades lúdicas são discutidas por muitos estudiosos que vêm mostrando a sua importância para o desenvolvimento do aluno, e um facilitador para a aprendizagem, sendo através do lúdico que se dá a garantia de uma aprendizagem com significado positivo para o adolescente ou a criança que tenha dificuldade de aprendizagem (FIGUEREDO, 2011, p. 39).

As vantagens de usar o lúdico em sala logo nos faz lembrar de jogos, brincadeiras, diversão, interação e lazer. Essa ferramenta para a educação é primordial para o desenvolvimento dos alunos. Algumas das vantagens são: imaginação, criatividade, fantasia e curiosidade.

Piaget aborda os jogos como um processo educacional e não simplesmente como entretenimento para gastar as energias das crianças. Para ele, os jogos tornam-se mais significativos à medida que as crianças se desenvolvem, pois a partir da livre manipulação de materiais variados elas podem reconstruir, inventar coisas (STEFANE, 1995, p. 23).

O brincar como instrumento metodológico da matemática nos espaços socioculturais favorece o ensino matemático, onde se desenvolve entre o conhecimento cotidiano e o escolar.

Objetivo geral

Resgatar a importância do lúdico no processo de aprendizagem da matemática, no caso do sistema monetário, nas turmas de 3º e 4º anos de uma escola do município de Alegrete durante as práticas do Pibid.

Objetivos específicos

- Relatar a experiência lúdica na matemática;
- Refletir sobre a importância do lúdico;
- Possibilitar o ensino da matemática de forma diferenciada.

Metodologia

O presente relato de experiência surgiu após a aplicação de duas oficinas sobre o sistema monetário, sendo trabalhado de forma lúdica com os alunos do 3º e 4º anos de uma escola do município de Alegrete no período de duas semanas. Nessas oficinas ocorreram simulações de compra e venda de um mercado; os alunos realizavam cálculos mentais de acordo com as compras dos produtos escolhidos pelos mesmos.

Resultados parciais e discussão

Com essas oficinas percebemos a importância de utilizar atividades lúdicas que despertem o interesse e a participação dos alunos, contribuindo para a aprendizagem dos mesmos. Promovemos a interação dos alunos, envolvendo-os com a interdisciplinaridade durante as atividades realizadas.

No ensino da matemática, o jogo tem o caráter de material pedagógico, considerando-se indispensável na aprendizagem. Nessa perspectiva, tem por finalidade desenvolver habilidades de resolução de problemas, possibilitando aos alunos oportunidades para atingir determinados objetivos.

Considerações finais

Consideramos a importância do lúdico no processo do ensino-aprendizagem ao proporcionar a relação teoria e prática, vivenciando através da prática experiências do cotidiano do aluno.

Com as oficinas percebemos o envolvimento de cada aluno nas atividades realizadas durante as práticas do Pibid na escola. Contribuímos para a aprendizagem dos alunos em relação ao ensino da matemática, sugerido pelos professores das turmas, sendo necessário oferecer atividades lúdicas em todos os momentos em sala de aula a todas as turmas com que vamos trabalhar, despertando no aluno o gosto por todas as disciplinas.

A proposta é incentivar a aprendizagem da matemática, não de uma forma mecânica e sim para estimular o entendimento de maneira significativa para o aluno através do lúdico.

Referências

FERREIRA, Regina N. **Utilização de atividades lúdicas na aprendizagem de conteúdos da Matemática para alunos de 07 a 08 anos, da Escola Maria Aparecida Teixeira Enomoto.** Disponível em: http://www.def.unir.br/downloads/1221_utilizacao_de_atividades_ludicas_na_aprendizagem_de_conteudo.pdf. Acesso em: 21 jun. 2014.

FIGUEREDO, Milene da S. **A importância do lúdico no ensino de Matemática: uma amostra da concepção de professores do Ensino Fundamental II na cidade de Pombal-PB.** Disponível em: <http://rei.biblioteca.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/9/3/MSF08082012.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2014.

Brincando e aprendendo com brincadeiras e cantigas em roda¹

Vanilda dos Santos²

Veronice Camargo da Silva³

Brincava-se de pular amarelinha, cabra-cega, esconde-esconde, cama de gato, corre-cutia. Brinquedos como perna-de-pau, pipa e peteca eram construídos. Junto com as brincadeiras havia as cantigas de roda como: ciranda cirandinha, atirei o pau no gato, a canoa virou. Essas, entre outras, faziam parte dos brinquedos e brincadeiras das crianças. Hoje, no entanto, não se brinca como antes. Tendo em vista a ausência dessas práticas, optou-se por esse tema para trabalhar no subprojeto do Pibid.

A proposta foi realizada com as turmas dos anos iniciais na EMEB Luiza de Freitas Valle Aranha na cidade de Alegrete-RS. Resgatar as brincadeiras e as cantigas de roda é uma oportunidade de integrar as crianças no sentido de desenvolver novas aprendizagens, auxiliando também na expressão corporal e organização coletiva. Todo esse aprendizado poderá preparar as crianças para o futuro, uma vez que terão de enfrentar na vida real desafios muitas vezes semelhantes às brincadeiras. A partir de um bom planejamento, é possível resgatar as brincadeiras, permitir que o aluno explore os objetos, comunique-se com outras crianças e adultos, desenvolva suas múltiplas linguagens, organize seus pensamentos, conheça regras, tome decisões e socialize-se. Poderá também utilizar o corpo através do tato, da visão e da audição durante a participação nas brincadeiras.

O contato entre as pessoas é importante para conhecer o outro, sempre respeitando seu espaço e suas diferenças, construindo significados, sen-

¹ Apresentação em pôster.

² Bolsista de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Alegrete.

³ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Alegrete.

do criativo e apropriando-se dos diversos bens culturais. Esse trabalho, em andamento, tem como objetivo resgatar os brinquedos, as brincadeiras e as cantigas de roda de forma prazerosa e criativa, sem deixar de lado o processo da aprendizagem. É possível mostrar que há aprendizagem e diversão através das cantigas de rodas e das brincadeiras. Ainda criar os brinquedos, construir e brincar de forma cooperativa. As atividades propostas são desenvolvidas na instituição de ensino todas as quartas-feiras. A discente dialoga com as crianças sobre sua atividade, explicando o objetivo da mesma. Após as atividades realizadas, os educandos são convidados a interpretar a brincadeira ou a cantiga de roda, que, na maioria das vezes, são realizadas através de desenhos, utilizando tintas, massa de modelar e argila ou de forma teatral. Há também diálogos em forma de seminários para discutir o que foi aprendido com a atividade proposta.

Em todas as atividades realizadas até o presente momento, constatou-se um resultado positivo. As crianças adoram essas atividades, e a professora da turma participa junto, o que favorece o desenvolvimento e integração de todos. Conclui-se que, ao trabalhar de forma lúdica e criativa, é possível verificar que realmente há uma efetiva aprendizagem, e ainda é gratificante constatar a alegria de cada criança durante a atividade, bem como a surpresa de cada uma no final da proposta realizada. As crianças sentem-se importantes e são capazes de superar dificuldades encontradas durante as atividades, reconhecem o outro e a si mesmos.

Do xadrez à arte¹

Carlos Leopoldo Blauth²

Carmen Lúcia Capra³

Não apenas pelo meu interesse em Licenciatura, mas principalmente pela experiência prática proporcionada por ela, resolvi candidatar-me a uma bolsa no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). O programa, concebido pelo Ministério da Educação,

fomenta a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério e visa inserir os licenciandos no cotidiano escolar da rede pública de educação, proporcionando oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas de caráter interdisciplinar, buscando a identificação e superação de problemas no processo ensino-aprendizagem (Pibid 2014 – Uergs).

O Pibid torna-se assim uma excelente ferramenta de formação para estudantes de Licenciatura.

Logo que cheguei para meu primeiro encontro na Escola Estadual Adelaide Sá Brito, procurei pela diretora da escola e percebi que ela estava bastante atarefada. Assim resolvi visitar a sala dos professores, aos quais já havia sido apresentado anteriormente. Pouco antes de começarem as aulas, a diretora da escola entrou na sala e pediu para uma professora que eu assistisse à aula, procedimento que seria repetido com diferentes professores nos próximos encontros. Durante minhas observações, notei a dificuldade geral dos professores em relação ao comportamento dos estudantes e de fazer com que executassem as tarefas propostas. Apesar de sentar no fundo da sala e de ser o mais discreto possível, minha presença causou certo desconforto aos estudantes por ser uma presença estranha à sala.

¹ Apresentação oral.

² Bolsista de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Artes Visuais – Unidade universitária da Uergs em Montenegro.

³ Docente colaboradora do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Artes Visuais – Unidade universitária da Uergs em Montenegro.

Num dos encontros, por saber jogar xadrez, perguntei para a diretora da escola se havia um espaço onde o jogo pudesse ser ensinado aos alunos. Descobri então que, dentro do período da Matemática, existia um momento (50 minutos por semana) destinado a jogos matemáticos, onde o xadrez seria bem recebido, mesmo porque o jogador de xadrez desenvolve muitas habilidades quando aprende a jogar, que serão úteis no desenvolvimento da aprendizagem e da sociabilidade. O objetivo do jogo é matar o rei adversário, mas para isso devemos dividir o objetivo principal em objetivos secundários, resolvendo problemas, priorizando ações e tomando decisões baseadas em uma compilação de conhecimentos que servem como um ensaio para os problemas que virão no decorrer da vida.

Diante de tais vantagens, fui autorizado então, em parceria com a professora de Matemática, a ensinar o jogo para os alunos do 8º ano nos períodos destinados a jogos matemáticos. Apesar do jogo ter sido bem aceito e de ter servido ao propósito da minha inserção de forma mais efetiva, esse foi apenas uma maneira de inserir-me em sala de aula, pois como estou cursando graduação em Artes Visuais, é importante no próximo período letivo direcionar as ações na escola à arte.

Os objetivos foram portanto: promover a inserção como componente do PIBID à docência, participando de forma mais efetiva em sala de aula através do ensino do jogo de xadrez, planejar futuras intervenções pedagógico-artísticas no período escolar, além de auxiliar em uma melhoria na capacidade de raciocínio e concentração de crianças e adolescentes estudantes da Escola Adelaide Sá Brito.

A fim de subsidiar teoricamente essa prática, importa reconhecer que um dos grandes problemas que os professores enfrentam é a dificuldade de manter os alunos sentados, fator essencial para a concentração. Em alguns casos, as crianças sofrem de TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), problema que, segundo Martins (2008), chega a atingir 5% da população infantil, e no ambiente escolar se torna mais evidente. Segundo Martins, as crianças hiperativas apresentam inteligência e capacidade de aprendizado idênticas às de outras crianças e necessitam de atividades que desenvolvam a concentração e o raciocínio, assim como é o caso do xadrez.

Visando iniciar a aproximação do xadrez com a arte, partiu-se para uma pesquisa em sites e livros na busca de opções que despertassem o inte-

resse dos alunos. Descobrimos que alguns programas de computador destinados ao xadrez, apresentam na tela o jogo em três dimensões e que esse efeito poderia ser recriado em forma de desenho através da anamorfose. Essa consiste em uma distorção da uma imagem feita com o intuito de forçar o observador a usar instrumentos especiais ou a se posicionar sob um determinado ponto de vista, para que possa observar a imagem de forma correta. O conceito fica claro quando observamos a obra “Os Embaixadores” (1533), de Hans Holbein, onde existe a figura de um crânio “deformado” em anamorfose na parte inferior do quadro, que só pode ser identificado de um ângulo específico de visão (HARTUNG, 2010).

Sobre a metodologia, inicialmente é importante indicar que o xadrez foi oferecido aos alunos de forma facultativa, sendo que eles poderiam também optar por outros jogos, como damas e moinho. Os encontros foram semanais e tiveram duração de uma hora (um período escolar). Como o jogo de xadrez é de relativa complexidade, foram empregadas comparações entre os movimentos das peças do xadrez com figuras conhecidas. A torre movimenta-se na horizontal e vertical; assim comparamos seu movimento com a forma de uma cruz; já o bispo movimenta-se nas diagonais do tabuleiro, e esse movimento pode ser comparado à letra x; somando os movimentos da torre e do bispo, teremos o asterisco que representa o movimento da dama e do rei; o movimento do cavalo deve ser comparado à letra L, e podemos lembrar que, assim como na vida real, o cavalo pode pular por cima de outra peça.

Nesse momento, é importante deixar que os aprendizes joguem para exercitar a aprendizagem dos movimentos das peças antes de ser abordadas outras regras mais complexas do xadrez, como o *roque* e o *en passant*. No segundo semestre escolar, na tentativa de unir xadrez e arte, o método deverá contemplar a busca de imagens que, além de relacionar xadrez e arte, também despertem interesse nos estudantes e possibilidades de conhecimento em arte. Uma das propostas apresentadas teve grande aceitação entre os alunos: a Sala de Ames, onde a perspectiva de um piso xadrez associado a uma sala de formato trapezoidal modifica nossa percepção sobre a dimensão de objetos ou pessoas. Outra proposta que teve grande aceitação são as figuras em anamorfose, que criam a ilusão ótica de que os desenhos “estão em pé”, ou seja, ocupam o espaço tridimensional, mesmo sendo bidimensionais.

Finalizando este relato, como considerações parciais pode-se dizer que o projeto, até o momento, me possibilitou um espaço dentro da sala de aula onde foi possível interagir com os alunos através do ensinamento do xadrez, além de projetar ações futuras direcionadas à arte.

Referências

- DA SILVA, Daniel Medeiros Avelino et al. **O xadrez na escola**. 2011. Disponível em: <http://fexpar.com.br/2011/Pesquisas/Artigo_O_xadrez_na_Escola_Daniel.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2014.
- HARTUNG, Guilherme Erwin. **Anamorfose na Arte**. Uma abordagem interdisciplinar. 2010. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=27220>>. Acesso em: 24 jul. 2014.
- PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL. 2014. Disponível em: <<http://www.Pibiduergs.com/>>. Acesso em: 28 jul. 2014.
- VIEIRA, Danielle Martins. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade**. 2008. Disponível em: <http://www.contabeis.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2009.1/transtorno%20de%20dficit%20de%20ateno%20e%20hiperatividade%20analizando.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2014.

Arte urbana na escola¹

Fernanda Fernandes Freitas Almeida Maia²

Carmen Lucia Capra³

Introdução

Este projeto em fase inicial de desenvolvimento faz parte de ações escolares vinculadas ao Programa de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid – Montenegro, da Unidade Estadual do Rio Grande do Sul – Uergs.

O tema escolhido, “Arte urbana na escola”, está sendo desenvolvido com aproximadamente sessenta alunos das turmas do oitavo ano do Ensino Fundamental na Escola Estadual de Ensino Fundamental Adelaide Sá Brito, onde tive a primeira interação com os alunos participantes do projeto.

Objetivos

Oferecer aos alunos o conhecimento inicial do grafite como meio de expressão, sua carga de valores históricos, culturais e sociais, através de algumas técnicas do grafite, inicialmente através do estêncil, que é um molde para a aplicação de formas que são pintadas em superfícies, tendo como suporte o muro da escola. Além disso, modificar o ambiente escolar com o trabalho dos participantes, tornando-o mais vivo e colorido através da arte urbana.

Referencial teórico

A investigação realizada sobre o tema partiu de análises de artigos, livros e revistas. No artigo “O grafite como mediador em discussões educativas e culturais entre a escola e a cidade” são questionadas a política da

¹ Apresentação oral.

² Bolsista de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Artes Visuais – Unidade universitária da Uergs em Montenegro.

³ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Artes Visuais – Unidade universitária da Uergs em Montenegro.

escola tradicional e a influência que o grafite pode exercer na autonomia dos alunos, pois:

A educação bancária, que deposita os conhecimentos, condiciona o aluno a adaptar-se ao mundo aceitando a opressão dos patrões, dos governantes, das elites simbólicas ou de quem os possa oprimir. Dessa forma, os oprimidos apenas reproduzem os discursos dos poderosos, para que trabalhem e cumpram as leis, sem nem mesmo poder questionar o próprio papel que ocupam na sociedade e os seus direitos e deveres (SILVA; IAPECHINO; GOMES, 2010).

Também se encontram no artigo indicações sobre a aplicação didática da técnica:

A aplicação didática do grafite pode vir a ser uma opção de abordagem dos temas transversais no ensino e um implemento ao trabalho do professor em sala de aula, propiciando alternativas pedagógicas que levem esse professor a uma prática docente mais emancipatória e a escola a uma aproximação do universo e da realidade vivenciada por seu alunado – nesse sentido, a educação se caracterizaria como uma alternativa de ação para a prática educativa libertária (SILVA; IAPECHINO; GOMES, 2010).

O grafite é um forte veículo de informação, além de estimular os alunos a elaborar o que fazem e de que forma fazem seus trabalhos como grafiteiros, proporcionando assim uma nova forma de expressão aos participantes do projeto.

Segundo Gitahy (1999, p. 67), “o grafite se insere no design quando se transforma em arte utilitária, satisfazendo uma necessidade do mercado ou quando se coloca a serviço de uma proposta com fim educacional”.

Metodologia

Em um primeiro momento, todos os alunos foram reunidos para uma produção de estêncil para que assim criassem uma marca própria no espaço físico escolar a que pertencem, na grande maioria, desde a infância.

Após esse momento, os alunos que manifestaram o interesse de continuar participando do projeto terão contato com os conhecimentos básicos da cultura urbana, além de técnicas, apreciação de imagens de artes urbanas de diferentes épocas e locais. Para tal serão utilizados livros, revistas, imagens impressas e projetadas.

Partindo desse contato, serão produzidos desenhos coletivos. Uma primeira intervenção foi feita no muro da quadra esportiva da escola com a

pintura dos estêncis produzidos; a segunda intervenção será no muro de um estúdio de tatuagens, localizado no centro da cidade de Montenegro.

Resultados (parciais) e discussão

O projeto foi pausado por causa do período das férias escolares; até o presente momento, o resultado está sendo satisfatório e está alcançando seus objetivos. A grande maioria dos alunos vem se dedicando e se empenhando na fabricação dos estêncis, bem como na busca por ampliação de conhecimentos. A pintura no muro da escola, apesar das dificuldades enfrentadas quanto a seu desenvolvimento e contextualização, foi devidamente concluída. No decorrer da atividade, os objetivos foram sendo alcançados lentamente devido às intempéries de um inverno chuvoso.

Para o próximo semestre, o cronograma será retomado, almejando dessa forma a conclusão dos trabalhos e estudos iniciados com esse projeto.

Considerações finais

O trabalho efetuado durante o desenvolvimento desse projeto foi gratificante, pois foram nítidos a satisfação e o aprendizado dos alunos envolvidos. A proposta de deixar a sua marca pessoal gravada no espaço físico da escola fez com que esses se sentissem completamente integrados e parte da história da escola que os acolhe. O fato de trabalharem com novos materiais e espaços deixou visível a satisfação alcançada. Ao serem retomados os trabalhos referentes a esse projeto, uma nova análise do que já foi desenvolvido até o momento se faz necessária, para que seja possível direcionar os estudos, observando quais objetivos foram plenamente alcançados, quais necessitam reformulação, bem como a preparação e o planejamento das próximas intervenções a serem efetuadas.

Referências

GITAHY, Celso. **O que é Graffiti**. São Paulo: Brasiliense, 1999. (Coleção Primeiros Passos).

SILVA, Renata Carvalho da; LAPECHIONO, Mari Noeli Kiehl; GOMES, Valéria Severina. O grafite como mediador em discussões educativas e culturais entre a escola e a cidade. VII Encontro de Estudos Interdisciplinares em Cultura, 2010,

Salvador. **Anais...** Disponível em: <<http://www.cult.ufba.br/wordpress/24398.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

ALENCAR, Vagner. **Arte urbana para aproximar professores e alunos**. 2013. Disponível em: <<http://porvir.org/porfazer/arte-urbana-para-aproximar-professores-alunos/20130430>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

Na música... um novo caminho¹

Aline Bocacio²

Fernanda Melo²

Maria Josefa Florczak Almeida²

Viviane Maciel Machado Mauren³

Este trabalho objetiva expressar a fundamental importância da musicalidade dentro do contexto escolar e da vida das pessoas como uma forma de enriquecimento cultural. Trabalhar com a música em sala de aula não é um costume dos professores, pois acredita-se que a música pode tirar a concentração dos alunos, mas, ao contrário, ela pode influenciar a aprendizagem de crianças em idade escolar. Com a música os trabalhos fluem, as crianças deixam-se levar pelo embalo das notas musicais, dançam, usam a criatividade, a sensibilidade, brincam, são as letras musicais que conhecem o universo infantil, que falam a linguagem da criança e que faz você se sentir como tal e viver neste mundo mágico, cheio de encantos, pois crianças são caixinhas de surpresa; por isso devemos sempre surpreendê-las.

Este trabalho foi proposto pelas bolsistas do Pibid/Uergs/São Luiz Gonzaga na Escola Municipal José Bonifácio com alunos dos anos iniciais. Para responder ao objetivo foram realizadas atividades, planejadas com a professora da sala de aula juntamente com a supervisora do Pibid. As atividades com música foram aplicadas uma vez por semana e eram relacionadas aos conteúdos do currículo escolar. Como resultados parciais, acreditamos que a música está contribuindo para a aprendizagem e o gosto dos alunos em descobrir assuntos novos e desafiadores.

Como considerações finais, pois este trabalho está em andamento, deixamos a seguinte mensagem: “A melodia da música faz você despertar emoções, descobrindo assim algo que se esconde dentro do nosso eu, e quando você se dá conta, já está cantando e tudo flui, pois a música vem da alma”.

¹ Apresentação em pôster.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em São Luiz Gonzaga.

³ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em São Luiz Gonzaga.

Fazendo arte na Educação Infantil¹

Charlene Cortes da Silva²

Maria Luiza Carlotto Alves²

Jeane Pires Pereira Gabert²

Rosemari Silva das Veiga²

Viviane Machado Mauren³

A arte na Educação Infantil tem se mostrado de grande valia nesse contexto educacional. Dançar, cantar, brincar, pular, contar histórias, pintar, recortar, dramatizar, colar, enfim, todas essas práticas na Educação Infantil se tornam arte. O objetivo deste trabalho foi promover o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, afetivo e imaginativo de crianças da Educação Infantil através da arte. Como acadêmicas do curso de Pedagogia-Licenciatura na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) em São Luiz Gonzaga, participamos como bolsistas do Projeto de Iniciação à Docência (Pibid), desenvolvendo atividades na Escola Municipal de Educação Infantil Elíria Cerutti Perim em São Luiz Gonzaga, RS.

A escola possui como projeto geral “Vamos Fazer Arte”, e a partir desse desenvolvemos atividades que abordam a arte num contexto geral, adaptando-as conforme a idade de cada turma, que varia de 3 a 5 anos. As atividades que até o momento foram desenvolvidas foram recortes de revistas, produção de brinquedos com o rolo protetor do papel higiênico, garrafas pet, caixas de leite. Todos esses materiais viram arte a partir do estímulo e da criatividade. Também são utilizadas brincadeiras de roda, cantigas de dramatização e vídeos ilustrativos de como é possível fazer arte com arte.

Como resultado preliminar e ainda em andamento, podemos observar a partir das práticas em sala de aula e também em oficinas que envolveram todos os alunos, professores, atendentes, operárias e toda a equipe diretiva que as crianças apresentaram grande interesse pelas atividades propostas. Os alunos mostraram disposição, curiosidade, emoções e reações diversas.

¹ Apresentação em pôster.

² Bolsistas de iniciação à docência do PIBID/CAPES/UERGS 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da UERGS em São Luiz Gonzaga.

³ Docente colaboradora do PIBID/CAPES/UERGS 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da UERGS em São Luiz Gonzaga.

Literatura infantil: experiências vivenciadas pelos bolsistas do Pibid nos anos iniciais do Ensino Fundamental¹

Daniel Ferreira Pereira²

Oseane Bastos²

Juliana Barcelos Silveira²

Fabício Soares³

Introdução

A educação básica enfrenta vários problemas no que se refere à aprendizagem, principalmente no campo da leitura. A leitura e a interpretação de textos são os maiores desafios a serem enfrentados por educadores desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o final do Ensino Médio, uma vez que são habilidades fundamentais para o desenvolvimento de todo cidadão.

Objetivos

Identificar e refletir a respeito das experiências que envolvem a literatura infantil vivenciada em sala de aula durante as atividades do Pibid.

Metodologia

O trabalho foi baseado em observações realizadas na Escola Estadual de Educação Básica Venâncio Aires em Cruz Alta, vinculada ao Pibid com alunos do terceiro e quinto anos do Ensino Fundamental que participam das atividades realizadas dentro do Subprojeto Pedagogia do

¹ Apresentação em pôster.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Cruz Alta.

³ Coordenador do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Cruz Alta.

Pibid de Cruz Alta. Portanto, como técnica de pesquisa foi adotado o método da observação participante, que, conforme Marconi & Lakatos (2003), *consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo.*

Resultados parciais e discussão

Verificamos, a partir das experiências vividas no Pibid com as turmas de terceiro e quinto anos do Ensino Fundamental, que os alunos têm dificuldades em ler, escrever e por consequência interpretar o que leem. Ao trabalharmos com o gênero *Fábulas*, ficou evidente que as crianças fazem uso da imaginação ao produzir seus próprios textos, mas a escrita é deficiente e, na maioria das vezes, não conseguem ordenar suas ideias. O uso da pontuação tanto na escrita como na oralidade também é limitado.

Atentos a essas questões, tentamos introduzir formas lúdicas de reconstruir o conhecimento literário, fazendo uso constante da participação dos alunos nas atividades propostas e abraçando a produção teatral como um aliado, tendo em vista que essa atividade aguça a criatividade e o interesse dos alunos, bem como a produção de cartazes referentes aos temas trabalhados e a construção de textos dos próprios alunos. Esses trabalhos são realizados, geralmente, em grupos, pois dessa forma um aluno pode socializar com os outros e nessa interação ensinar e aprender, simultaneamente, de forma prazerosa. As experiências vividas pelos educandos devem ser consideradas em sala de aula como importante fator na condução do processo de ensino-aprendizagem. Além de que, conforme destacam as autoras Telma Leal e Eliana Albuquerque (2005, p. 94):

O professor, ao estimular o desenvolvimento dos modos de ler a obra literária, além de contribuir para a aprendizagem da literatura, ampliando o acervo textual de cada aluno, seus conhecimentos sobre a história da humanidade, os autores, os estilos, contribui para o desenvolvimento pessoal, das subjetividades, do “ser no mundo”, promovendo, ainda, o desenvolvimento de estratégias de leitura que podem ser usadas em muitas e variadas situações de interpretação textual.

Portanto o trabalho com a literatura na escola poderá contribuir para sanar as dificuldades enfrentadas pelos alunos na produção textual, na ortografia das palavras e na interpretação dos textos que eles leem e que em muitos momentos não compreendem.

Considerações finais

A literatura é necessária para a formação do indivíduo pensante, e nesse sentido é preciso que os educadores busquem em sala de aula meios diversificados para que os alunos se tornem leitores críticos e autônomos, desenvolvendo a capacidade de ler, interpretar e relacionar o texto com o mundo em que vivem, tornando essa leitura prazerosa e dinâmica. Nesse viés, as atividades desenvolvidas dentro do Pibid têm contribuído de forma relevante para a nossa formação enquanto pedagogos, visto que nos têm propiciado experiências ímpares, envolvendo o trabalho com a literatura infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Referências

- LEAL, Telma F.; ALBUQUERQUE, Eliana B. C. A literatura na escola e na comunidade: espaços de circulação dos textos literários. In: PAIVA, Aparecida de. **Alfabetização e Leitura Literária**. A leitura literária no processo de alfabetização: a mediação do professor. In: BRASIL, Ministério da Educação. Alfabetização e Letramento na Infância. Boletim 09/ Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC/ SEB, 2005. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/150630AlfabetizacaoLetramento.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2014.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

Literatura infantil: a importância da leitura através da ludicidade nos anos iniciais¹

Ana Luiza Barbosa Maciel²

Roselei da Silva²

Solange Lourenço da Silva²

Thainá Fogliatto Moreira²

Maria da Graça Prediger Da Pieve³

Introdução

Este trabalho é resultado das atividades desenvolvidas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência através do subprojeto do Curso de Licenciatura em Pedagogia na unidade de Cruz Alta. As atividades do subprojeto ocorreram na Escola Estadual de Educação Básica Margarida Pardiñas, localizada no município de Cruz Alta/RS, e buscaram como prioridade ampliar o conhecimento acerca da importância da literatura infantil na formação do aluno, tendo como objetivo principal desenvolver o gosto e o prazer pela leitura e auxiliar no processo de alfabetização.

O trabalho está sendo realizado em uma turma do 1º ano com atividades envolvendo a literatura infantil. As aulas de literatura infantil estão integradas na proposta da escola e ocorrem semanalmente, tendo como finalidade incentivar o gosto pela leitura.

O trabalho está estruturado em três partes: Estratégias metodológicas; Literatura Infantil nos Anos Iniciais; relatos de experiências narrando

¹ Apresentação oral.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Cruz Alta.

³ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Cruz Alta.

as ações realizadas com os sujeitos em questão envolvidos, tecendo no final, como conclusão, êxitos e desafios encontrados nessa prática.

Estratégias metodológicas

Um dos projetos trabalhados durante esse ano pelas autoras nas escolas parceiras do Pibid está sendo a Contação de Histórias com a finalidade de promover a formação do leitor e a construção de conhecimentos. As aulas de literatura infantil estão integradas no projeto da escola e ocorrem semanalmente nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Semanalmente, faz-se o planejamento das atividades, escolhendo o livro de literatura que se vai contar às crianças e as atividades que se irá desenvolver. O trabalho está sendo desenvolvido em uma turma do primeiro ano, composta de dezenove (19) alunos. As atividades ocorrem semanalmente desde abril de 2014 até o início de julho, respectivamente. As histórias são contadas na sala de aula e organizam-se em três momentos:

- a) Rodinha com as crianças para ouvir a história – Os livros das histórias são apresentados bem como sua estrutura e autores;
- b) Roda de conversa – Após a contação da história, são realizadas conversações e questionamentos sobre a história, envolvendo todos;
- c) Proposição de atividades didático-pedagógicas relacionadas à alfabetização.

As técnicas de contação de histórias utilizadas são as seguintes:

- a) Narrativa simples: técnica que se caracteriza pela narração da história sem auxílio de materiais, apenas utilizando entonação na voz e expressões corporais e faciais;
- b) Auxílio do livro: caracteriza-se pela leitura do texto do livro e da amostra das suas ilustrações;
- c) DVD – Utilizando o computador e o projetor de imagens.

A literatura infantil nos anos iniciais

Na infância, a leitura tem um poder especial. Ela representa uma fonte de conhecimento do mundo, da sociedade e de si mesmo, expandindo as referências das crianças. Potencializa o senso crítico, amplia o vocabulário, estimula a imaginação, favorece a criatividade e traz as emoções à tona, permitindo o diálogo e a compreensão das questões afetivas. Ainda, a criança passa a entender a sistematização da linguagem escrita e, aos pou-

cos, vai se interessando pela descoberta das palavras, curiosidade de grande valia no processo de alfabetização. Os livros de literatura devem fazer parte do universo das crianças, pois são conteúdo e recurso para o professor.

Cademartori (1994) afirma que as finalidades ou as funções primeiras da literatura são sociais, pois ajudam a compreender o mundo e a interagir com o outro. Nas palavras do autor:

A literatura surgiu para cumprir funções sociais muito claras, possibilitar a compreensão do mundo e ajudar a criança a organizar a realidade através das palavras. As histórias são contadas em sala de aula, e durante a história a contadora vai interagindo com os alunos; após as contações de histórias, os alunos comentam sobre a história e muitas vezes falam como deveria ser o final ou como tal personagem deveria ter reagido a determinado assunto. Os livros das histórias são apresentados bem como sua estrutura e seu autor. A interação entre todos acontece por meio de um “bate-papo” com os ouvintes, a fim de que exponham suas percepções, comparações da vida real com a história e opiniões (CADERMARTORI, 1994, p. 23).

Os primeiros livros direcionados ao público infantil surgiram no século XVII. Autores como La Fontaine e Charles Perrault escreviam suas obras enfocando principalmente os contos de fadas. De lá pra cá, a literatura infantil foi ocupando espaço e apresentando sua relevância. Com isso muitos autores foram surgindo, como Hans Christian e Monteiro Lobato, imortalizados pela grandiosidade de suas obras. Com o passar do tempo, a sociedade cresceu e modernizou-se por meio da industrialização, expandindo assim a produção de livros. A dimensão da literatura infantil tornou-se muito ampla, objetivando proporcionar à criança um desenvolvimento emocional, social e cognitivo.

Nas décadas de 1980 até há bem pouco tempo, a literatura infantil, na visão das autoras, obteve seu tempo áureo na escola. Os livros faziam parte do dia a dia da criança e do planejamento do professor. Grandes histórias, como Margarida Friorenta, A Bruxa Onilda, A Limpeza de Teresa, O Pote de Melado, a coleção de Ziraldo, Maneco Caneco Chapéu de Funil, Pinote, o fracote e Janjão, o fortão, entre tantas outras, inspiravam as práticas pedagógicas, tornando-se projetos interdisciplinares que envolviam toda a comunidade escolar e a própria família. Atualmente, percebe-se com o avanço da tecnologia e da comunicação que os recursos utilizados pelo professor mudaram. As histórias infantis estão em filmes e DVDs; os programas federais aumentaram a distribuição do livro didático; as crianças estão interessadas em computadores, celulares, videogames... É uma reflexão inicial.

A literatura infantil deve ser compreendida como uma possibilidade de construção, pois é ouvindo histórias que as crianças constroem o mundo das ideias e vivenciam experiências que enriquecem o seu conhecimento real. A literatura é o caminho que leva a criança a desenvolver a imaginação, a fantasia, a emoção, o sentimento de forma prazerosa e significativa.

Literatura é arte, como tal as relações de aprendizagem e vivência que se estabelecem entre ela e o indivíduo são fundamentais para que este alcance sua formação integral (COELHO, 2003, p. 8-9).

A literatura infantil assume funções importantes na educação das crianças, principalmente para a formação de leitores. Cunha (1974, p. 45) afirma que a literatura infantil

[...] influi e quer influir em todos os aspectos da educação do aluno. Assim, nas três áreas vitais do homem (atividade, inteligência e afetividade) em que a educação deve promover mudanças de comportamento, a literatura infantil tem meios de atuar.

Contar histórias pode despertar na criança o gosto pela leitura, pois seu caráter lúdico prende a atenção, envolvendo-as e fazendo com que se transportem para um mundo de imaginação e fantasia. Da mesma forma, o contato com a literatura ainda no período de alfabetização proporciona à criança não só uma fonte de prazer e conhecimento, como desempenha papel importante na sua formação. Os diferentes enredos literários oportunizam inúmeros trabalhos pedagógicos que auxiliam no processo de alfabetização.

Contar histórias ou ler um livro deve constituir uma rotina nos anos iniciais, porém devem ser atividades bem planejadas com objetivos bem claros e definidos. As atividades podem envolver a leitura oral e escrita, conhecimentos de sons e letras, artes, entre outras.

Relatos das experiências – Ações desenvolvidas

A contação de histórias para os alunos do 1º ano teve como objetivo aprimorar a leitura através da literatura infantil. A escola em que foi desenvolvido o presente trabalho é a EEEB Margarida Pardelhas, localizada no centro de Cruz Alta.

Durante o mês de março e parte do mês de abril de 2014, realizamos observações na escola e na sala de aula. Organizamos um diagnóstico e está postado em nosso PWworks. Resumidamente, a Escola Estadual de

Educação Básica Margarida Pardelhas está localizada no centro da cidade de Cruz Alta, facilitando o acesso de estudantes de vários pontos da cidade, sendo considerada referência em práticas educativas voltada para uma educação de qualidade. Possui acesso às tecnologias, como internet, redes sociais, celulares e outros. O corpo discente é bastante diversificado, formado por alunos oriundos de vários bairros da cidade, com níveis socioeconômico, cultural e familiar diversos, pluralidade que se reflete no processo de ensino-aprendizagem, pois há uma diversidade de experiências e visões.

Atualmente, a instituição atende a um total de 1.000 alunos, distribuídos em três turnos de funcionamento, com 22 turmas de Ensino Fundamental e 14 turmas de Ensino Médio, sob a direção da professora Véra Lúcia Weber dos Santos e vice-diretoras – turno da manhã: professora Rosângela Conceição Gomes Nascimento; turno da tarde: professora Sandra Maria Cezar Caino; turno da noite: professora Ieda Maria Rambo.

A escola conta com um total de cinquenta e quatro (54) professores. Dispõe de uma biblioteca atualizada, laboratórios de informática e de ciência. Esse último, temporariamente desativado para dar lugar a uma sala de aula, em função da construção de um dos prédios, que foi recentemente demolido.

A turma do primeiro tem no total 19 alunos. Sua professora é a Adriana, que também trabalha com literatura infantil. A relação entre os alunos (colegas) e a professora é boa.

Após as observações, a professora nos solicitou que trabalhássemos com a literatura infantil, explorando a leitura e atividades didático-pedagógicas envolvendo a alfabetização.

Realizamos inicialmente pesquisas em livros de literatura infantil e atividades que poderiam ser realizadas com as crianças do primeiro ano, sempre solicitando orientações à professora e a nossos coordenadores do subprojeto.

Abaixo relacionamos as histórias infantis contadas e exploradas com as crianças, seus respectivos autores e datas em que foram trabalhadas. Resaltamos que as observações foram até meados do mês de abril, iniciando, portanto, nossas atividades em sala de aula junto às crianças no dia 23 de abril de 2014. Optamos, na sequência do texto, em relatar apenas cinco (05) livros de literatura infantil que foram explorados com as crianças.

Quadro 1 – Histórias Infantis trabalhadas.

Dia	Nome do livro	Autor
23/04/2014	No reino da Frutolândia	Cristina Marques e Angela Rhod
30/04/2014	Palavras, Muitas Palavras	Ruth Rocha
7/05/2014	Clact... Clact... Clact...	Liliana Iacocca
14/05/2014	História dos números	Site: http://pescarideias.blogspot.com.br/2009/05/livro-historia-dos-numeros.html
28/05/2014	O grande rabanete	Tatiana Belinky
11/06/2014	Pedrinho Pintor	Ruth Rocha
18/06/2014	Príncipe Cinderelelo	Babette Cole
25/06/2014	Você troca?	Eva Furnari

Fonte: As autoras.

Como primeira atividade em sala de aula, dia 23 de abril de 2014, após sermos recepcionadas pela professora e os alunos, distribuímos um crachá para cada aluno presente. Após, apresentamos o livro “No reino da Frutolândia”, de autoria de Cristina Marques e Angela Rhod. A história versa em torno da importância de incluir as frutas na alimentação e os cuidados que devemos ter antes de ingeri-las, lavando-as cuidadosamente. Os alunos gostaram muito da história, e debatemos sobre o assunto. Depois propomos uma atividade de alfabetização envolvendo a letra inicial e final de palavras retiradas da história. Alguns alunos tiveram dificuldade em realizar a atividade, e a professora nos deu a orientação de planejar atividades mais simples, pois a turma estava enfrentando dificuldades, já que a atividade também propunha a contagem de letras em cada palavra. Também realizamos a pintura, recorte e colagem das frutas.

Outra literatura apresentada e explorada com as crianças foi o livro de Ruth Rocha, “Palavras, muitas palavras”. Teve como objetivo aprimorar a leitura. Após a contação, em roda de conversa, exploramos várias palavras, bem como a letra inicial. Logo após iniciamos uma atividade lúdica em sala de aula, que foi o jogo do alfabeto, onde cada aluno pode jogar. Com o jogo as crianças puderam associar “a letra inicial, a figura e a palavras. O trabalho foi registrado e está apresentado abaixo (figura 1), confeccionado pelas autoras. Os alunos interagiram e divertiram-se muito, ainda

mais quando acertavam a atividade. O jogo desenvolve o raciocínio lógico, a memória, a percepção e a oralidade.

Figura 1 – Jogo do alfabeto



Fonte: Registro das autoras.

Outra história explorada foi de autoria de Liliana & Michele Lacocca: “Clact... clact... clact...”. Após contarmos a história utilizando o livro, fizemos uma roda de conversa sobre a história. Na sequência, desenvolvemos uma adaptação do mesmo livro. Fizemos grupos com os alunos na sala e distribuímos as partes do livro adaptado para os grupos e faixas de E.V.A. colorido (laranja, vermelho, preto, amarelo, azul, verde) para colar, formando assim formas geométricas. Com isso os alunos desenvolveram o uso bilateral das mãos, coordenação motora, socialização e o companheirismo entre os colegas.

O trabalho com histórias é de suma importância, pois promove aprendizagens significativas para a criança, visto que o enredo de uma história possui elementos primordiais para a imaginação, a vivência e a criação de

novas ideias. O livro “Clact... clact... clact” permite a aproximação com o cotidiano e faixa etária das crianças de forma lúdica, possibilitando a construção de conteúdos relevantes como: formas geométricas, cores, uso da tesoura, entre outros. Foram explorados o recorte, a colagem, as formas geométricas, a ludicidade. O produto final foi exposto em mural na sala de aula (figura 2).

Figura 2: Recorte e colagem em E.V.A. a partir do livro “Clact... clact... clact...”



Fonte: Registro das autoras.

Numa próxima atividade, contamos a história dos números com o projetor de imagens. Depois realizamos uma atividade em grupo com jogos de números em forma de quebra-cabeça, associando a quantidade, a figura e o número correspondente. Os alunos divertiram-se montando o quebra-cabeça dos números e ajudavam-se entre si, quando alguém tinha dificuldade. A Figura 3, abaixo, apresenta o momento dessa atividade.

Figura 3 – Jogo de quebra-cabeça.



Fonte: Registro das autoras.

Em outro momento da contação de histórias, mais especificamente, dia 25 de junho de 2014, contamos a história “Você troca?”, de Eva Furnari. Fizemos uma roda de conversa sobre o livro, se haviam gostado e também o que eles trocariam uns com os outros. E eles pediram para contar mais algumas vezes a história. Um fato interessante ocorreu com um grupo de alunos que já estava brincando de “você troca” com os seus lanches. Um perguntava para o outro se trocava tal lanche por outro. Logo depois do recreio, fizemos uma adaptação do livro e expomos em um painel em sala de aula (Figura 4).

Figura 4 – Painel realizado a partir da Literatura Infantil “Você troca?”



Fonte: Registro das autoras.

Salientamos que entre todas essas histórias foi explorada a leitura de letras, palavras e frases, visto que as crianças encontram-se em processo de alfabetização.

Considerações

Esses recortes das atividades realizadas com as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental nos permitem validar a importância que a literatura infantil assume para os autores supracitados e para práticas pedagógicas. Durante todas as atividades da contação de histórias e atividades pedagógicas realizadas, verificou-se que os alunos estavam motivados e envolvidos com as atividades lúdicas e que os objetivos propostos foram alcançados.

Por fim, salienta-se a importância dos processos formativos do Pibid que envolvem a iniciação à docência: pesquisar, planejar, intervir, produzir, comunicar... É no desenvolver das atividades que estamos, sem dúvida, constituindo nossas primeiras experiências como docentes, conscientes de que temos muito a aprender com a universidade, com a escola, com os professores de profissão e com as crianças.

No próximo semestre, atendendo a proposta da escola, estaremos nos preparando para realizar atividades envolvendo o ensino-aprendizagem de conceitos matemáticos através de materiais lúdicos e concretos nessa mesma turma de primeiro ano. Mais um passo que estaremos dando no percurso formativo do Pibid e no curso de graduação em Pedagogia.

Referências

- CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- COELHO, N. N. A importância da leitura e literatura infantil na formação das crianças e jovens. In: **Comunicação e Cultura**, São Paulo, ano 1, n. 1, p. 8-9, abr./maio 2003.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil**: teoria e prática. São Paulo: Ática, 1974.

Rádio CIEP¹

Gleniana da Silva Peixoto²

Thaís Backes Klein²

Raquel Backes²

Daiani Picoli²

Carlos Roberto Mödinger³

Marli Susana Carrard Sitta³

Introdução

Nas primeiras observações, a vulnerabilidade social e cultural do ambiente escolar e a carência de espaços onde os alunos pudessem se expressar autonomamente detiveram a atenção dos bolsistas. A partir dessa realidade, buscou-se um instrumento capaz de conferir maior volume para as vozes dos estudantes, que historicamente são marginalizados por uma estrutura escolar enrijecida. Também se pesquisou e se pensou um projeto que atingisse todos os estudantes e os envolvesse.

O Colégio Ivo Böhler-Ciep possui um equipamento de rádio que já foi utilizado, porém o mesmo está desativado há algum tempo por falta de responsáveis que queiram e possam ativá-lo juntamente com os alunos. Visto que a maioria dos alunos não possuía conhecimento da existência de equipamentos para a formação de uma rádio, temos como propósito, mais do que divulgar essa existência, reativar a rádio para que haja uma melhor comunicação entre todos os que fazem parte da escola.

Com a ativação do rádio pretendem-se a divulgação de programações escolares e trabalhos; a disponibilização de entretenimento e descontração em momentos próprios; o desenvolvimento da comunicação entre

¹ Apresentação oral.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Teatro – Unidade universitária Uergs em Montenegro.

³ Coordenadores de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Teatro – Unidade universitária da Uergs em Montenegro.

alunos, comunidade e diretório escolar; o conhecimento sobre assuntos teatrais; a manifestação da autonomia de cada aluno; e a participação e o envolvimento de todos os interessados na rádio.

Ao trazer o rádio para o contexto teatral, as pesquisas da professora da Ufrgs Mirna Spritzer (2005) apresentam-no como uma experiência pedagógica para ampliar o repertório dos atores, tornando a voz protagonista da ação do ponto de vista das relações com o corpo, a palavra, o espaço, o ouvinte e com os elementos técnicos teatrais. A professora apresenta ainda os atos dos dramaturgos Samuel Beckett e Bertold Brecht, que também utilizaram o rádio como transmissor de sua arte teatral e como mais um instrumento de conscientização e participação popular.

Pode-se dizer que o projeto “Rádio Ciep” partilha das palavras e ideias de Beckett e Brecht, que tinham como pretensão fazer do rádio um instrumento de conscientização e participação em meio escolar.

Inicialmente, a Rádio Ciep acontecerá três vezes por semana; cada ação acontecerá em um turno com duração de quinze minutos. Cada programa terá um repertório musical; divulgação de eventos da escola e fora dela; recados e produções textuais/poéticas dos alunos; assim como informação sobre a área teatral, reforçando a ideia do projeto e da importância que o rádio pode proporcionar. João Francisco Duarte Júnior (2001, p. 135) comenta “a ficção, a imaginação daquilo que ainda não é, mas poderia ser, consiste, pois, numa das mais eficazes ferramentas de que dispõe a humanidade para a criação do saber”. O rádio pode ser uma forma pedagógica de aprendizado e troca de experiências.

Os primeiros movimentos para a criação da Rádio Ciep já fizeram com que a escola se movimentasse em prol do projeto, que se dará em longo prazo com a apropriação gradativa da nossa proposta por toda a escola.

A comunicação potencializando o conhecimento

Sabe-se que a sala de aula não é o único espaço de aprendizagem dos sujeitos e que a comunicação pode potencializar a formação de um ambiente com diálogos que permitam uma maior participação da juventude nas relações de ensino.

A comunicação, desde os primórdios, é um instrumento de integração, instrução, troca mútua e desenvolvimento entre as pessoas em quaisquer atividades realizadas. Com o passar dos tempos, esse novo milênio

vem exigindo cada vez mais das peculiaridades e capacitações do ser humano, sendo a forma como nos comunicamos a ferramenta mais importante no processo de expansão das organizações sociais.

Paulo Freire (1992), quando se refere à importância da comunicação na construção do conhecimento, diz:

A comunicação, compreendida como troca de conhecimentos, possui uma dimensão educativa que deve ser levada em conta já que educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados (p. 69).

Após pesquisas e leituras feitas, deparamo-nos com vários artigos e escritos sobre o uso da rádio na escola, como os de Talita Moretto (2014), que nos dizem que no Brasil, um dos primeiros usos concebidos para o rádio foi justamente o educativo, pelas mãos de Roquete Pinto, antropólogo, membro da Academia Brasileira de Letras, cujo ideal humanista era levar cultura e educação a todas as partes do país. A legitimidade e os resultados positivos dos projetos conjuntos de educação-comunicação que envolviam o rádio na educação deram origem à Lei Educom; lei municipal 13.941, de 28 de dezembro de 2004, regulamentada pelo Decreto 46.211, de 15 de agosto de 2005, intitulada *Educomunicação pelas ondas do Rádio*, que tem por objetivo assegurar a continuação da filosofia e das metodologias do projeto *Educom.Rádio* nos espaços culturais e educativos do município de São Paulo (MORETO, 2014).

Após muitas observações e pesquisa sobre projetos desenvolvidos em escolas públicas brasileiras, chegou-se à atual formulação do projeto “Rádio Ciep”, que visa instalar e manter um sistema interno de rádio na escola, onde os discentes encontrarão um canal para diálogo entre os conteúdos aprendidos em sala de aula, troca de saberes e experiências, informações sobre os eventos promovidos, contato com o teatro através do programa que chamaremos *Coloque mais Teatro no seu Cardápio* e contato com diversas expressões culturais.

Levando em consideração esses aspectos e suas importâncias, mais especificamente os de uma docência que deve ultrapassar os muros da sala de aula, é que o planejamento da rádio está sendo desenvolvido de forma colaborativa entre os pibidianos bolsistas de teatro, a direção e os alunos da escola.

Considerações finais

Os meios de comunicação inseridos no processo educativo podem ser usados como uma ferramenta de aprendizagem desde que os educadores e estudantes saibam como utilizá-lo.

Pretende-se que a Rádio Ciep seja mantida com o protagonismo dos estudantes, visto que apropriar-se de um meio de comunicação promove os envolvidos à condição de produtores de informações, potencializando suas reflexões e vivências. Colocar-se como um comunicador reverbera o desenvolvimento de pensamento, linguagem, memória, criatividade, comunicação, expressão, desenvoltura para lidar com imprevistos e o desenvolvimento cognitivo. Desejamos oportunizar a esses jovens a possibilidade de se colocar como agentes em seu meio, para que suas vozes se espalhem e atrevessem as paredes da escola atingindo suas famílias, sua comunidade e outros sujeitos que talvez estejam invisíveis para os nossos olhos.

O rádio inserido no meio escolar também pode contribuir sendo uma porta de entrada ao conhecimento de novos estilos, formatos, linguagens, fazendo com que a dinâmica escolar se torne mais atraente e interessante.

O Projeto “Radio Ciep” necessita de comunicação entre escola/direção e alunos/bolsistas para seu início. Essa comunicação já ocorre há algum tempo, porém em alguns momentos se mostra prejudicada, pois a disponibilidade da direção não supre a procura das pibidianas para a execução das ações propostas. Por vezes, a escola mostra-se com entusiasmo em relação ao projeto, reverberando em nós bolsistas o desejo de formar uma homogeneidade entre escola, pibidianos e alunos.

Referências

DUARTE JR., J. F. **O sentido dos sentidos**: a educação do sensível. Curitiba: Criar, 2001.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 1992.

MORETTO, T. **O uso do rádio na escola**. Blog Vamos Ler do Jornal da Manhã/PR. Disponível em: <<http://programajornaleeducacao.blogspot.com.br/2010/06/o-uso-do-radio-na-escola.html>>. Acesso em: 14 jul. 2014.

SPRITZER, M. **O ator e a experiência pedagógica da linguagem radiofônica**. 2005. p. 192. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

Cine CIEP: diálogos entre fruição e reflexão na escola¹

Luzia Ainhoren Meimes²

Marlise do Rosário Machado²

Marli Susana Carrard Sitta³

Carlos Roberto Mödinger³

Introdução

A partir da observação e contato com temas recorrentes no cotidiano do CIEP, sentimo-nos instigadas a encontrar um meio pelo qual pudéssemos problematizar tais questões – que, dialogando com as demandas advindas da escola, estivesse em sintonia com os demais temas desenvolvidos simultaneamente por ações e projetos dos outros pibidianos que atuam naquela escola. Logo no começo das observações, acompanhamos um projeto que, tendo como fio condutor a gravidez na adolescência, passava por uma série de ações propostas por nossa supervisora, Aline Kerber, que é também uma das supervisoras da escola. Uma dessas ações contava com a exibição de um filme para alunos e alunas da escola e com uma palestra direcionada apenas para as meninas (tidas como público-alvo principal da discussão). Para Linhares, autora do artigo *Reflexões sobre o estudo do cinema no Ensino Fundamental*, que conta sua experiência com o uso do cinema em ações educativas, é importante ressaltar que:

em um contexto de globalização, é latente a necessidade de se trabalhar a educação numa perspectiva multicultural. O cinema, integrando som e cor, espaço e tempo, palavra e movimento, favorece a troca de informações e conhecimento entre culturas diferentes, o que importaria uma sensibiliza-

¹ Apresentação oral.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Teatro – Unidade universitária Uergs em Montenegro.

³ Coordenadores de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Teatro – Unidade universitária da Uergs em Montenegro.

ção para a pluralidade de valores e universos culturais cada vez mais presentes no cotidiano de educadores e alunos. Nesse sentido, a linguagem do cinema presente na vida do homem é uma via no processo de ensino e aprendizagem que abre espaço para ativar e socializar o conhecimento, oportunizando aos alunos se inserirem na vida social e cultural, promovendo a cidadania, na perspectiva de desenvolver a autonomia intelectual, o pensamento crítico, o resgate da autoestima pessoal e comunitária sob um “novo olhar” para o mundo (LINHARES, 2010, p. 1-2).

A fim de ampliar possíveis debates e com o intuito de contemplar e envolver o máximo de pessoas da comunidade escolar, passamos a considerar a escolha da realização de sessões de cinema com mediação de um ou mais convidado(s), que, tendo ligação com o tema tratado, abram um caminho potente para o diálogo e a reflexão coletiva.

Primeiro passo

Após chegarmos a um consenso sobre algumas ações do projeto, era hora de pesquisar sobre possíveis filmes, a princípio curta e média metragens, que pudessem ser utilizados no Cine Ciep. A preocupação então passou a ser encontrar produções que abordassem os temas de forma artística, menos *ilustrativa e moralizadora*. Nossa ideia para a primeira exibição oficial do Cine Ciep era um documentário sobre o lado oculto da Copa, chamado “A Copa que o Mundo não Viu em Porto Alegre”, do Coletivo Catarsee; esse, sugerido pela pibidiana Luzia Meimes, se comunicava não só com um tema atual na escola, mas se comunicava também com outro projeto já desenvolvido por nossa supervisora: *O mundo é uma bola*. Porém, devido às dificuldades de encontrar um horário comum e às demandas de feriados impostos pela própria copa, adiamos sua organização para futura exibição. No entanto, durante as observações no turno da noite, em especial ao projeto EJA (Educação de Jovens e Adultos), realizadas pela pibidiana Marli-se Machado, alguns temas suscitados passaram a ecoar na realização de um projeto que segue em andamento paralelo a esse e parte da música *Another Brick in the Wall*, da banda *Pink Floyd*, para reflexões sobre identidade, espaço escolar e demais questões que a letra da canção indica. O Cine Ciep, então, encontrou por uma nova via um meio de abordar questões de extrema urgência para seu debate.

Tal ação reunia, assim, a exibição do clipe da música de *Pink Floyd* com fragmentos de falas sobre o *rock* e seu surgimento, passando pelo con-

texto histórico, social e político e chegando a algumas de suas letras, incluindo letras de bandas nacionais, para reflexão sobre seu conteúdo e sobre as percepções delas surgidas. Para tal, convidamos o músico Jonathas Pozo, que, sendo guitarrista, também se prontificou a fazer um *pockett show*, no qual cantando as canções, além de fazer a mediação sobre a apreciação dos vídeos, pudesse estabelecer um espaço de mais liberdade e arejamento para o diálogo.

Estabelecendo um caminho

Uma vez tendo encontrado data e mecanismos para a primeira exibição, estruturamos um plano para sua continuidade, estabelecendo o objetivo de fazer uma mostra por mês, na qual, além da apreciação dos filmes e mediação, pudéssemos realizar uma avaliação em relação a cada sessão do Cine Ciep. Visando com isso melhorar as seguintes e mudar se necessário as futuras exibições. Por exemplo, se avaliarmos que uma determinada questão junto aos (as) alunos (as) provocou um novo debate que não prevíamos e que o tempo para a reflexão de seu tema foi aquém da necessidade de sua abordagem, procuraremos por filmes ou vídeos que possam dialogar com o novo tema apresentado. As ações do projeto, portanto, não são estanques, mas passíveis de modificação.

Prosseguindo com as mostras, selecionamos mais alguns títulos para duas exibições a serem realizadas nos meses de setembro e outubro. A primeira com dois curta-metragens, do *DVD Crianças Invisíveis*, que reúne sete filmes dirigidos por diretores de países diferentes, visando mostrar um pouco das dificuldades vividas por crianças ao redor do mundo. Entre esses diretores estão a brasileira Kátia Lund, com *Bilú e João*, filme que retrata a realidade de crianças que sobrevivem da coleta de material reciclável, além de *A vida dos Ciganos*, do diretor sérvio-bósnio Emir Kusturica, filme também escolhido por suscitar as vivências daqueles que estão à margem da sociedade e precisam encontrar determinados mecanismos de sobrevivência, como a marginalidade, para seguir adiante.

O filme a ser exibido em outubro é uma produção nacional e aborda questões de sexualidade e gênero. *Elvis e Madona*, do diretor Marcelo Laffitte, será o primeiro longa do projeto Cine Ciep e será exibido na íntegra, para ser debatido na sequência. Tal ação foi pensada, visando que cada um possa em seu íntimo fruir e refletir sobre o tema abordado antes de qual-

quer mediação ou conversa. A sexualidade no Ciep, assim como no resto do mundo, é um tabu que clama mecanismos para sua desmistificação. Nossa ação, no entanto, não pretende desmistificar nem revelar uma verdade, apenas expor uma realidade, para que, quem sabe aos poucos, pensando sobre ela, possamos aceitar e respeitar ao invés de simplesmente rotulá-la. Para ambas as exposições, faremos nós mesmas a mediação, acompanhadas de algum convidado (a) mais ligado (a) ao tema.

Caminhando, passo a passo

O cinema para Deleuze pode ser visto como campo de experimentação do pensar e uma forma extraordinária de pensamento. É possível não só pensar com o cinema, mas mostrar que o cinema pensa, inequivocamente por intermédio de seus realizadores. E mais que isso, que é possível fazer pensar através do cinema, pela profusão de suas imagens, de suas imagens e de seus signos (VASCONCELLOS, 2008, p. 156).

O Cine Ciep, mesmo antes de sua execução, mostrou-se um caminho potente para a discussão de temas, que muitas vezes não conseguem ser abordados em sala de aula, mas estão presentes em todos os lugares da escola e da comunidade, inclusive nas *salas de aula*. Acompanhar e observar a luta de alguns professores e professoras observados para relacionar tais temas aos seus conteúdos obrigatórios nos motiva a continuar com esse projeto. Buscando através dele estabelecer um território comum de aproximação e reflexão, almejando a partir dessas vivências teatrais futuras, que nos permitam, criar, dialogar, fruir e refletir com base em sua ressignificação. Para Mödinger:

Um pensamento ou ato rotineiro se assenta em conexões e símbolos já estabelecidos, cujos resultados são previsíveis. O pensamento criativo, ou ato de criação, provoca abertura ao inesperado, à imaginação, ao lúdico, a associações inusitadas. Quando falamos de processo criativo, portanto, referimo-nos a um comportamento divergente, de opiniões e pontos de vista diferentes, ou até opostos. No entanto na escola, a ênfase ainda recai, muitas vezes, na busca da “resposta certa” ou da solução única para determinado problema, procedimento que caracteriza um pensar convergente e limitado. Assim, a divergência proposta pela vivência com a arte é uma competência a ser construída entre professores, alunos e toda a comunidade escolar (MÖDINGER et al., p. 45, 2012).

Nossos passos convergem nessa direção, procurando esse espaço para respostas, perguntas, perguntas sem resposta, diálogo. As ações não *são* nem *serão* como previmos inicialmente, porque a escola vive, pulsa,

movimenta-se. Acompanhar essa vida e tomar dela algumas questões para fruição e reflexão é nosso maior desafio, que independente de qualquer resultado já representa uma conquista.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

ICLE, Gilberto. **Pedagogia Teatral como cuidado de si**. São Paulo: Hucitec, 2010.

ICLE, Gilberto. **Teatro e construção de conhecimento**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002.

LINHARES, Dalva Simône. **Reflexões sobre o estudo do cinema no Ensino Fundamental**: uma prática que redimensiona a leitura e a escrita no processo educativo. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/elizetearantes/reflexes-sobre-o-cinema-na-sala-de-aula-do-ensino-fundamental>>.

MÖDINGER, Carlos Roberto et al. **Artes visuais, dança, música e teatro**: práticas pedagógicas e colaborações docentes. Erechim: Edelbra, 2012.

SOUZA, Edileuza Penha de. **Negritude, cinema e educação**: caminhos para implementação da Lei 10.639/2003. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

VASCONCELLOS, Jorge. A Pedagogia da Imagem: Deleuze, Godard – ou como produzir um pensamento do cinema. In: **Revista Educação e Realidade**, vol. 33, n. 01. Porto Alegre, jan./jun. 2008.

Varal de horizontes: intervenções artísticas nos espaços da escola¹

Pâmela Fogaça Lopes²

Carla Saticq²

Carla Viviane Cardoso Pozo²

Diogo Rigo de Almeida²

Luan da Luz Silveira²

Luana Camila Marasca²

Marli Susana Carrard Sitta³

Carlos Roberto Mödinger³

Introdução

O Colégio Estadual Ivo Bühler-Ciep encontra-se no bairro Senai, na cidade de Montenegro, bem ao lado da conhecida Vila Esperança, local que era considerado bastante perigoso na cidade, mas que hoje, após a implantação do Ciep e outras instituições, tem mostrado grande desenvolvimento socioeconômico.

O colégio tem uma grande estrutura, composta por galerias imensas que ficam em torno do pátio. Os prédios são bem altos, compondo assim as salas do térreo e as do segundo piso. Os tijolos cor de laranja fecham-se em si como uma arena e tem uma grande torre para observação, que encontra-se desativada. As janelas são pequenas, estreitas e na altura do corpo ou muito altas para olhar para fora, as passagens entre um setor e outro também têm grades e as chaves ficam com as serventes. À primeira vista, não tivemos uma boa impressão, ficamos várias vezes presos entre os corredores.

¹ Apresentação oral.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Teatro – Unidade universitária Uergs em Montenegro.

³ Coordenadores de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Teatro – Unidade universitária da Uergs em Montenegro.

res, mas no decorrer das visitas fomos nos acostumando com o movimento desse lugar. Como diz Katia Canton:

O desejo dos artistas contemporâneos de dialogar com os espaços públicos da cidade, como forma de expandir suas poéticas, fica cada vez mais ameaçado e torna-se o contraponto à ameaça da violência, ao medo, ao isolamento proposto por uma arquitetura de muros, grades e vigilância (2009, p. 42).

Da ação ao projeto

No começo das observações, ficávamos no pátio, alguns alunos já nos conheciam e vinham cheios de carinho, fazendo com que nos sentíssemos menos constrangidos. Sempre havia alguma turma no pátio. Os alunos nos contaram que não frequentam teatro e que o teatro também não vem à escola, que em datas comemorativas são os colegas que apresentam algo. Durante as primeiras semanas, passamos por diversos espaços da escola, com o intuito de conhecer esse novo mundo que nos era apresentado. Passamos pelo refeitório, corredores, banheiros, horta e algumas salas de aula, entre elas a sala de teatro.

Observando as aulas de teatro, notamos que alguns alunos pegavam os figurinos, vestiam e, agitados, brincavam nos contornos da ação principal, da proposta das professoras. Usavam objetos para transformar em outras coisas, vassouras e barras de aço das mesas eram transformadas em armas. Havia certa brutalidade nas relações, porém elas eram tratadas com naturalidade; depois de um palavrão, um abraço amigo e inicia-se de novo. Depois de usados, os figurinos eram jogados sem cuidados no guarda-roupa, e os alunos partiam para outra aula.

Pensamos em como pesquisar artisticamente esse tempo livre que eles têm no espaço no pátio e a relação com os figurinos. Tivemos a ideia para uma ação: expor um varal de figurinos no meio do pátio da escola e simplesmente esperar pela reação deles. Pensamos em trazer figurinos bem diferentes, nada que se aproximasse muito de roupas do cotidiano deles. Queríamos muito brilho, cores e peças que realmente chamassem a atenção, que despertassem a vontade de tocar, talvez até de experimentar. Nosso principal objetivo era que a comunidade escolar pudesse se aproximar mais desse universo artístico e que através dos figurinos pudéssemos instigar a curiosidade e a imaginação deles.

Durante os dias em que planejavamos como seria nossa ação, diversos assuntos foram sendo trazidos: falamos sobre tipos de intervenções, sobre

outros espaços da escola que poderiam ser explorados, sobre outros varais, sobre como acreditávamos que seriam as diferentes reações diante do que era exposto, sobre o que poderia gerar naquelas pessoas ou não. Percebemos que um varal seria pouco diante das tantas ideias que iam surgindo e resolvemos então transformar a ação do varal de figurinos no Projeto *Varal de Horizontes*.

Um primeiro olhar

No dia em que realizamos a primeira edição do *Varal de Horizontes*, todos foram surpreendidos. Os rostos, que estávamos acostumados a ver toda a semana, estavam mais felizes e radiantes do que nunca. O processo, que achávamos que ia durar semanas, ocorreu todo no primeiro dia em poucas horas. O interesse e a interação das crianças (e até dos professores!) com os figurinos foram enormes. Os alunos de todas as idades se interessaram, vestiram e tiraram várias fotos vestindo os adereços.

Os dizeres que recolhemos na comunidade escolar nesse dia também foram muito interessantes: – É um brechó? – Vocês parecem ciganas. – Estamos estendendo roupas que estavam guardadas fazia muito tempo. – Eu não sou tão burro. – Sai da frente que eu quero tirar foto. – Tua roupa é chique sim; vou te mostrar o estado de um guri que vem aqui para a escola. – Que bermuda ridícula!

Em um dado momento, ao vestirem os figurinos, os vestidos longos mais precisamente, algumas meninas começaram a brincar, e aos poucos pequenas figuras iam surgindo e uma espécie de casamento ia tomando forma. Os lenços serviam de fundo para a igreja, e uma simples saída de praia branca se transformou no véu da noiva. Alguns meninos foram perseguidos para que se tornassem o noivo, até que esse ato também se tornou parte da “cena”, talvez um noivo que não queria se casar... Sem saber, eles estavam entrando no que Peter Slade chama de *Jogo Dramático*.

Não houve disputas pelo material, todos se respeitaram e, inclusive, ajudavam os outros a se vestir, a tirar e a colocar as roupas do varal; apenas um grupo pequeno arrastava as roupas pelo chão. E na saída uma imagem corriqueira: um casaco pendurado em uma árvore. Outro tipo de varal, do lado de fora, o lado da calmaria.

O que é intervenção ou entre intervenção e performance

Quando surgiram as ideias sobre montar um varal na escola, para ser experimentado pela comunidade e por nós, vimos o nosso estudo aproximar-se de algumas ideias. Nas pesquisas, decidimos que teríamos que formar uma ideia própria sobre alguns conceitos, pois os mesmos não davam conta das relações entre performance e instalação, que se modificaram na experiência.

Elaine Tedesco em seu texto *Instalação: campo de relações* procura pela definição de instalação nas palavras de Sylviane Leprun: *O papel plástico e didático do desenho na percepção e restituição do espaço na instalação é fundamental*. Para a autora, *o elo entre a instalação e o espaço constitui-se sobre a duração* (aput TEDESCO, 2004, p. 4). Concordamos com Leprum quando refletimos sobre a instalação na escola; a nossa proposta modifica o espaço, pois traz um desenho e uma nova forma de ocupação, por certo tempo o espaço ocioso torna-se espaço de criação e conhecimento.

No livro *Espaço e Lugar*, a escritora e professora Katia Canton fala sobre a artista Beth Moisés, que escolhe o vestido de noiva como *instrumento de articulação simbólica* (2009, p. 32). Ela usa esse elemento primeiramente como um tapete de vestidos que fica pendurado no teto da capela. Depois na obra *Mosaico Branco*, ela passa a usar o vestido em uma performance, onde as noivas caminham, cada uma com peças de um fecho eclair de mármore branco que elas encaixam, formando uma grande roda, que fica na calçada, tornando-se uma instalação. *É assim que essa performance-instalação transcende os limites da arte* (CANTON, 2009, p. 34).

Decidimos então que a performance-instalação atravessa nosso trabalho, pois o ato de montagem do varal é tratado como uma performance, o varal, como instalação, e as figuras que podem surgir ao vestir os figurinos, tanto os bolsistas como os alunos, professores e qualquer um que passe pela escola também podem ser vistas como performances.

Futuros horizontes

Ao ler o Plano Político-Pedagógico da escola, percebemos que nele há uma preocupação em a criança ser autora do processo de aprendizagem e que a comunidade também interaja com a escola, mas nos pontos fracos está citada a baixa participação dos pais. Enfatiza também os quatro pilares

da educação: aprender a conhecer; aprender a fazer (relacionado ao trabalho); aprender a conviver; aprender a ser.

Continuaremos a montar o varal de figurinos na escola, a observar e registrar a ação dos alunos e pensamos que, ao apresentar as figuras interventoras pensadas e criadas por nós, eles venham a intervir ainda mais com essa linguagem que para nós é de extrema importância e que dialoga com o que a autora Katia Canton aborda no seu livro em relação à arte:

A arte ensina justamente a desaprender os princípios das objetividades que são atribuídas aos objetos, às coisas. Ela parece esmiuçar o funcionamento dos processos da vida, desafiando-os, criando para novas possibilidades. A arte pede um olhar curioso, livre de “pré-conceitos”, mas repleto de atenção (2009, p. 12).

Buscamos esse olhar curioso deles, essa vontade de troca e compartilhamento de conhecimento, a criação através do encontro, da experiência com a arte, com o teatro. O varal agora dialoga também com outras ações desenvolvidas no Pibid; sendo assim, ele se torna algo além do nosso primeiro pensamento. No futuro, ele será mais do que um varal de figurinos será um varal de ideias, sonhos, momentos, um varal de encontro.

Referências

- CANTON, Katia. **Espaço e lugar**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.
- MELIM, Regina. **Performance nas Artes Visuais**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar**: práticas dramáticas e formação. São Paulo: Cosac&Naify, 2009.
- SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. São Paulo: Summus, 1978.
- SRUR, Eduardo. **Manual de Intervenção Urbana**. São Paulo: Bei Comunicação, 2012.
- TEDESCO, Elaine. **Instalação**: campo de relações. Novo Hamburgo: Feevale, 2004.

Docência partilhada: trabalhando com música e ambiente nos anos iniciais¹

Cristina Graffitti Bageston²

Débora Cristina Silva Bocker Raupp²

Jéssica Souza Marques²

Karin Kaizer Prates²

Marisa Marques³

Rosmarie Reinehr⁴

Introdução

O presente trabalho apresenta as reflexões de um grupo de pibidianas após um período de quatro meses de atividades desenvolvidas na Escola Municipal Castelo Branco, município⁵ de São Francisco de Paula, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e suas contribuições para a formação docente e discente.

Desse espaço e tempos resulta a elaboração (em nível de esboço) de um projeto intitulado “Docência compartilhada: trabalhando com música e meio ambiente nos anos iniciais”, em resposta às observações realizadas e às demandas docentes e curriculares apontadas. Ele sintetiza desta forma: o objetivo de (re)tomar o ensino de música nos anos iniciais, de refletir

¹ Apresentação oral.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária Uergs em São Francisco de Paula.

³ Supervisora do Pibid/Capes/Uergs – Pedagogia – da EMEF Castelo Branco no subprojeto da unidade universitária da Uergs em São Francisco de Paula.

⁴ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em São Francisco de Paula.

⁵ O município de São Francisco de Paula possui uma rede de ensino composta por 16 escolas, 13 delas situadas na zona rural. Entre as escolas da região urbana do município, a EMEF Castelo Branco situa-se em um dos bairros considerados de alta carência.

acerca da relação de alunos e professores com o ambiente e nesse conjunto construir novas formas de relação docente/discente e discente/discente no cotidiano escolar.

Antecedentes e referências do projeto

Antes de atingirmos esse estágio da reflexão, nosso grupo de trabalho desenvolveu oficinas, voltadas para valores, visão de mundo, do meio e de si próprio com base nas observações, análises documentais e diálogo com alunos e professores nos corredores, na biblioteca, no refeitório. Foram duas oficinas:

Oficina I – Escola como espaço de vida, anos iniciais: O objetivo desta oficina foi propor aos discentes que, além de aprender as matérias do currículo, eles também aprendam valores que sirvam para toda a vida, como respeitar e cuidar da escola. Nessa etapa, utilizamos momentos com músicas escolhidas pelo grupo para discutir o papel da escola como um lugar de educar para a vida e os conteúdos escolares como instrumentos para o desenvolvimento das capacidades de lidarmos com as vivências do cotidiano.

Oficina II – Educação ambiental nos anos iniciais: Percebendo a ausência do verde, a proposta desta oficina foi incentivar o surgimento da reflexão sobre essa ausência na escola. Primeiramente, utilizando-se da construção de uma horta suspensa, com plantas familiares aos alunos, e confiando-lhes a responsabilidade e o dever de cuidá-la.

Partimos em busca de referências para o exercício de ampliação da compreensão integrada do meio ambiente em suas diversas e complexas relações.

As observações de Zabala (1998) remetem aos espaços diferenciados que as atividades com música nos oferecem. Considera o autor que a distribuição do tempo e do espaço são duas variáveis que, embora não destacadas, têm influência crucial na determinação das diferentes formas de intervenção pedagógica.

Se a utilização do espaço tem sido o resultado de uma maneira de entender o ensino, tanto em relação à função social como à compreensão dos processos de aprendizagem, certamente uma mudança nesses elementos levaria a uma reconsideração das características que deveriam ter de acordo com outras concepções de ensino (1998, p. 130).

Com Carvalho (2005, p. 60), reconhecida por sua dedicação às questões ambientais, aprendemos que, quando se pensa na formação de professores em educação ambiental, outras questões se evidenciam. Uma delas, diz a autora

É a de que a formação de professores comporta uma dimensão que transcende os objetivos programáticos dos cursos e metodologias de capacitação. Trata-se da formação de uma identidade pessoal e profissional. Dessa forma, quaisquer que sejam esses programas e metodologias, eles devem dialogar com o mundo da vida, suas condições de existência, suas expectativas sociais, sob pena de serem recebidos como mais uma tarefa entre tantas que tornam o cotidiano do professor um sem-fim de compromissos.

Entre os subsídios encontrados para a elaboração de um projeto que oportunizasse a promoção de novas práticas sociais, a reunião das ideias discutidas por esses autores contemplam a hipótese pedagógica que estamos (re)conceituando juntamente com um pequeno grupo de professores, que considera a interdisciplinaridade como possibilidade de unir o anseio pela retomada das atividades com música e o estudo do meio ambiente no espaço escolar.

Escola, interdisciplinaridade e docência partilhada

Conforme Pimenta (2012), o exercício de qualquer profissão é prático, a profissão de professor é prática e o modo de aprender a profissão será a partir da observação. Entre os saberes da prática que esse período fortaleceu encontra-se a identificação de um grande número de “tarefas sem fim”, usualmente discutidas pelos professores. Entre muitos docentes, a *interdisciplinaridade* é uma delas.

Até então, em nossa leitura acadêmica, o conceito de interdisciplinaridade – a integração de dois ou mais componentes curriculares na construção do conhecimento – era reconhecido por levar em consideração os conhecimentos e as bagagens históricas dos docentes e discentes, sem considerá-lo uma possível imposição metodológica por força da Lei de Diretrizes e Bases Nº 5.692/71, desde então presente no cenário educacional brasileiro nas orientações da LDB Nº 9.394/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Dessa forma, um dos desafios que se impõe nessa proposta é trabalhar com o conceito de interdisciplinaridade, atribuindo significado próprio ao conceito “docência partilhada” a partir do compartilhamento didá-

tico com os docentes com formação musical atuando como referentes da prática coletiva.

Meio ambiente na escola

A urgente necessidade de transformações que resgatem o respeito pela vida, com justiça ambiental, equidade, diversidade e sustentabilidade, é o desafio da educação ao ressignificar o cuidado com a diversidade da vida como valor ético e político, fugindo da equação ambiente versus natureza.

A educação ambiental tornou-se extremamente importante, uma vez que os diversos problemas causados pelo homem no meio ambiente começam a cobrar seu preço. A Lei nº 9.795, de abril de 1999, regulamentada pelo Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002, dispõe especificamente sobre a educação ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e é respaldada pelo Parecer CNE/CP nº14/2012 como componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo.

Segundo essas diretrizes, “o papel transformador e emancipatório da educação ambiental torna-se cada vez mais visível diante do atual contexto nacional e mundial em que a preocupação com as mudanças climáticas, a degradação da natureza, a redução da biodiversidade, os riscos socioambientais locais e globais, as necessidades planetárias evidencia-se na prática social”.

Sob a perspectiva interdisciplinar que apontamos, os princípios da educação ambiental aplicados à prática pedagógica estimulam a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, condição que, sob um enfoque humanista, democrático e participativo⁶, coloca a escola como um espaço-tempo privilegiado de vivência, pequenas e grandes com efeito multiplicador pela comunidade.

⁶ Em referência ao 2º princípio que rege as práticas em educação ambiental, “comprometidas com a construção de sociedades justas e sustentáveis, fundadas nos valores da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade, sustentabilidade e educação como direito de todos e todas”. BRASIL. Resolução Nº 2, de 15 de junho de 2012 – Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc...

Muito mais do que ensinar a preservação da natureza, a revisão de nossas compreensões sobre o tema aponta para a necessidade de que o ensino leve os alunos a entender de que forma o homem participa das diferentes cadeias e impactos ambientais e como sua atuação na sociedade modifica ou transforma a dinâmica natural do ambiente.

A música e o aprender cantando: foco de muitas expectativas

Muito é dito sobre a música e seu poder de transformação na vida das pessoas, sua contribuição no processo de assimilação do conhecimento, ampliação do desenvolvimento cognitivo e contribuindo também na formação de um ser crítico e criativo. Para tanto, o CNE-Conselho Nacional de Educação recomenda que as escolas pensem a música em meio a um projeto político-pedagógico que respeite a organização dos currículos escolares, que podem estar organizados por áreas, temas, projetos relacionados à música.

A EMEF Castelo Branco, além de uma história significativa, que teve origem na formação de uma “Banda de Lata” em anos passados, possui um bom acervo de instrumentos musicais, entre eles violão, pandeiro e tambor, além de alguns confeccionados com latas e outros materiais recicláveis.

Entre as propostas discutidas pelo grupo, é sensível o desejo de reviver uma história que se caracterizou por produzir-se no contexto de aprendizagens significativas, que podem ser significadas por trabalhos produzidos em sala de aula e que levem em conta o contexto cultural dos alunos.

Sarau ecológico de paródias

Sarau, um encontro, uma festa de interação, onde as diversas artes se encontram através de declamação, exibição de filmes, cantos, entre outras manifestações. Buscamos no Sarau a união concreta dos pilares desse projeto, pois se torna um evento de grande importância dentro do contexto escolar, uma vez que ele envolve os discentes em atividades diferentes e estimula a aprendizagem, tanto oral como escrita.

Ele surge como uma forma de incentivo à produção textual, aqui como sugerido em forma de paródia, com seus desdobramentos no campo da formação do leitor, com estímulo e valorização dos talentos e culturas não somente de discentes e docentes e com convocação da comunidade escolar.

O sentido social e participativo que o uso paródias produz nas práticas de letramento é dado por Teberosky (2004). O uso de paródias permite que os discentes apresentem mais facilidade na utilização dos vários recursos de linguagem para a produção de discursos, tornando-se assim uma grande aliada no auxílio das dificuldades/desafios dados pelo letramento nas séries iniciais.

Acreditamos que, com a produção de paródias, não só os discentes, ficam com mais desenvoltura na hora de assumir diferentes papéis enunciativos. Para isso consideramos os indicativos de Benveniste (2004, p. 105) para seu uso didático.

O interesse principal da paródia reside em que ela pode facilitar às crianças a produção de discursos que elas não poderiam produzir em situações de intercâmbio comum. Nas paródias, todos os recursos da linguagem se modificam: atitudes enunciativas, pronúncia, vocabulário, gramática, retórica. Em particular, podemos encontrar construções gramaticais ou acertos normativos impensáveis em meninos e meninas, a julgar apenas em função de seu meio linguístico. As paródias mostram, assim, aspectos ocultos da competência infantil.

Pretendemos dessa forma rever a inserção da música não como demanda docente e curricular, conforme a Lei nº 11.769/08, que tornou o ensino de música obrigatório na Educação Básica, mas como uma proposta que visa utilizar a música como um instrumento constitutivo do processo de reflexão sobre a realidade, a construção da opinião e formação do ser crítico.

Nos estudos em letramento e alfabetização, compreendemos que com crianças a partir dos cinco anos seria muito útil estudar as atividades em forma de paródias, pois considera-se que essa forma em particular seja grande exploração da língua falada. O desenvolvimento do conhecimento está na fala, na leitura e na escrita, por isso um projeto de diferentes contextos de aprendizagem teria chance de proporcionar resultados maravilhosos para escola e comunidade.

Com a reunião da temática meio ambiente no Projeto Sarau, pretende-se fortalecer a integração da ciência visando à sustentabilidade, abordando a natureza como fonte de vida e incentivo à cidadania, à autodeterminação e à solidariedade, ao mesmo tempo em que reforçamos o uso dos códigos de escrita, necessários a uma alfabetização comprometida com o desenvolvimento das potencialidades de cada um.

Considerações finais

Com a reunião de conceitos e saberes foi possível a formulação de um projeto com a participação de docentes, pibidianas, alunos e funcionários, tornando-se interesse e partilha. Mesmo num momento inicial, percebemos que a docência partilhada nos trouxe uma visão enriquecedora da sala de aula, colocando-nos diante de situações-problema de possíveis alternativas de solução.

Para nós pibidianas, o Sarau representa a soma dos conhecimentos, descobertas e vivências coletivas, pois, ao promover esse encontro, a escola irá se firmar em meio à sua comunidade, contando assim com uma participação maior e ativa da mesma, fortalecendo assim o aprendizado mais amplo da docência.

Referências

- BENVENISTE, C. B. Língua oral, gêneros e paródias. In: GALLART, M.; TEBEROSKY, A. **Contextos de Alfabetização Inicial**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- BRASIL. Resolução Nº 2, de 15 de junho de 2012 – Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc...
- CARVALHO, I. C. M. A invenção do sujeito ecológico: identidade e subjetividade na formação dos educadores ambientais. In: CARVALHO, I. C. M.; SATO, Michele (Org.). **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.
- TEBEROSKY, Ana; GALLART, Marta Soler et al. **Contextos de alfabetização inicial**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ZABALA, Antoni. **A Prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Dança e interdisciplinaridade no Ensino Básico: estabelecendo relações através da forma¹

Patrícia de Sousa Borges²

Sílvia da Silva Lopes³

Introdução

No primeiro semestre de 2014, após realizar algumas observações na Escola Municipal de Ensino Fundamental José Pedro Steigleder, a autora uniu-se aos professores de Artes Visuais e Matemática para a realização de um projeto interdisciplinar com alunos de uma turma do 7º ano. A partir das observações das aulas desses professores e das reuniões surgiu uma questão de pesquisa: Quais as possíveis articulações a serem realizadas entre as áreas de conhecimento em Dança, Artes Visuais e Matemática, especificamente com os conteúdos de coreografia, desenhos tridimensionais e geometria?

Objetivos

Objetivo geral: Investigar as possibilidades interdisciplinares entre as áreas de conhecimento Dança, Artes Visuais e Matemática.

Objetivos específicos: Entender o que é interdisciplinaridade; construir um projeto interdisciplinar com as áreas de conhecimento Dança, Artes Visuais e Matemática; proporcionar aos alunos práticas interdisciplinares entre os conteúdos dessas áreas de conhecimento.

¹ Apresentação em pôster.

² Bolsista de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Dança – Unidade universitária Uergs em Montenegro.

³ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Dança – Unidade universitária da Uergs em Montenegro.

Referencial teórico

A interdisciplinaridade está sendo usada cada vez mais no meio escolar. Para podermos entender o seu significado, temos que pensá-la a partir do termo disciplina.

A organização disciplinar foi instituída no século XIX, notadamente com a formação das universidades modernas; desenvolveu-se, depois, no século XX, com o impulso dado à pesquisa científica; isso significa que as disciplinas têm uma história: nascimento, institucionalização, evolução, esgotamento, etc.; essa história está inscrita na da universidade, que, por sua vez, está inscrita na história da sociedade (MORIN, 2002, p. 105).

A disciplina é uma das formas que os estudiosos encontraram para que o conhecimento específico de cada área chegasse aos alunos com maior facilidade.

Mas se entende que o conhecimento de diferentes áreas não está separado. A interdisciplinaridade vem para auxiliar o ensino nos dias de hoje. Ele não divide as áreas de conhecimento, mas encontra e cria relações entre diversas áreas.

Para Fazenda (1999), “a interdisciplinaridade nomeia um encontro que pode ocorrer entre seres – inter – num certo fazer – dade – a partir da direcionalidade da consciência, pretendendo compreender o objeto, com ele relacionar-se, comunicar-se”. A interdisciplinaridade não obtém somente um significado; há outras interpretações para ela.

Para Japiassú, interdisciplinaridade é a troca entre especialistas que propõem o mesmo tema, mas com abordagens diferentes nas disciplinas (1976).

Podemos dizer que nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar todas as vezes em que ele conseguir incorporar os resultados de várias especialidades, que tomar de empréstimo a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicas, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los integrarem e convergirem, depois de terem sido comparados e julgados. Onde podermos dizer que o papel específico da atividade interdisciplinar consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para ligar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas com o objetivo preciso de assegurar a cada uma seu caráter propriamente positivo segundo modos particulares e com resultados específicos (1976, p. 75).

Assim, o trabalho interdisciplinar que se pretende fazer com a Dança, as Artes Visuais e a Matemática nesse projeto será fundamentado teoricamente por Morin, Fazenda e Japiassu, buscando não separar os conhecimentos específicos de cada área, mas promovendo um encontro entre eles, desafiando-se a integrá-los ou a convergi-los, conforme os próprios autores orientam.

As práticas em Dança estarão fundamentadas por Isabel Marques (2007 e 2010), que também se preocupa com a importância da articulação entre os conhecimentos e com o mundo, de forma a produzir maior significado. A autora afirma que

com o objetivo de fugir dessas práticas fragmentadas e sem significado, Ana Mae Barbosa (1991) propôs que a produção artística da sociedade fosse aliada ao fazer artístico, de modo que os alunos pudessem também apreciar e contextualizar arte na escola (1997, p. 76).

Para permear as discussões pedagógicas e o fazer docente, traz-se como referencial Paulo Freire (1996), que em seus escritos nos mostra como ensinar e pesquisar ao mesmo tempo:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (p. 15).

Metodologia

A metodologia utilizada é de abordagem qualitativa: pesquisa-ação. Realizar-se-ão observações das aulas de Artes Visuais e Matemática, que serão registradas em um caderno de campo. Será aprofundada a revisão bibliográfica sobre interdisciplinaridade e sobre o ensino da dança na escola, o que fomentará a análise dos dados a fim de, posteriormente, planejar ações pedagógicas com o intuito de articular os conteúdos das três áreas de conhecimento abordadas nessa pesquisa. Após as ações, realizaremos discussões com os participantes para analisar o grau da receptividade da nova abordagem de ensino, conforme Angel (2000).

A pesquisa-ação é utilizada quando os pesquisadores realizam ações no processo de investigação. Segundo Baldissera (2001, p. 6), “na pesquisa-ação acontecem simultaneamente o ‘conhecer’ e o ‘agir’, uma relação dialética sobre a realidade social desencadeada pelo processo de pesquisa”.

Resultados (parciais) e discussão

Apesar dessa pesquisa encontrar-se em fase inicial, observou-se que os professores, participantes dessa, estão cientes da necessidade de uma construção de conhecimento interdisciplinar.

Considerações finais

Nota-se a preocupação desses professores em criar relações entre os conteúdos da sua área de conhecimento e das demais áreas, a fim de facilitar a construção de conhecimento dos alunos da Escola José Pedro Steigleder.

Acredita-se que a interdisciplinaridade poderá auxiliar esses professores e principalmente os alunos na construção do conhecimento nas áreas de Dança, Artes Visuais e Matemática.

Referências

- BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em Debate**, Pelotas, 7(2):5-25, Agosto/2001.
- ENGEL, Guido Irineu. **Pesquisa-ação**. Educar. Curitiba: Editora da UFPR, n. 16, 2000, p. 181-191.
- FAZENDA, Ivani. **Práticas Interdisciplinares na Escola**. São Paulo: Cortez, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. EGA, 1996.
- JAPIASSÚ, Hilton. **Interdisciplinaridade e saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma repensar o pensamento. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil Ltda., 2002.

O Pibid no Ensino na Formação Múltipla da Sociedade

O respeito às diversidades nas séries iniciais em uma escola integrada ao Projeto Pibid no município de Alegrete¹

Alexandra Carvalho Montanha²

Jacqueline Rodrigues Fabres²

Vânia Ferreira²

Fani Averbuh Tesseler³

Este trabalho iniciou com observações durante a atuação no projeto Pibid em uma escola integrada no município de Alegrete. Em atividades realizadas na escola com as crianças no meio em que estão inseridas, constatamos que existe entre elas respeito e cuidado na perspectiva da inclusão. Esta pesquisa pretende desenvolver uma abordagem qualitativa. Neste estudo, foi observada a total aceitação dos alunos com os colegas inclusos.

Levando em conta que cada escola tem sua própria metodologia e práticas, concluímos que o tratamento entre eles não muda, ou seja, não há diferenças nas relações de convivência e sala de aula. A criança não exclui. O preconceito vem do ambiente em que vive, da família ou da sociedade.

A ideia de uma sociedade inclusiva fundamenta-se numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade. Quando crianças com deficiência se sentam lado a lado com muitas outras crianças, as nossas comunidades são enriquecidas com a aceitação de todas as crianças.

¹ Apresentação em pôster.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Alegrete.

³ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Alegrete.

Conhecendo-nos melhor e o letramento: Oficina do Pibid¹

Karine Oliveira Horner²

Fani Averbuh Tesseler³

Introdução

O presente relato refere-se à atividade realizada pelo Pibid da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul na unidade Alegrete durante a prática docente na E.M.E.B. Luiza de Freitas Valle Aranha. Seu objetivo refere-se à aprendizagem dos licenciados e a reflexões sobre o trabalho cotidiano do professor no ambiente escolar, ou seja, planejar e executar as aulas, fortalecendo a interação do aluno com a escola e do professor com a realidade político-social.

A partir dos objetivos propostos pela professora, onde realizei práticas pibidianas, foram desenvolvidas atividades de alfabetização e letramento através das oficinas, buscando-se a interação, a autoestima e a valorização do aluno. Utilizou-se xerox de fotos dos alunos e de um modelo de carteira de identidade, onde cada aluno escreveu seu nome, reconhecendo-se na foto. Através dessa atividade pude observar a interação de uns com os outros e o interesse em ajudar quem tinha dificuldade na escrita.

Referencial teórico

Para os autores Jean Piaget e Lev Vygotsky (2007), o conhecimento não está nem no sujeito tampouco no objeto, mas nas interações ocorridas entre os mesmos. A aprendizagem e o desenvolvimento acontecem, então,

¹ Apresentação oral.

² Bolsista de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Alegrete.

³ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Alegrete.

à medida que o sujeito age sobre o objeto e à medida que possui estruturas previamente construídas ou em processo de construção para que a aprendizagem aconteça.

Nesse ponto de vista, o professor oportuniza o acesso às informações para que o aluno se aproprie do conhecimento. Cada criança possui seus próprios processos e desenvolve suas etapas de conhecimento, seus obstáculos a vencer. O professor é um mediador que ajuda a criança em seus próprios processos de aprendizagem. É na medida em que se vive num meio sobre o qual é possível discutir, decidir, avaliar com os outros que são criadas condições mais favoráveis ao aprendizado.

O professor deve levar em conta o que a criança já sabe e tornar a escola um ambiente motivador que possibilite ao sujeito interrogar e ter disposição em aprender. O profissional qualificado na área da educação precisa criar momentos que facilitem a construção do conhecimento para o aluno. É importante que o professor, além de analisar sua área de conhecimento para selecionar o que é importante ensinar e aprender, identifique os conhecimentos prévios dos alunos e, comparando a distância entre ambos, decida o que e como ensinar.

Conhecendo-nos melhor: metodologia

As experiências vivenciadas pelo Pibid foram na escola E.M.E.F. Luiza de Freitas Valle Aranha na cidade de Alegrete. Em nossa oficina foi feita a leitura do texto “Gente tem sobrenome”, de Toquinho. Pudemos observar quais conhecimentos da linguagem oral e escrita as crianças tinham. Chamamos a atenção dos alunos para o grupo de letras que estava montado no painel colocado na parede, com imagens referentes às letras iniciais das palavras do texto. Perguntamos quais alunos têm o nome que inicia com cada letra, quem são eles e quantos são. A participação foi bem positiva.

Mostramos aos alunos um documento de identidade original, explicando o que eles deviam fazer. O objetivo era o reconhecimento de sua própria imagem a partir de fotos tiradas e impressas anteriormente e a escrita de seus nomes para a elaboração do seu documento a partir de um xerox da cédula de identidade. Os alunos corresponderam positivamente a nossas intervenções, compartilharam material, ajudaram os colegas quando não sabiam escrever seus nomes e no momento em que trabalhamos com a tinta para colocar na cédula a impressão digital de cada um.

Concluimos que a aula possibilitou a interação das crianças umas com as outras, ajudando-se, uns orientando os outros nas dificuldades dos colegas. Aprenderam se divertindo sobre as letras e a importância do seu nome.

Considerações finais

O processo de construção das oficinas pedagógicas foi prazeroso e de muita relevância para mim, pois pude compreender que o importante não é só o conhecimento, mas o aumento da capacidade do discente como agente de transformação para detectar problemas e buscar soluções originais e criativas.

Através do desenvolvimento das oficinas estabelecem-se elos entre o saber e o fazer da prática docente, possibilitando assim o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva com a finalidade de transformação do sujeito inserido no contexto sociopolítico. As oficinas contribuem significativamente no processo realizado na escola e exigem uma ação pedagógica pautada em uma atitude reflexiva, crítica e investigativa. Assim, as oficinas encaminham atividades significativas que levam à formação profissional para a cidadania, à autonomia intelectual e à responsabilidade social.

Diante do relato de experiência aqui apresentado, que descreve uma experiência de ensino, podem ser usadas em outro ambiente de ensino/aprendizagem da língua materna. Os alunos de forma geral perceberam a importância do mundo à sua volta. A experiência de ensino demonstrou com clareza a necessidade do trabalho com oficinas em sala de aula. É interessante perceber que os alunos passaram a ser um agente no processo de leitura.

Referências

- JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras**. Trad. Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- MOREIRA Marco Antonio. **Teoria de Aprendizagem**. São Paulo: Editora Pedagogia e Universitária Ltda., 1999.
- Blog Educacional Referencial Teórico. Dezembro 6, 2007, Santa Rosa. ambientesdigitais.wordpress.com/2007/12/06/referencial-teorico/.
- Pedagogia e Didática Interacionismo e Construtivismo. Professor Josias. Novembro 6, 2008. pedagogiadidatica.blogspot.com/2008/11/construtivismo.html.

Pibid e a Copa do Mundo: possibilidades de intervenções pedagógicas¹

Sara Regina Soares Vargas²

Veronice Camargo da Silva³

Este trabalho relata a experiência, como pibidiana, em uma aula de Geometria com uma turma do quinto ano de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental na cidade de Alegrete. A presente proposta teve como objetivo reconhecer as figuras geométricas, utilizando como instrumento as bandeiras da cada país que fizeram parte dos jogos da Copa do Mundo que, neste ano, foi realizada no Brasil. Essa competição é o maior campeonato de futebol do mundo, uma vez que une as nações envolvendo as seleções dos países que conseguem classificar-se na temporada das eliminatórias. É um esporte que conta com a simpatia mundial.

O país que consegue sediar tal campeonato traz para si a atenção global através da mídia. O país-sede, em alguns setores, gera empregos, convívio com diferentes idiomas e, inclusive, observam-se algumas melhorias com relação à infraestrutura. É sempre um megaevento, inclusive de redescoberta de sua própria cultura. Tal evento propicia abordar dentro das escolas várias propostas pedagógicas e, por se tratar de um esporte de interesse geral, os alunos podem aprender de forma prazerosa.

A metodologia para a realização da proposta foi a partir de uma dinâmica de grupo com a seguinte organização: os grupos deveriam observar as bandeiras escolhidas anteriormente. A seguir, o grupo relatava quais bandeiras, de que países eram, onde ficava esse país. Por fim, quantas e quais

¹ Apresentação em pôster.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Alegrete.

³ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Alegrete.

formas geométricas o grupo conseguiu identificar em cada bandeira. Antes, porém, foram trabalhados o conceito e as principais figuras geométricas. Após a atividade, cada grupo escolheu um representante que foi à frente dividir com os demais colegas suas descobertas.

Com esse trabalho foi possível estimular o questionamento coletivo. Observou-se que houve um trabalho de interação, em que os alunos partilhavam as suas ideias e ouviam uns aos outros. Pode-se concluir desse trabalho que, através de questionamentos orais, foram debatidos, além dos conceitos de Geometria, temas como a paz, o respeito, a fraternidade entre os povos, o esporte como mediador da relação de igualdade entre si, mesmo cada um com sua dialética. Os alunos foram ainda desafiados a construir novas formas geométricas a partir das que visualizavam nas bandeiras.

Apresentação do projeto e aproximação entre pibidianos e docentes¹

Ângela Maria Klein²

Mariah de Godoy Pinheiro²

Carmen Lúcia Capra³

Este trabalho tem como tema a socialização entre professores, funcionários e pibidianos na Escola Estadual de Ensino Fundamental Adelaide Sá Brito em Montenegro, RS, o que se deu através da entrega de *folders* e de um mimo (bombom) para possibilitar o estreitamento dos laços de convívio, uma troca de informações e conhecimentos entre todos os envolvidos.

A ação teve como objetivo apresentar aos professores e funcionários da escola as finalidades do Pibid – UERGS, Subprojeto de Artes Visuais e os participantes, sendo assim um momento de conhecimento do programa e de aproximação entre as pessoas. Era intenção ainda proporcionar a expressão dos anseios dos professores em relação ao nosso projeto, a fim de, em outro momento, promover parcerias pedagógicas entre o grupo do Pibid e docentes, dando continuidade à inserção dos bolsistas no contexto da escola, promovendo aprendizagens no desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas sob apoio e orientação dos próprios docentes da escola.

Um dos desafios com que nós futuras educadoras nos deparamos no momento inicial de inserção na escola foi certa dificuldade de aproximação entre bolsistas, docentes e funcionários, além de certo desconhecimento por parte deles a respeito do programa. Estivemos presentes em uma reunião de pais e mestres no início do ano, onde fomos apresentados e apre-

¹ Apresentação em pôster

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Artes Visuais – Unidade universitária da Uergs em Montenegro.

³ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Artes Visuais – Unidade universitária da Uergs em Montenegro.

sentamos brevemente as finalidades do Pibid dentro da escola. Mesmo assim foi constatado durante a presença dos bolsistas em suas observações que muitos professores ainda não sabiam realmente quem nós éramos e o que estaríamos fazendo ali. Com isso nós duas trabalhamos nesse projeto em nome de todo o grupo do Pibid, buscando trazer informação aos professores e para o grupo de bolsistas o apoio necessário dos professores para os nossos futuros projetos dos bolsistas na escola.

Nesse caso, usamos o diálogo para uma aproximação mais concreta. No sentido freireano, o diálogo “consiste em uma relação horizontal e não vertical entre as pessoas implicadas, entre as pessoas em relação” (GADOTTI, 1996, p. 81). Freire propõe uma de suas mais importantes categorias na direção do processo de conscientização-reflexão: a prática do diálogo. A partir dela se buscará um enfoque diferente acerca da relação professor-aluno, pois estamos dentro da escola como observadoras, mas não deixamos de nos colocar no lugar de discentes. Trata-se de uma categoria em que é a prática do diálogo que, para o educador, faz parte da própria natureza humana.

Para elucidar essa afirmação, Gadotti (1991, p. 46) assim se expressa:

[...] os seres humanos se constroem em diálogo, pois são essencialmente comunicativos. Não há progresso humano sem diálogo. Para ele, o momento do diálogo é o momento em que os homens se encontram para transformar a realidade e progredir.

E foi com esse pensamento que realizamos uma conversa e uma aproximação mais particular com cada pessoa dentro da escola, pois seu efeito seria mais produtivo no decorrer da nossa convivência. A forma planejada levou em conta a seguinte metodologia:

a) levantamento de todos os nomes de professores e funcionários da escola;

b) criação do *design* do *folder* informativo. Sua composição partiu de: uma foto do grupo do Pibid de Artes Visuais, nomes de todos os bolsistas para-identificação individual; nomes de todos os professores e funcionários da escola; breve apresentação do programa e objetivos do subprojeto de Artes Visuais dentro da escola;

c) entrega do material e do bombom, desenvolvendo um diálogo com os professores no intervalo de suas funções, assim como para os funcionários que também fazem parte do quadro escolar. Na abordagem, iniciávamos nos apresentando e perguntando o que sabiam a respeito do Pibid.

Durante os diálogos, tivemos a oportunidade de conhecer as professoras, identificando de suas falas os seguintes itens: Há quanto tempo trabalham na escola, o que sentem a respeito do nosso projeto na escola, se cursaram magistério, em quais séries trabalham, suas maiores dificuldades dentro da sala de aula, seus anseios, etc.

Foram constatadas diversas respostas e reações; algumas não chegaram a querer conversar e outras sim, mas as reações foram na maioria positivas em relação ao nosso projeto de aproximação e apresentação do programa. Algumas professoras mostraram-se realmente muito interessadas com o Pibid inserido na escola. No final do diálogo oferecendo exatamente o que buscávamos: apoio para nossos futuros projetos dentro da escola.

Percebeu-se a importância da ciência e que o papel do professor escolar será de extrema importância para a aprendizagem da docência pelos bolsistas e para o desenvolvimento do nosso programa de ações pedagógicas dentro da escola. Com o projeto já concluído, nota-se que iniciamos uma nova relação social na escola e que criamos, além do diálogo, parcerias, com as quais poderemos promover diversas ações pedagógicas ao longo da nossa inserção na escola.

Referências

GADOTTI, M. (Org.). **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____; SHOR, I. **Medo e ousadia: cotidiano do professor**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

Habilidades sociais: buscando uma melhor convivência escolar¹

Alexandra Carvalho Ferreira²

Duliani Acosta²

Viviane Castro Camozzato³

O presente trabalho tem por objetivo demonstrar o processo de reflexão e desenvolvimento do subprojeto que surgiu a partir das dificuldades percebidas durante o período de observação na Escola Julinha Costa Tabor da. Buscando auxiliar os discentes no processo de construção da aprendizagem, idealizamos o projeto “Resgatando Habilidades Sociais: buscando uma melhor convivência escolar”, que visa ao desenvolvimento das habilidades sociais – imprescindíveis na solução de problemas interpessoais e no manejo de conflitos no ambiente escolar.

Quando definimos o tema norteador dos planejamentos, visamos à necessidade da escola preparar para a vida, não se restringindo apenas à transmissão dos tradicionais conteúdos programáticos. Desde as primeiras semanas de observação, percebemos que as atividades planejadas deveriam auxiliar no desenvolvimento de algumas habilidades sociais, uma vez que isso viria a contribuir, inicialmente, na execução das atividades diárias e, futuramente, esses alunos teriam mais facilidade para conviver em sociedade, já que as ações pedagógicas são direcionadas para o desenvolvimento da competência social que culmina nas atitudes. É relevante ressaltarmos que, quando a criança ingressa na escola, ela se depara com uma nova versão de grupo social, onde deve respeitar outros indivíduos e conquistar o respeito por si mesma.

¹ Apresentação em pôster.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Bagé.

³ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Bagé.

A metodologia utilizada tem sido atividades dinâmicas que articulem leitura, escrita, socialização e busca de posicionamento crítico. Dentre os objetivos temos a pretensão de que, após mais alguns encontros, os educandos tenham uma maior autonomia para expressar e defender suas próprias opiniões perante inúmeros temas atuais.

Vivenciando as belezas históricas da comunidade e município bageense: resgatando valores socioculturais¹

Ana Luíza Borges Lentino²

Graziela da Rosa Braga²

Viviane Castro Camozzato³

O ensino cultural não se deve restringir apenas à sala de aula, mas deve conquistar o educando entre o que ele trouxe de seu meio social e o que poderá aprender para conquistar sua competência. Por isso é necessário desenvolver um trabalho sério e consciente sobre a variação da prática sociocultural.

O compromisso da escola é, além do ensino formalizado, também refletir e debater sobre temas amplos, como a história e beleza da cidade em que vivem. Para isso parece importante conhecer os vários pontos turísticos, por exemplo estabelecer as diferenças das origens de cada local, desenvolvendo a criticidade e a reflexão sobre a necessidade e aquisição da história, sabendo-se que todas as formas de comunicação são válidas. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é analisar, refletir, buscar informações acerca dessa nova visão e, em nossas práticas com o Pibid, contribuir para que os alunos percebam as diferenças e os valores históricos da sua própria cidade. Com isso esperamos ser possível valorizar o aprendizado a partir das peculiaridades da cidade.

A partir do site da Prefeitura Municipal de Bagé, de reportagens selecionadas de revistas e jornais especializados, bem como de nossas próprias

¹ Apresentação em pôster.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Alegrete.

³ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Alegrete.

reflexões acerca desse tema e sua importância para a prática pedagógica, pretendemos propiciar uma visão minuciosa do tema sob uma nova abordagem cultural. Os achados indicam, assim, que as atividades podem ser agenciadas pelos alunos, e os temas estudados perpassam o dentro e fora da sala de aula e da escola.

A escola e os apontamentos para o futuro com os alunos¹

Natali Gomes²

Priscila Flores Etcheverry²

Jaqueline Lidorio de Mattia³

A partir de algumas observações, percebemos o quanto é necessário incentivar os alunos para que tenham sonhos e acreditem neles. Trabalhamos temas ligados ao futuro, o que eles pretendem ser quando crescer e o que farão para que isso seja possível, despertando neles o “acreditar”. O trabalho ocorre com alunos do 4º ano da Escola Estadual Arthur Damé, da cidade de Bagé, onde propomos a eles trabalhos que os fizessem perceber a importância de acreditar no futuro e lutar para alcançar os objetivos através da construção de textos coletivos, entrevistas com professores da escola, exibimos filmes e vídeos motivacionais.

Um dos pontos de destaque refere-se à percepção de que os sonhos deles não remetem somente a bens materiais, mas visualizam a construção coletiva de princípios de cidadania para o bem comum. Visualizamos o quanto os alunos iam ficando mais à vontade para falar de seus desejos e vontades, estabelecendo uma boa relação com eles a partir da liberdade que foi dada de expressar suas próprias opiniões.

Indo de acordo com a LDB, a finalidade da Educação Básica é desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Sendo assim, a escola deve ensinar além dos conteúdos básicos, deve motivar o aluno a ter seu projeto de vida e mostrar o caminho para realizá-lo, sentimento o qual percebemos ser possível na escola.

¹ Apresentação em pôster.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Bagé.

³ Docente colaboradora do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Bagé.

O diálogo entre a formação docente e a transversalidade na escola¹

Mirna Açaí da Silveira Médici²

Marcia Cristina Silva de Oliveira²

Cláudia Moscarelli Corra³

Mirna Susana Vieira de Martinez⁴

O objetivo do estudo é desenvolver uma problematização entre os temas transversais que permeiam o currículo, como a ética, o meio ambiente, orientação sexual, alimentação, temas culturais, mídia, trabalho, consumo, entre tantos outros. Temas importantes de serem trabalhados na escola a partir de uma reflexão sobre a nossa formação docente.

O objetivo é mostrar que podemos incluir tais temas na prática escolar através de projetos, brincadeiras e trocas de experiência com outras disciplinas, visando sempre a uma aprendizagem significativa, onde o educando se torne sujeito do seu conhecimento. De acordo com Paulo Freire (1996), o mediador traça os objetivos e os alunos vão ao encontro do conhecimento. É dessa forma que os alunos terão capacidade crítica e serão capazes de criar.

O professor e o aluno podem construir ações no cotidiano escolar que possibilitem uma prática autônoma no grupo, objetivando, assim, a formação cognitiva, social e moral dos sujeitos em formação. Podemos observar que a escola trabalha os temas transversais de modo significativo, onde os alunos interagem e trocam experiências.

¹ Apresentação em pôster.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Bagé.

³ Docente colaboradora do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Bagé.

⁴ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Bagé.

Trabalhando habilidades de vida¹

Claudia F. Borges²

Robson Oliveira²

Claudia Moscarelli Corra³

Mirna Susana Vieira de Martinez⁴

O tema do projeto foi escolhido a partir das observações realizadas na Escola Julinha Costa Taborda, onde foi observado, durante as aulas, o quanto os alunos têm dificuldades em lidar com sua autoestima, de enxergar-se como parte integrante da sua comunidade escolar, de respeitar-se entre si, de desenvolver valores e qualidades que ajudam a elevar suas habilidades.

Cada vez mais, esses alunos são exigidos à medida que a educação se torna focada em torná-los aptos a conviver em grupo, em ser críticos, criativos e capazes de exercer sua autonomia. Além disso, destaca-se a dificuldade em relacionar-se com colegas, professores e, principalmente, com os familiares nos sentimentos que surgem nas várias situações do dia a dia.

Em sendo assim, este trabalho visa auxiliar para que os alunos possam lidar com essas situações de uma forma mais tranquila e criativa, tornando possível o bom relacionamento com os demais membros de sua comunidade escolar e familiar.

¹ Apresentação em pôster.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Bagé.

³ Docente colaboradora do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Bagé.

⁴ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Bagé.

Projeto “Agindo para uma boa convivência”¹

Willian Machado Brasil²

Sabrina Mattos Garcia²

Mirna Susana Vieira de Martinez³

Introdução

O presente projeto, desenvolvido na E.E.E.F. Profª Julinha Costa Taborda com os alunos do 5º ano, realizou atividades relacionadas ao resgate dos valores humanos. Já que a realidade que nossos alunos estão vivendo recebe todo tipo de informações que não condizem com sua faixa etária. A mídia coloca na frente deles uma programação cheia de sexualidade e violência. Além da questão da presença da família que falta muito atualmente para uma boa formação e educação pessoal.

A escola assume papel importante diante dessa situação, pois ela juntamente com a família deve resgatar os valores da boa convivência, assim como os bons princípios de cidadania, para que as crianças cresçam com dignidade, respeito uns aos outros, tolerância e construam um mundo melhor para todos.

Referencial teórico

A Pedagogia dos Projetos visa à ressignificação do espaço escolar, transformando em um espaço vivo de interações aberto ao real e às suas múltiplas dimensões. O trabalho com projetos traz uma nova perspectiva para entender o processo ensino/aprendizagem. Aprender deixa de ser um

¹ Apresentação oral.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Bagé.

³ Docente colaboradora do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Bagé.

⁴ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Bagé.

simples ato de memorização, e ensinar não significa mais repassar conteúdos prontos (DEWEY).

Objetivos

- Resgatar certos princípios como colaboração, respeito, convivência, atenção, honestidade, responsabilidade, generosidade, paz, carinho, etc.;
- Integrar a cidadania com as atividades de sala e assuntos abordados;
- Perceber o quanto podemos ser úteis e importantes para a comunidade levando nossos saberes, carinho e ajuda (de qualquer tipo) para fazermos a diferença;
- Praticar atos e ações que levem a uma boa convivência adquirindo novos valores e princípios;
- Promover e participar de momentos de confraternização, ressaltando a importância do coleguismo, da preocupação com o outro, de se colocar no lugar do outro e da melhora da autoestima dos nossos alunos (o que eu sei pode ser muito bom e posso ajudar alguém).

Metodologia

Utilizamos a metodologia de projetos no qual foram desenvolvidas diversas dinâmicas, técnicas, debates, brincadeiras, jogos pedagógicos entre outras, com o objetivo de resgatar princípios da boa convivência, valores e a integração entre os alunos, buscando uma melhor socialização e convivência entre todos na escola e sociedade.

Considerações finais

Percebemos ao longo do projeto o quanto os alunos progrediram no quesito boa convivência. Eles tornaram-se mais solidários, respeitosos, fraternos, companheiros. Isso nos faz concluir que, através de um planejamento agradável e prazeroso, é possível resgatar o entusiasmo de aprender fraternamente, respeitando um ao outro.

Referências

DÁCIO, G. Moura; EDUARDO, F. Barbosa. **Trabalhando com Projetos**: planejamento e gestão de projetos educacionais. Petrópolis: Vozes, 2006.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho:** O conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MARCCARI, Natália. **Vivendo e convivendo:** dinâmicas de grupos. 14. ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

RINDERKNECHT, Patricia; AGUIRRE P., Luis. **Brincadeiras para toda hora:** sugestões de atividades recreativas infanto-juvenis. 10. ed. São Paulo: Paulinas, 2009. (Coleção Recursos Pedagógicos).

TANIA, D. Queiroz; MARTINS, João L. **Pedagogia Lúdica:** jogos e brincadeiras de A a Z. 2. ed. São Paulo: Rideel, 2009.

Projeto: Minha Escola, Meu Patrimônio¹

Fátima Mosquera²

Tamires Dorneles da Silva²

Vinícius César Bittencourt Alves Branco²

Mirna Suzana Vieira de Martínez³

Introdução

O projeto tem como objetivo apresentar aos educandos a escola como um todo e não somente as salas de aulas e o pátio que costuma ser o local de circulação diária. Com uma comunidade muito carente buscamos uma possibilidade de promover uma alfabetização significativa, valorizando a leitura de textos, partindo da realidade do aluno, fortalecendo sua identidade e permitindo que os estudantes se integrassem no ambiente escolar, tornando assim as aulas mais produtivas. A valorização do contexto em que o aluno está inserido, conscientizando-os da importância de estudar nos dias atuais, apresentamos os profissionais da escola e suas funções. A educação para a democracia requer que a escola se converta em “uma instituição que seja provisoriamente um lugar de vida para a criança, em que ela seja um membro da sociedade, tenha consciência de seu pertencimento e para a qual contribua (DEWEY, 1995, *democracia educação*, p. 224).

Objetivo

O presente trabalho, desenvolvido com os alunos do 2º e 3º anos do Ensino Fundamental da Escola Arthur Damé, envolvendo o tema: Minha escola, meu patrimônio, busca proporcionar aos envolvidos a oportuni-

¹ Apresentação oral.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Bagé.

³ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Bagé.

de de conhecer e reconhecer a escola como um todo, não apenas como sala de aula e pátio, esses locais mais frequentados pelos educandos, e sim apresentar aos alunos as diversas repartições da escola, seus funcionários e suas funções, visando desenvolver o gosto e por consequência a preservação do espaço de aprendizagem e conhecimento. A construção de um ser capaz de reconhecer as suas responsabilidades enquanto parte integrante e atuante da sociedade em que vive.

Metodologia

Com base no filme “João e Maria”, trabalharam a importância de localização no espaço geográfico a partir do mapa da cidade, contemplando o centro e os bairros. Desenvolvemos noções de lateralidade através de uma caça ao tesouro, na qual a orientação deu-se a partir da contagem de passos à direita e à esquerda, pontos cardeais, norte magnético com a utilização de uma bússola primitiva.

Promovemos uma visita às dependências da escola, evidenciando a finalidade de cada repartição e atividades ali desenvolvidas. A existência de desavenças entre os alunos, com empurrões e xingamentos, partimos para a construção de um cartaz onde constava: escola feliz, essa com atitudes que os docentes julgaram ser de conduta de convívio social adequada, e escola triste, onde foram elencadas atitudes inadequadas ao bom convívio social.

Discussão dos resultados

No decorrer do trabalho desenvolvido com os alunos do 2º e 3º anos constatamos um crescendo motivacional dos envolvidos. Ficou claramente evidenciado que até então as crianças desconheciam totalmente os vários setores que compõem uma escola, assim como suas atribuições funcionais.

Na questão de localização geográfica, a grande maioria não se havia apropriado do próprio endereço, quanto mais da escola. Não tinham a mínima noção da divisão por bairros do município. A partir do conteúdo desenvolvido adquiriram plenamente noções de localização no terreno. Quando trabalhamos o que os agradava e o que não os agradava, o que mais deixam insatisfeitos são as denominadas brigas nessa incluem-se: gritos, empurrões, puxões de cabelo, etc.; notaram uma aparente melhora na relação entre os pares.

Imagem 1: Experiência com bússola primitiva.



Imagem 2: Aluno do 2º ano trabalhando os pontos cardeais.



Somos todos interrogação¹

Geovani Rios do Nascimento²

Arisa Araújo da Luz³

Andrisa Kemel Zanella³

Intenções

A leitura como forma de poder envolve diversos fatores, como interpretação de texto e desenvolvimento da escrita, e a escola é onde tudo isso ocorre; além disso, é responsável por desenvolver o senso crítico do aprendiz. Também diz respeito à “relação originária com o mundo social a que estamos habituados, quer dizer, para o qual fomos feitos, é uma relação de posse, que implica a posse do possuidor por aquilo que ele possui” (BOURDIEU, 1989, p. 83-84), ou seja, a leitura histórica de seu cotidiano, uma interpretação prática na qual está à sombra das instituições.

A leitura sendo mais uma forma de poder constitui simbolicamente uma forma privilegiada de velar o padrão social dominante através da cultura, pois na escrita está armazenado vasto conhecimento humano, seja de dados técnicos ou reflexões de previsões filosóficas, e é na escola que acontecem os primeiros passos no caminho da leitura bibliográfica para a descoberta e abertura de novos horizontes. Porém essa instituição também sofre reações com formas simbólicas de poder que atuam de modo similar nas demais instituições sociais. É necessário, antes de tudo, que o educando se perceba em meio à instituição de ensino e conheça sua função histórica estabelecida.

A filosofia, a história que está escrita no uso mais corrente da linguagem corrente e que leva as palavras que designam instituições ou entidades cole-

¹ Apresentação oral.

² Bolsista de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em São Luiz Gonzaga.

³ Coordenadoras de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em São Luiz Gonzaga.

tivas – Estado, Burguesia, Patronato, Igreja, Família, Justiça, Escola – a constituírem-se em sujeitos históricos capazes de originar e realizar os seus próprios fins (BOURDIEU, 1989, p. 75).

A linguagem é um fator considerado hierárquico. A partir dos estudos de Vygotsky, de Bourdieu, de Foucault, entre outros autores como Terry Eagleton com a sua obra *As Ilusões do Pós-modernismo*, buscaremos olhar para a escola e encontrar proposições coerentes para o problema de leitura e interpretação do universo que cerca nossos discentes.

O passado que nos rege

Apoiado nos argumentos de Bourdieu (1989, p. 84), “quando a herança se apropriou do herdeiro, como diz Marx, o herdeiro pode se apropriar da herança”. Dentro dessa formulação indaga-se sobre a escravidão na qual os escravos não se revoltavam contra seus senhores, embora houvesse muitas rebeliões, mas de que modo a classe escravizada não conseguia se revoltar maciçamente. A partir desse questionamento podemos pensar por que os trabalhadores vivendo com um salário mínimo não se revoltam contra o governo e demais instituições soberanizadas? Pois “não há saber neutro. Todo saber é político” (BOURDIEU, 1989, p. 21). Todo saber também é propriedade do Estado, quando somos obrigados a enviar nossos filhos à escola; por esse motivo é importante que o estudante aprenda a subjetivar historicamente seu cotidiano. A imaginação cria a liberdade, mas os passos da caminhada são dados através da interpretação e leitura do ambiente no qual o sujeito se encontra.

Notavelmente por meio da indústria editorial que domina as bibliotecas das escolas públicas e consequentemente a distribuição de livros didáticos, nos quais muitas vezes poderemos encontrar conteúdos desatualizados e uma literatura condicionada a um padrão regionalizado, de forma que os alunos não percebam ou se localizem no contexto do conteúdo do livro, encontramos no livro didático uma intenção de educar com olhar de metrópole. Um exemplo de fácil identificação é como o Rio de Janeiro⁴ se

⁴ É necessário lembrar que o Rio de Janeiro foi capital federal do Brasil de 1763 a 1960, momento em que ocorreu a transferência do Governo para a recém-construída Brasília. Ainda hoje vemos como essa cidade constitui-se uma referência, ao ser modelo para a produção intelectual e consequentemente padrão cultural, distribuído às demais localidades do país.

faz presente nos livros didáticos, sendo notavelmente contextualizado em passeios ao Guarujá, em claro desacordo com a realidade de muitas regiões interioranas do país, tendo em vista que muitas crianças, poucas ou nenhuma vez, saíram de sua cidade natal ou conhecem o mar, o que também não deve ser ignorado.

O que pretendemos é qualificar para compreender a terra em que nasceram nas possibilidades de novas condições de vida sem submeter o aprendiz a uma visão subalternizada de seu meio através de uma visão de sociedade ideal e distante geograficamente do cotidiano local. Cabe ressaltar que

o homem se produz na e pela linguagem, isto é, é na interação com outros sujeitos que formas de pensar são construídas por meio da apropriação do saber da comunidade em que está inserido o sujeito (VYGOTSKI apud BASSO, 2001, p. 23).

Olhar sobre a escola

Em São Luiz Gonzaga, vemos o resultado do modelo americano de educação, através do qual se constitui o padrão de dominação social. Vejamos um exemplo das observações realizadas na escola: um copo de suco derramado em um banco no pátio da escola. O professor vê o ocorrido, mas não pergunta como foi virado aquele suco. Imediatamente, com sua autoridade pune o estudante com palavras de ordem, sendo que não foi sua intenção derramar o suco. O estudante fica impedido de se justificar. Em seguida, o professor vira as costas e passa a reprimir outro aluno. Mas por que não há um diálogo? Por que não instigá-lo a buscar um pano para limpar o banco? Isso não é permitido segundo a representação desse professor, pois limpar o banco da escola não é atividade do aluno, mas da prestadora de serviços gerais. Assim esse ser que detém o poder naquele momento corresponde do alto da sua

estrutura à estrutura em que se realiza a função propriamente ideológica do discurso dominante, intermediário estruturado e estruturante que tende a impor a apreensão da ordem estabelecida como natural (ortodoxia) por meio da imposição mascarada (logo ignorada como tal) de sistemas de classificação e de estruturas mentais objetivamente ajustadas a estruturas sociais (BOURDIEU, 1989, p. 14).

Esse é só um simples exemplo do que presenciamos em nossas escolas. O professor é o estabelecedor da ordem, o estudante visto como um

simples aluno e os prestadores de serviços gerais como responsáveis pela limpeza. Nessa perspectiva, aprendemos a trabalhar individualmente e ver o mundo de modo unilateral, como se erguêssemos o vidro escuro do carro para ver e ser vistos, condicionado ao molde do que podemos comprar, adentrando espaços que não solicitam um comprometimento com o outro, apegando-nos ao desejo de ter, o que resulta em ódio naqueles que são ignorados. Isso está previsto na cultura dominante, tanto que Estados formam verdadeiros exércitos de contenção de protestos de massa e violência.

Contudo

Isto de levantar cedo, pensou, deixa a pessoa estúpida (KAFKA).

O universo capitalista através de seus rituais diários no *World Money* produzem desigualdades em patamares alienantes. É como nascer em um campo de concentração – as pessoas recebem e apoiam-se numa visão na qual aprenderam a falar e comercializar seus hábitos. “Somos indivíduos por decreto”, sugere Zygmund Bauman em sua obra intitulada *Vida Líquida*. Através dessa condição estabelecida desde o nascimento, cada indivíduo é acolhido sob um véu de valores simbólicos, estéticos e de capital. O que é o mesmo que um judeu pagando propina a nazistas por um passaporte a um país que não fosse antisemita para escapar dos campos de extermínio; assim, o indivíduo que nasce num universo capitalista passa a vida a comprar escolhas, seja os livros que lê ou a bebida que ingere. Compartilhando a interpretação de Foucault:

A palavra economia designava no século XVI uma forma de governo; no século XVIII, designará um nível de realidade, um campo de intervenção do governo através de uma série de processos complexos absolutamente capitais para nossa história. Eis, portanto, o que significa governar e ser governado (1998, p. 282).

Através dessa dança em volta da pira do poder penso que é obrigação da escola e seus educadores usarem a arte ou a realidade matemática para fazer a classe discente refletir sobre seu cotidiano, que nada mais é do que a sua vida. Caso isso não aconteça, a “educação” continuará a alucinar crianças, adolescentes e adultos, promovendo através da educação (a educação para a economia da realização através do capital) reversões grandiosas em suas vidas, pois também por meio do estudo se farão profissionais com carreiras de sucesso (business) e ocuparão postos nos quais ganharão altos

salários. Essas frivolidades, como observei no decorrer de minhas vivências como pibidiano, acontecem o tempo todo nas escolas, sem uma preocupação histórica com a realidade. O que vemos é uma preocupação libidinosa com o futuro, um massagear de sonhos. Porém rastrear a realidade deve ser a corrida incansável dos educadores.

Referências

- BASSO, Cíntia Maria. **Algumas reflexões sobre o ensino mediado por computadores**. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/lec/02_00/Cintia-L&C4.htm>. Acesso em: 09 fev. 2014.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S. A., 1989.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- KAFKA, Franz. **A metamorfose**. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ua00106a.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2014.

Qualificando as práticas pedagógicas através das aulas *Acontecimento* e dos *Grupos Áulicos*¹

Fabiana Rosa Dal Forno²
Tatiele Portela de Oliveira²
Armgard Lutz³

Introdução

Conhecer a realidade da escola é o primeiro passo a ser dado pelas bolsistas de iniciação à docência do Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Trata-se de uma etapa que não finda a partir do momento em que inicia a atuação em sala de aula; pelo contrário, ela vai se potencializando à medida que aprofunda a familiaridade com o clima escolar. O processo de conhecimento do clima escolar é fundamental para captar as fortalezas da escola, os desafios, os problemas, as necessidades e os pontos de apoio que permitem introduzir elementos capazes de qualificar ainda mais o trabalho escolar em andamento. Isso posto, convém esclarecer que o tema deste artigo é resultado da interpretação de um aspecto da realidade pedagógica em andamento numa turma de 5º ano de uma escola pública de Cruz Alta, sob a coordenação pelo Pibid das professoras Betzamar Bronzatto Dambroz e Vânia Ligia Flach. Essa interpretação dá destaque ao rico processo criado pela professora com sua turma, à boa acolhida e ao acompanhamento que vem desenvolvendo junto a nós, aprendizes de professoras.

A realidade pedagógica construída pela professora regente com a turma em que nos inserimos como bolsistas está marcada pelo dinamismo e

¹ Apresentação oral.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Cruz Alta.

³ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Cruz Alta.

por uma relação interpessoal madura. A diversidade de tarefas acadêmicas proposta pela professora regente representa oportunidade de produções constantes pelos alunos tanto de pesquisas, textos, como de debates que incitam ao exercício do pensar. Os alunos com frequência têm oportunidade de trabalhar em grupos e socializar os resultados desses estudos coletivos.

Para fins de desenvolver a reflexão sobre a prática pedagógica vivenciada, tomamos três elementos que se articulam, se mesclam quase imperceptivelmente e que, como pontos de apoio, podem ser potencializados para melhor nos aspectos organizacionais, didáticos e como procedimentos educacionais. São eles: a) as tarefas acadêmicas encaminhadas pela escola; b) os trabalhos em grupo e os tipos de aula que, embora diferentes, ainda vigoram sob a perspectiva da condução (PERRENOUD, 2000, p. 24).

A partir da reflexão sobre os três elementos, com o fim de gerar um salto qualitativo ou, segundo Perrenoud, “conceber situações didáticas ótimas” (2000, p. 25) na docência, propomos as *aulas acontecimento* superando as aulas com caráter de ensino frontal; os *grupos áulicos* superando a organização dos grupos espontâneos e, para completar, as tarefas acadêmicas acrescidas de *conhecimentos técnicos e habilidades superiores*.

1. A experiência inicial

A experiência de iniciação à docência deu-se na turma de 5º ano, com 22 alunos, sendo 9 do sexo feminino e 13 do masculino, e representou um desafio por ser 5º ano, já que imaginávamos ser mais tranquilo trabalhar com crianças e pelas informações fornecidas pela professora regente, ao indicar que a turma era tratada de forma madura, sendo necessário um trabalho pedagógico que respeitasse o nível apropriado à idade de 9 a 12 anos. O contato inicial foi surpreendente, já que a turma evidenciou atitude muito participativa, interessada, envolvida, questionadora, respeitosa, e a regente de classe, sempre acompanhando nossas aulas, criou na turma uma cultura da união, afetividade e responsabilidade. Esse clima facilitou a relação conosco e tranquilizou-nos diante da pressuposição de que seria difícil o manejo de classe com pré-adolescentes.

O encaminhamento das atividades observou as orientações da professora regente. O tema sugerido para a iniciação da prática docente foi o estudo sobre o gênero textual fábulas. Nossa opção foi elaborar um planejamento longitudinal que contemplasse várias aulas sobre o mesmo assun-

to, envolvendo conteúdos interdisciplinares e ao mesmo tempo atividades lúdicas e artísticas.

A introdução do assunto aconteceu através da projeção de um vídeo animado sobre a fábula “A Raposa e o Galo”, do portal You Tube. Os alunos foram questionados sobre os conteúdos da fábula e, a seguir, introduzidos à parte teórica sobre as características da composição textual de uma fábula. A expressão artística e textual dos alunos sobre a fábula foi estimulada através da seguinte sequência didática: a) produção de desenho livre sobre a fábula enfatizando seus entendimentos, b) organização de um painel coletivo com os desenhos, c) exposição do painel na sala e desenvolvimento da interpretação com base no jogo “Passa ou repassa”. O jogo consistiu em organizar dois times, e o material foram 22 perguntas relacionadas com a fábula. As questões foram sorteadas, uma a uma, lidas e respondidas por quem primeiro levantou a mão. Quem não soube responder teve o direito de repassar para o colega e assim sucessivamente. O prêmio foi um pirulito e o ponto para a equipe. A regra para quem não acertasse era pagar uma prenda.

O trabalho com as fábulas prosseguiu mediante a contação e dramatização pelos alunos da fábula “O leão e o ratinho”, de Esopo, no pátio da escola, com o uso de máscaras fornecidas pelas bolsistas. Outra atividade proposta foi a divisão em grupos para que cada grupo selecionasse fábulas do seu agrado entre muitas disponibilizadas de forma impressa. Escolhidas as fábulas, cada grupo leu, estudou, decorou falas e produziu máscaras e adereços para organizar uma dramatização.

O segundo assunto trabalhado, também sugerido pela professora regente, foi sobre meio ambiente. Optamos por realizar um planejamento de forma a integrar o assunto com os conhecimentos prévios que os alunos possuem, introduzindo novos saberes. A ideia central desse planejamento era instigar os alunos a realizar reflexões sobre esse assunto tão debatido e exposto pela mídia e já conhecido por eles.

Promovemos inicialmente a visualização de um filme atual e muito comentado, produzido referencialmente para e sobre nosso país e que introduziria o assunto sobre meio ambiente: o filme Rio 2. Os alunos assistiram e realizaram uma produção textual, relacionando os acontecimentos do filme com o meio ambiente. Na aula seguinte, fornecemos conceitos sobre meio ambiente e sustentabilidade e partimos do que os alunos enten-

diam sobre isso e quais suas visões sobre o assunto. A característica espontaneidade dos alunos e a capacidade de envolvimento e participação favoreceram para alimentar um debate acalorado sobre situações que encontram, conhecem e que envolvem o ambiente em que vivemos. Os alunos reportaram-se ao desperdício de água com a limpeza de calçadas, lavagem de carros, torneiras abertas enquanto fazem a higiene bucal e corporal; colocação dos lixos em lugares inadequados, por exemplo eletrodomésticos, roupas jogadas em sangas.

Para dar sequência ao aprofundamento do tema, mais uma vez oportunizamos aos alunos trabalharem em grupos. Eles se organizaram por afinidades entre colegas, em grupos de quatro alunos. Cada grupo responsabilizou-se pela realização de uma pesquisa sobre um dos eixos sugeridos pelas bolsistas. O resultado foi a organização de cinco grupos de pesquisa sobre os seguintes eixos: desmatamento, lixo, água, extinção dos animais, poluição do ar. Num segundo momento, os alunos reuniram-se nos grupos com o material informativo, imagens, desenhos produzidos por eles, coletados previamente e montaram painéis sobre os referidos assuntos. Essa etapa do trabalho aconteceu extraclasse com o compromisso de, em aula seguinte, socializar os resultados.

Na aula seguinte, promovemos as apresentações das pesquisas pelos grupos, contando com o acompanhamento da professora regente e da nossa coordenadora do Pibid pela universidade. Os alunos, muito dedicados e interessados, promoveram um debate trazendo muitos dados, informações, comentários e ilustrações com recortes de revistas e jornais. Com nossa provocação, os alunos situaram as fontes de pesquisa; complementaram informações trazidas pelos grupos, levantaram questões novas demonstrando curiosidade. Um dos alunos, ao informar a fonte de pesquisa, esclareceu: “Consultei a internet, mas não copiei e não posso informar todas as fontes porque não anotei”. A professora da universidade trouxe esclarecimentos sobre quais países signatários da ECO 92 atingiram os objetivos das medidas ecológicas, trouxe exemplos da Alemanha, e os alunos interessaram-se por saber exemplos da Itália, Espanha, etc.

Para a complementação do tema, promovemos a situação de aprendizagem na área de artes e de simbologia. Os alunos foram estimulados a produzir, em sala de aula, mascotes que representassem cada eixo escolhido pelos grupos. Eles desenvolveram essa atividade artística e escolheram um nome para os mascotes, relacionando os nomes das suas criações aos

eixos de suas pesquisas. O resultado das criações foi muito interessante, conforme segue: Águamarine (representando a água), Tainá – irmã do cupira (representando o desmatamento), Maria Protetora dos Animais (representando a extinção dos animais) e Sr. Lixo (representando o lixo).

A culminância do assunto foi desenvolvida através de um passeio realizado a uma sanga próxima da escola, já conhecida dos alunos, para a observação do estado em que se encontra o meio ambiente das redondezas. Durante o passeio, os alunos trouxeram relatos sobre o passado da sanga, indicando que a saúde daquela água uns anos atrás permitiu que seus pais se banhassem naquele local. Eles viram que há uma rede de esgoto próxima à sanga, e ao mesmo tempo os moradores têm um escoadouro de esgoto direto para dentro da sanga. Com isso se deram conta de que não há regulamentação e nem obediência às regras de saneamento básico e de preservação do meio ambiente.

2. Aulas acontecimento

Uma aula, por mais que tenha sido planejada detalhadamente, não acontece como um texto linear a ser seguido. Até mesmo numa peça de teatro ou de telenovela, em que os atores e atrizes recebem suas falas definidas, ao acontecerem as cenas, surgem as emoções, sentimentos, reflexões, problemas físicos ou de memória, que provocam a introdução dos chamados “cacos” (falas fora do texto). Da mesma forma, na sala de aula, cada aluno é uma individualidade que se envolve de acordo com “seu humor e sua disponibilidade, do que ouve e compreende, conforme seus recursos intelectuais, sua capacidade de concentração e o que interessa, faz sentido para ele, relaciona-se com outros saberes ou com a realidade [...]” (PERRENOUD, 2000, p. 24) Assim sendo, cada aula é única e recebe a influência de seus participantes, portanto é impossível repetir uma aula como uma fotocópia. Segundo Penin (1996, p. 22), tanto uma aula como um conhecimento são da ordem do *acontecimento*, ou seja, eles não se repetem. Compreendemos que, nessa exclusividade da aula, planejar é preciso, é importante, tanto quanto dar espaço para *a vida* que acontece na aula com e para os participantes.

Penin (1996) esclarece que o *acontecimento ensino* é um encontro de pessoas, cada qual com seu estágio de conhecimentos e experiências, de formação pessoal, exercendo papéis sociais diferentes. Para compreender

melhor o ensino, uma aula deve ser pensada e refletida antes do acontecimento e, por acréscimo, explorar o ensino como acontecimento, como um espaço de interações comunicativas inédito, sem igual, entre as pessoas aprendentes. Nessa direção, ganham importância as reflexões docentes que giram em torno da vivência e do vivido. Aprofundando a ideia, destacamos a ideia de Penin (1996, p. 22):

A definição da situação e da qualidade do acontecimento dependerá em grande medida da disponibilidade do professor em viver a comunicação presente, incluindo o diálogo com os participantes e o crescente conhecimento da situação de vida desses – tanto a social, relativa à cultura de modo geral, quanto a específica, referente à cultura escolar.

Em toda aula-acontecimento, duas situações acontecem e que podem ser potencializadas pela concepção de *acontecimento (como o vivido)*: a interação comunicativa e a aprendizagem. Trata-se do professor tirar o máximo de proveito para sua aprendizagem com a situação, bem pelos alunos. Comporta uma atitude de disponibilidade para apresentar todo o seu saber acumulado sobre o tema em acontecimento, assim como questionar sobre o que não se sabe ou sobre os saberes pouco rigorosos que circulam sobre o tema e desconfiar dos conhecimentos sistematizados e considerados definitivos.

Analisando nossas aulas, houve um espaço generoso para que as interações comunicativas acontecessem, é uma prática que valoriza os conhecimentos anteriores dos alunos e de seus pais, valoriza a curiosidade e o interesse por aprender mais por parte dos alunos.

3. Grupos áulicos e o desempenho nas atividades acadêmicas

Trabalhar em grupos para pesquisar, estudar, preparar a apresentação dos resultados de uma pesquisa, se não é uma prática adotada pela maioria dos professores, é porque há receios de dispersão, de bagunças e de dúvidas sobre seus resultados quanto à aprendizagem. Oferecemos várias oportunidades de trabalho em grupos, porque acreditamos na pedagogia dialógica. Nessa etapa de nossa iniciação à docência, abrimos espaço para que os alunos se organizassem em grupos de acordo com práticas anteriores. Durante as apresentações dos trabalhos, os resultados dessa organização evidenciaram desencontros em alguns grupos por ausência de liderança, por inabilidades na preparação do material, da ordem de domínio dos

conteúdos, da capacidade comunicacional e da integração entre os membros do grupo. Observamos que as atividades acadêmicas expostas em forma de resumos, títulos, legendas, recortes de jornais e revistas, imagens, etc. estavam carentes de um conhecimento técnico básico sobre a montagem de um pôster simples e prejudicaram, em muitos momentos, tanto a apresentação pelo grupo como a compreensão do tema pelos demais colegas. A avaliação geral apontou a riqueza e o entusiasmo de todos pela sessão de apresentações e interlocuções sobre os resultados das pesquisas; no entanto, a satisfação poderia ter sido maior se os alunos não tivessem se embaraçado diante da precariedade com que prepararam o material visual e problemas na integração grupal. Compreendemos que a cada passo de uma tarefa acadêmica há necessidade de assessorar os alunos e mobilizar a discussão e pesquisa de como se faz cada material.

A fim de desenvolver a reflexão sobre os trabalhos em grupos, organizamos uma breve pesquisa, dando espaço ao ponto de vista dos alunos sobre esse procedimento educacional. As questões foram as seguintes: Como vocês se escolheram para formar o grupo? Como funcionou o grupo e como dividiram as tarefas? Teve um líder? Como ele ajudou? Como vocês avaliam o resultado do trabalho em grupo? As respostas, em resumo, demonstraram que os grupos se formaram a partir do critério amizade; há desencontros nas respostas de cada grupo sobre se teve líder ou não, vigorando a resposta de que não teve líder; indicaram que houve problemas na divisão de tarefas, acontecendo de alguns colegas se sobrecarregarem e todos avaliaram o resultado dos trabalhos como satisfatório, bonito, divertido. Alguns alunos perceberam que a falta de conhecimentos técnicos sobre as tarefas acadêmicas envolvidas na socialização das pesquisas prejudicou a qualidade do material. No entanto, merece menção a forma positiva como avaliam o que conseguem fazer com autonomia e parceria.

Essa breve pesquisa demonstrou que potencializar a aprendizagem através dos estudos em grupos mais coesos é uma aposta necessária, e pretendemos abraçar essa causa. Considerando que os alunos estão se organizando em grupos pelo critério da amizade, não será difícil incentivar a formação dos *grupos áulicos*, procedimento pedagógico criado pelo professor Caon em 1965 (ROCHA, 2010). O processo de instalação dos grupos áulicos requer uma etapa de circulação dos alunos nos grupos para aprofundar o conhecimento dos colegas e a etapa para definição dos grupos áulicos

com seus líderes. Na constituição dos grupos áulicos, existe um processo democrático de escolha, onde os estudantes escolhem três nomes dentre os colegas da turma, de acordo com os seguintes critérios, em que cada nome terá pesos diferentes: com quem quero aprender (3 pontos), com quem quero estudar e dividir aprendizagens (2 pontos) e com quem quero ensinar e ajudar (1 ponto). Dessa forma, todos os estudantes têm chance de ser votados, desde que apresentem algum tipo de liderança ou carisma, a ser exercido junto aos demais colegas.

Nossa pesquisa sobre grupos áulicos, funcionamento e vantagens nos convenceu de que é um procedimento educacional que educa para a cidadania, para a autonomia, que aproxima os alunos de situações vividas pelos adultos no dia a dia. Endossamos a colocação de Piaget (1969): “a cooperação entre as crianças é tão importante para o progresso do conhecimento como a ação dos adultos e que as situações de discussão entre pares, por permitir um verdadeiro intercâmbio de pontos de vista, são insubstituíveis como meio de incentivar a formação do espírito crítico e de um pensamento cada vez mais objetivo”. Isso faz parte da contribuição que queremos acrescentar ao clima interessante criado pela professora regente e que nos acolhe muito bem.

Considerações finais

Este artigo é o resultado inacabado do exercício da descrição, reflexão e pesquisa sobre nossa prática docente inicial e sem dúvida merece aprofundamentos. Foi uma excelente oportunidade para nos motivarmos a não permanecer satisfeitas com o que fazemos e sim nos interrogarmos sobre o que podemos melhorar em prol da educação integral dos alunos.

Analisando nossa prática descrita anteriormente, à luz do conceito de aula *acontecimento*, houve um cuidadoso planejamento anterior das aulas; no entanto a vivência da aula como acontecimento ainda está carente da acolhida das interações comunicativas e revelou que há necessidade de um exercício mais atento, de tal forma que tanto o conceito como a atitude em relação ao acontecimento sejam absorvidos. Sob o conceito de aulas-acontecimento como momentos únicos, classificamos nossas aulas nessa categoria: foram únicas. Houve muitos momentos em que os adultos e os alunos puderam expor e questionar seus saberes, enriquecendo sobremaneira as alunas bem como dando realce ao valor de se abrir às interações.

Para aprofundar o tema da aula-acontecimento, pretendemos ainda rever as aulas dialógicas propostas por Paulo Freire.

Nossa pesquisa sobre *grupos áulicos* e suas vantagens colocaram-nos em contato com esclarecimentos de vários autores, indicando um conjunto de encaminhamentos e benefícios que pretendemos colocar em prática. Não cabe aqui neste artigo esclarecer toda a teoria dos grupos áulicos, mas entendemos que é um caminho a ser percorrido e socializado com nossas colegas do Pibid.

Para concluir, entendemos que a importância dos estudos teóricos mora especialmente na satisfação que sentimos quando mudamos nossa forma de olhar a docência, a forma de encaminhar a aprendizagem dos alunos, de valorizar seus desempenhos e o prazer de perceber que se está construindo na educação pequenas obras de arte a cada aula.

Referências

CAON, José Luiz. Relatos de Experiências. In: ROCHA, Ana Luíza Carvalho da (Org.). **A interação social na sala de aula: grupos áulicos**. 2. ed. Porto Alegre: GEEMPA, 2010. p. 97-100.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. O ensino como “acontecimento”. In: **CADERNOS DE PESQUISA**, São Paulo, n. 98, p. 14-23, agosto 1996.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIAGET. **Escola projeto. Formação de grupos em sala de aula**: Por que trabalhar em grupos? Disponível em: <<http://www.escolaprojeto.com/site/modules/conteudo/index.php?id=32>>. Acesso em: 26 jun. 2014.

A interação entre colegas sob o conceito da cooperação¹

Indiara Cristina Cruz de Oliveira²

Adriele Tavares²

Armgard Lurtz³

Introdução

Nossa experiência de iniciação à docência com duas turmas do 4º ano de escola pública esteve baseada no desenvolvimento da linguagem e do maior contato com a literatura infanto-juvenil de forma lúdica. Durante os processos lúdicos, observamos que, na organização dos trabalhos em grupos, os alunos escolhiam-se a partir das amizades e afinidades. Dificilmente acontecia o convite ao colega que mais precisava de ajuda no desenvolvimento da aprendizagem. A exclusão de alguns ocorreu pelos mais diversos motivos, entre eles os preconceitos em relação ao aspecto físico, ao temperamento tímido ou explosivo ou relapso e ao desempenho escolar relacionado com as notas. Essas observações instigaram nossa reflexão, já que somos responsáveis por nossa formação continuada para além do que o curso de Pedagogia nos propõe, especialmente quando a realidade escolar nos instiga a reunir dados teóricos para aperfeiçoar nossa prática e o conhecimento sobre ela.

Em se tratando das exclusões entre colegas, da autoexclusão e do individualismo presenciados nas turmas, compreende-se que há muito a aprender porque se entende que os alunos não chegam à escola sabendo ser cooperativos e solidários. Segundo nosso ponto de vista, cabe à professora definir-se por uma proposta ancorada em um princípio filosófico, socioló-

¹ Apresentação oral.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Cruz Alta.

³ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Cruz Alta.

gico ou antropológico e definir-se pelos meios para desenvolvê-la. Nossa proposta encaminha-se à cultura da cooperação entre alunos, a fim de superar as disputas, as exclusões e a ausência da interatividade vincular, produtiva e positiva.

1. A caminho da cooperação entre alunos

As dificuldades que enfrentamos para organizar os alunos das turmas onde atuamos apontaram-nos que construir na sala de aula uma cultura de aceitação da diversidade e da inclusão de todos os colegas, sobretudo a cooperação, é de suma importância diante da complexidade da sociedade atual e diante do esvaziamento das relações interpessoais entre colegas que convivem durante duzentos dias letivos.

Percebemos que a questão da cultura da cooperação pertence a duas ordens de decisões por parte do professor: uma é da ordem da gestão da sala de aula e outra da ordem das relações interpessoais e da promoção de situações que exigem de fato a cooperação.

Ao longo da história da educação, muitos educadores dedicaram-se à construção de propostas de educação sustentadas pelo princípio da cooperação. Podemos destacar Celestian Freinet (França), Makarenko e Pistrak (Rússia). Freinet deixou-nos exemplos de práticas de gestão de sala de aula absolutamente cooperativas em concomitância à promoção de relações interpessoais tais que todos se tornavam responsáveis pelo rendimento de todos. Pistrak, por sua vez, é um precursor das assembleias de classe e que Araújo (2000) aprofunda. A cada situação de conflito, recomendava ao professor que imediatamente organizasse a assembleia de classe para analisar a situação e definir a continuidade das relações da melhor forma possível.

Perrenoud (2000), por sua vez, dedica um capítulo do seu livro à evolução dos dispositivos de diferenciação, tratando especificamente do desenvolvimento da cooperação entre os alunos. Para o autor, ao professor que não é onipresente convém dividir sua tarefa com os alunos, especialmente no campo da aprendizagem. Ninguém aprende sozinho, e tanto mais se aprende quanto mais oportunidades de interações tivermos. Assim sendo, a verdadeira pedagogia interativa favorecerá a cooperação.

O autor insiste que o professor não se engane. Organizar e acompanhar equipes em suas tarefas não garante a cooperação. Em algumas equi-

pes, pode acontecer que o líder fará o trabalho sozinho ou o aluno mais hábil fará grande parte do trabalho. Ainda não se terá a cooperação quando o trabalho em equipe for destinado a uma tarefa que cada um poderia fazer sozinho. Nesse caso, o desafio do professor é inventar tarefas que exijam uma verdadeira cooperação. Por acréscimo, o autor reflete que tanto na escola como na vida, num trabalho em equipe, os menos desenvolvidos são afastados porque desorganizam e atrasam os resultados. Portanto “a aprendizagem cooperativa deve saber privilegiar a eficácia didática em detrimento da ação” e prossegue afirmando que “o desenvolvimento da cooperação passa, então, por atitudes, por regras do jogo, por uma cultura da solidariedade, da tolerância, da reciprocidade” (PERRENOUD, 2000, p. 63) e pela assiduidade de assembleias de classe.

Enfim, Perrenoud nos convence de que a cultura da cooperação é a gestão cooperativa da classe “como comunidade e como sociedade”. Esse tipo de pedagogia exige a cooperação ativa dos alunos e pais. Propõe o ensino mútuo, isto é, alunos auxiliam seus colegas assumindo o papel de monitores em algum campo de conhecimento ou habilidade.

2. Trabalho em grupos e afetividade

Há situações de aprendizagem que, ao romper com as rotinas mecanizadas, desencadeiam sentimentos e reações comportamentais inesperadas por parte dos alunos. Nessas situações é que afloram manifestações de alunos que se mostram ou “Maria vai com as outras”, imitando os colegas irreverentes, ou se mostram assim como realmente se colocam no mundo. As atitudes dos alunos de uma das turmas onde estivemos atuando nos fizeram interrogar sobre o que está por fazer em educação quando os alunos que convivem diariamente dentro da mesma sala de aula tratam-se de forma tão indiferente, competitiva e discriminatória?

Numa das situações em que propusemos o jogo “O feitiço contra o feiteiro”, quando cada um deveria 1) escolher mentalmente um dos colegas e 2) escrever o que gostaria que ele fizesse, 3) depois que todos escrevessem nos papéis, eles mesmos teriam que desenvolver a atividade que propuseram ao colega, nos surpreendemos com a colocação de dois alunos. Eles escreveram que gostariam que outros colegas fossem em sua casa e outros fossem seus amigos. Pudemos perceber, ainda, que alguns não foram citados, e outros nem quiseram participar da brincadeira, pois não gostam de

escrever ou de interagir com a turma. Chamou-nos nossa atenção outra situação: mesmo não querendo participar, alguns falaram muito sobre a experiência de como fazer tudo o que gostam e na hora da recreação dividiram seus lanches comigo.

Essa situação nos remete a muitas reflexões e permite colocar a meta de planejar cuidadosamente para marcar a diferença junto aos alunos, especialmente no campo das relações interpessoais, com ênfase na questão da alteridade, do colocar-se no lugar do outro. As colocações de Diogo Lara, psiquiatra, e Lino de Macedo, pedagogo – “as escolas se preocupam com português e matemática, mas se esquecem dos aspectos emocionais que, no final das contas, têm até mais peso no desempenho acadêmico” – indicam que nossa reflexão está no caminho certo, e sem dúvida muito teremos que pesquisar para propor ações que tenham repercussão.

A resposta para o impacto que a realidade nos provocou encontramos no pensamento holístico que se baseia num princípio simples: todos os fenômenos do universo estão intrinsecamente relacionados. O homem, como todos os seres, é um ser autônomo, mas participante de totalidades maiores. Ele é corpo, intelecto, sentimento e espírito. Educar holisticamente é estimular no aluno o desenvolvimento harmonioso dessa totalidade. Nessa direção, a vivência comunitária é fundamental, já que propicia múltiplas interações entre pessoas e é estimulada pelo sentimento de *philia* (amizade), do qual falavam os gregos.

Para a visão holística, “educar significa utilizar práticas pedagógicas que desenvolvem simultaneamente razão, sensação, sentimento e intuição [...] assim a educação – além de transmitir e construir o saber sistematizado – assume um sentido terapêutico ao despertar no educando uma nova consciência que transcenda o eu individual para o eu transpessoal” (CARDO-SO, 1995, p. 53). Compreende-se que, nesse tipo de educação, se recupera a ideia do homem ecológico à medida que aprende a se importar com o outro, nutre um sentimento de parceria com o outro ser humano, portanto é ético. Esse é o desafio que pretendemos encarar para gerar em nossos alunos sentimentos e atitudes de compaixão e parceria com seus colegas.

Para além das questões interpessoais serem postadas comumente no campo da disciplina comportamental, é importante que a criança sinta a consequência de uma atitude errada eticamente. Diz Tardeli (2003): “Contudo, a disciplina e o sentimento da responsabilidade podem se desenvolver

sem nenhuma punição expiatória, em um clima de reciprocidade, dentro da moral de cooperação, para que a diferenciação social e o individualismo resultem na solidariedade”.

Considerações finais

A proposta desenvolvida nas turmas do 4º ano está em andamento, e este artigo demonstrou um recorte da leitura da realidade e as relações reflexivas que desenvolvemos.

Consideramos que as experiências afetivas nos primeiros anos de vida são determinantes para que a pessoa estabeleça padrões de conduta e formas de lidar com as próprias emoções. A qualidade dos laços afetivos é muito importante para o desenvolvimento físico e cognitivo da criança. A relação interpessoal positiva que o aluno constrói com o professor, como aceitação e apoio, possibilita o sucesso dos objetivos educativos. A inteligência emocional deve fazer parte do currículo escolar, assim como o afeto crítico e responsável deve ser cultivado na relação entre professor e alunos, e alunos e alunos dentro do ambiente escolar.

Concluimos ainda que, se a escola não promove ações que contemplem a alteridade, os alunos não terão quem imitar. A indiferença com os colegas, as micropráticas diárias de exclusão entre colegas, pode ser reflexo da falta de diálogo e espaços para desabafos na escola.

Referências

- ARAÚJO, Ulisses F. **A construção de escolas democráticas**. Histórias sobre complexidade mudanças e resistências. São Paulo: Moderna, 2002.
- CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. **A canção da inteireza: uma visão holística da educação**. São Paulo: Summus, 1995.
- PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Art-med, 2000.
- TARDELI, Denise D'Áurea. **O respeito na sala de aula**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

A construção dos saberes docentes: as mediações do Pibid¹¹

Thaís Rocha dos Santos²

Érica Stéfany Pimenta Figueira²

Maria da Graça Prediger Da Pieve¹³

Introdução

Este trabalho é resultado das atividades desenvolvidas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência através do subprojeto de Licenciatura em Pedagogia na unidade de Cruz Alta, em desenvolvimento desde março de 2014.

As atividades do subprojeto ocorrem na Escola Estadual de Educação Básica Margarida Pardelhas, localizada no município de Cruz Alta/RS, e possibilita a iniciação à docência por meio da inserção no contexto escolar, proporcionando aos bolsistas a construção dos saberes da docência através da elaboração e implementação de projetos interventivos em sala de aula com os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Este relato é resultado das vivências de duas bolsistas do subprojeto junto a duas turmas do segundo ano do Ensino Fundamental, realizadas semanalmente. As atividades realizadas envolvem a Literatura Infantil, a contação de histórias e, posteriormente, a realização de atividades referentes às diferentes áreas do conhecimento. O referencial teórico que sustenta e dá cientificidade ao trabalho foi encontrado nos estudos e pesquisas de Tardif (2011) referentes à formação de professores e à construção dos saberes docentes.

¹ Apresentação oral.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Cruz Alta.

³ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Cruz Alta.

O trabalho está estruturado em três (03) partes: Procedimentos metodológicos; A construção de saberes docentes: Revisitando Tardif; Planejamento, intervenções e aprendizagens – Relato das práticas. No final, apresenta as considerações.

Procedimentos metodológicos

Um dos projetos trabalhados durante esse ano pelas autoras está sendo a Contação de Histórias com a finalidade de promover a formação do leitor e a construção de conhecimentos. As aulas de Literatura Infantil estão integradas no quadro de atividades da escola e ocorrem semanalmente nas turmas em que as bolsistas estão inseridas.

Semanalmente, faz-se o planejamento das atividades escolhendo o livro que se vai contar às crianças e as atividades que se irá desenvolver. Salienta-se que as professoras regentes das duas turmas algumas vezes sugerem a literatura de acordo com o seu planejamento.

Trabalha-se com duas turmas de 2º ano, com 24 alunos cada, semanalmente. As histórias são contadas na sala de aula ou na biblioteca. Os livros das histórias são apresentados bem como sua estrutura e seu autor. Após a contação da história, são realizados os momentos de participação e interação entre as crianças e as bolsistas, pois se acredita que a prática de contação de história estimula o desenvolvimento imaginário, literário e reflexivo do sujeito.

Com essa finalidade utilizamos diversas técnicas de contação nos encontros de Literatura. Dentre elas destacam-se:

- a) Narrativa simples: técnica que se caracteriza pela narração da história sem auxílio de materiais, apenas utilizando entonação na voz e expressões corporais e faciais;
- b) Auxílio do livro: caracteriza-se pela leitura do texto do livro e da amostra das suas ilustrações;
- c) Fantoques: os personagens são construídos com diversos materiais;
- d) DVD – Utilizando o computador e o projetor de imagens;
- e) Dramatizações.

A construção de saberes docentes: revisitando Tardif

Quais são os saberes que servem de base à profissão docente? Quais os conhecimentos, as habilidades e as competências que os professores diariamente mobilizam na sala de aula?

O ensaio que se apresenta é fundamentado nos estudos e pesquisas de Tardif (2011), que aponta que o saber docente é essencialmente heterogêneo, isto é, que a prática educativa integra diferentes saberes. O autor apresenta conceitos e definições para os estudos dos saberes docentes e a formação profissional. Observam-se algumas indagações em relação aos saberes docentes dos professores, quais sejam: será que os professores sabem alguma coisa, mas o que exatamente? Que saber é esse? São eles apenas transmissores de saberes produzidos por outros grupos? Produzem um ou mais saberes na profissão? Quais os saberes que compõem o professor ideal?

Assim, Tardif (op. cit.) caracteriza o professor ideal como alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Para Tardif (2011, p. 36), pode-se definir o saber docente como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Os saberes docentes necessários à prática pedagógica são um conjunto de vários saberes, oriundos de diversas fontes (dos programas escolares, dos livros didáticos, das disciplinas ensinadas, etc.), os quais são apresentados por Tardif (2011) em quatro categorias: saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais.

Pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições formadoras de professores na formação inicial ou na formação continuada. São os saberes das ciências da educação, destinados à formação científica ou erudita e que devem ser incorporados à prática dos professores. Da mesma forma, integram esse grupo de saberes os saberes pedagógicos que se referem, numa visão contemporânea, à reflexão sistemática sobre o processo de ensino-aprendizagem que acontece na aula, buscando alternativas para os problemas da prática pedagógica (CANDAU, 2009).

Além dos saberes produzidos pelas ciências da educação e dos saberes pedagógicos, a prática docente incorpora os saberes disciplinares que correspondem aos diversos campos do conhecimento. Esses saberes são transmitidos nos cursos de Licenciatura ou de formação continuada de pro-

fessores. São também denominados de saberes específicos e correspondem à matéria ou ao conteúdo a ser ensinado.

Os saberes curriculares integram a prática docente. Trata-se dos programas curriculares das instituições escolares apresentados em forma de objetivos, conteúdos, métodos e avaliações. É o currículo da escola, pelo qual o aluno deverá passar, e o professor é um dos principais protagonistas e mediadores ou moldadores desse currículo.

Por fim, compõem a categoria dos saberes docentes os saberes experienciais que são desenvolvidos no exercício de suas funções e na prática de sua profissão. Brotam da experiência e por ela são validados. Correspondem, pois, ao saber-fazer e ao saber-ser. São saberes individuais ou coletivos.

Por fim, cabe salientar que essas categorias de saberes apresentadas por Tardif (2011) são constitutivas da prática docente e dependentes da capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para a sua prática.

Segundo o autor, o saber dos professores não pode ser separado das outras dimensões do ensino; embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função de seu trabalho, portanto as relações mediadas pelo trabalho fornecem princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. De acordo com o entendimento do autor, o saber e o trabalho relacionam-se, sendo que o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula. Nesse sentido sobre a experiência de trabalho enquanto fundamento do saber, o autor revela que devemos admitir que o saber dos professores não provém de uma fonte única, mas de várias fontes e de diferentes momentos. Assim, o saber dos professores traz marcas de seu trabalho, que ele não é somente utilizado como um meio no trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho.

Planejamento, intervenções e aprendizagens – Relato das práticas

Apresentamos a seguir as vivências de sala de aula juntamente com as aprendizagens docentes construídas nesse contexto. Elaboramos nosso planejamento com base na teoria de Tardif (2011) em busca de ser um professor ideal.

Realizamos a contação de história semanalmente com o objetivo de instigar o aluno ao desenvolvimento da leitura e da oralidade e à construção do conhecimento.

Abaixo estão relacionados os livros utilizados e as diversas técnicas propostas; contudo, em cada sala de aula, as atividades eram executadas com apenas um tipo de material.

Na primeira semana, apresentamos a história “Patinho Feio”, de Hans Crithian Andersen. Fizemos a leitura do livro, dramatizando-o. Os alunos ouviram com atenção e envolveram-se com o conto. Na interpretação oral foram feitos questionamentos ligados à diferença. Após a interpretação oral, propomos uma atividade com palavras cruzadas e labirintos. Os resultados foram bons, pois entenderam a moral da história, da importância de respeitar as diferenças.

Na segunda semana, apresentamos o conto “O menino que aprendeu a ver”, de Ruth Rocha. A história foi narrada sem auxílio de materiais, utilizando entonação na voz e expressões corporais e faciais. Após a leitura, propomos atividades referentes à moral da história, que o personagem após aprender a ler teve uma nova percepção do mundo ao seu redor; com isso propomos atividades como recortes de palavras em jornais que chamavam a atenção das crianças.

Na terceira semana, apresentamos “A loja da Dona Raposa”, de Hardy Guedes. O conto infantil foi passado em animação (DVD), que narrava as encomendas malucas de cada animal da floresta; após o vídeo, foi realizado um painel com os desenhos realizados por eles com os personagens que mais chamaram sua atenção.

Na quarta semana, foi escolhido o conto “A Descoberta da Joaniinha”, de Bellah Leite Cordeiro. A história foi lida e interpretada com os objetos da narrativa envolvendo juntamente os alunos. Na dramatização, a joaninha, como personagem principal, preocupava-se primeiramente com a sua aparência para ir à festa; no decorrer da história, ela percebeu que, para se divertir, não precisava se enfeitar toda, mas sim ajudar os amigos a ficar feliz. Foram realizadas pintura e colagem com a personagem principal.

Na quinta semana, trabalhamos com o conto “O vento e o Sol”, de Esopo. A história foi transmitida oralmente. Com a moral, o amor constrói e a violência arruína. Foram realizadas atividades como quebra-cabeça e um círculo para debater a moral abordada entre os alunos.

Nas seguintes semanas, foram trabalhadas poesias infantis de Vinícius de Moraes, como “A Foca”, “O Pato” e “Mãe”. Foram realizadas atividades de completar pinturas e recortes de acordo com os temas propos-

tos, além de brincadeiras educativas de entretenimento e interatividade dos alunos.

Tendo como base as histórias, as atividades são diversas, tais como “raciocinando juntos”, que desenvolve habilidades motoras, visuais e cognitivas; o jogo do quebra-cabeça, cuja finalidade é trabalhar em equipe, melhorar a percepção visual, espacial e a sensibilidade; “exercendo a igualdade”, atividade proposta para levar a criança a questionar e refletir sobre as diferenças; “História do nome” que oportuniza o desenvolvimento da responsabilidade desde pequenos. Outra atividade realizada foi uma entrevista com os pais, procurando saber qual a origem dos nomes. Cabe salientar que as atividades são planejadas e com intenções bem definidas.

Considerações

Para as bolsistas, a interação escola-universidade, via Pibid, tem se constituído em fecundas relações de compartilhamento de saberes e conhecimentos entre docentes experientes e futuros professores pedagogos. As experiências vivenciadas têm sido de grande valia, pois a cada dia no ambiente escolar e no convívio com as crianças estamos nos constituindo docentes. A partir da realização do projeto “Contação de Histórias”, constata-se que as finalidades ou funções da literatura infantil ultrapassam os limites da diversão e do encantamento, trazendo consigo valores sociais e demais valores de formação e conhecimentos necessários para a vida das crianças.

Por fim, o Pibid, enquanto uma política pública voltada para a formação inicial de professores, está realizando essa mediação entre a universidade e a escola, propiciando práticas pedagógicas em sala de aula e trocas de experiência com os professores de profissão, as quais resultam na construção dos primeiros saberes pedagógicos, curriculares e experienciais necessários e inerentes à docência, além, é claro, de constituir-se em incentivo à profissão docente.

Referências

- CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2011.

Oficina Reciclarte: promovendo a educação ambiental a partir da reciclagem¹

Viviane de Oliveira Pillar

Lidianne Romano Silva²

Maria da Graça Prediger Da Pieve³

Introdução

Através de divulgação do Projeto da Oficina Reciclarte, que já foi apresentado como projeto em eventos do município de Cruz Alta, foi constatado o interesse da população através dos materiais confeccionados pela estagiária de Pedagogia. Esses materiais já produzidos servem de modelos a serem seguidos, sendo possíveis de ser confeccionados pela comunidade em geral, favorecendo o cuidado e a preservação do meio ambiente e aliando artesanato à fonte de renda. Objetiva, de acordo com o projeto original, proporcionar oficinas lúdicas em datas comemorativas alusivas à educação ambiental, como Dia Internacional da Água, Dia do Meio Ambiente, Feira do Livro e demais comemorações e provocar o exercício das reflexões sobre o meio ambiente, em que os participantes da oficina entram em contato com a realidade local onde vivem acerca dos resíduos, bem como enfrentamentos possíveis sobre essa realidade.

Atualmente, como bolsistas do Pibid, pretende-se pôr em prática junto aos alunos, professores e funcionários da E.E.E.B. Margarida Pardelhas a conscientização ambiental da comunidade escolar.

¹ Apresentação oral.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Cruz Alta.

³ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Cruz Alta.

Esta oficina tem por objetivo desenvolver ações de educação ambiental através da experiência sensorial das práticas que envolvem a confecção de objetos a partir da reutilização de materiais recicláveis. Objetiva também promover oportunidades de enfrentamento e reflexão sobre a gestão de resíduos, como também aliar os aspectos lúdicos presentes na arte aos aspectos relativos aos alertas e significados presentes nos processos de educação ambiental. Na escola em que será desenvolvido, objetiva a conscientização ambiental da comunidade escolar e a prática da reutilização de resíduos, além do desenvolvimento da criatividade.

O trabalho está estruturado em cinco (05) partes: Procedimentos metodológicos; O Plano Nacional de Resíduos Sólidos no município de Cruz Alta; Educação ambiental; Os benefícios da coleta seletiva; Alguns resultados. No final, apresenta as considerações.

Procedimentos metodológicos

Num primeiro momento, trabalha-se o que é reciclagem. Após, são passadas sugestões de artesanatos reciclados. Num terceiro momento, os participantes escolhem e confeccionam os objetos. Os recursos utilizados são datashow, garrafas pets, tampas de garrafas, vidros, caixas de ovos, copinhos de iogurte, E.V.A., papéis coloridos, resíduos eletrônicos, dentre outros.

O Plano Nacional de Resíduos Sólidos no município de Cruz Alta

No ano de 2010 foi instituída a Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS), que estabeleceu princípios, objetivos, instrumentos e diretrizes para o gerenciamento dos resíduos sólidos. Cruz Alta dispõe de coleta seletiva através de contêineres, sendo o contêiner amarelo para resíduos recicláveis e o contêiner verde para resíduos orgânicos.

Figura 1: Vista do sistema existente e mascote “Super Seletivo”



Fonte: Prefeitura de Cruz Alta/RS.

Um dos principais objetivos da PNRS (Plano Nacional de Resíduos Sólidos) é o estabelecimento da ordem de prioridade na gestão dos resíduos sólidos, sendo: não geração, redução, reutilização, reciclagem, tratamento dos resíduos e disposição final ambientalmente adequada.

Dessa forma, ao praticar ações pautadas na reciclagem e juntamente com a arte, é possível ampliar as reflexões acerca das responsabilidades no que tange a coleta seletiva solidária.

Os processos pedagógicos que podem ser desenvolvidos para as estratégias de elaboração de artefatos, objetos e utensílios feitos com materiais reciclados alertam para a visão dos resíduos como matéria-prima. O município de Cruz Alta dispõe atualmente de quatro Associações de Reciclagem. A população, ao participar de oficinas de educação ambiental com reciclagem e arte, afina o olhar para a importância de separação dos resíduos. Diante da separação correta dos resíduos e do real encaminhamento para as associações de catadores são praticadas a responsabilidade social e a cidadania.

Figura 2: Entrega de recicláveis provenientes do contêiner amarelo. Associação de Catadores do Bairro Acelino Flores, 2014.



Fonte: Prefeitura de Cruz Alta/RS.

Educação ambiental

Tem-se construído nas últimas décadas o princípio da autodestruição de uma forma irreparável, destruindo as próprias condições de vida. Segundo Boff (2000), vivemos sob uma grave ameaça de desequilíbrio ecológico, que poderá afetar a “Terra” e todos os organismos vivos.

Numa palavra, vivemos sob uma grave ameaça de desequilíbrio ecológico, que poderá afetar a Terra como sistema integrador de sistemas. Ela é como um coração. Atingido gravemente, todos os demais organismos vivos serão lesados: os climas, as águas potáveis, a química dos solos, os micro-organismos, as sociedades humanas. A sustentabilidade do planeta, urdida em bilhões de anos de trabalho cósmico, poderá desfazer-se (BOFF, 2000, p.16).

É consenso, atualmente, a necessidade de preservação desse patrimônio natural único de vida e da humanidade.

O Ministério do Meio Ambiente através da Lei da Política Nacional de Meio Ambiente (Lei nº 9795/99) estabelece princípios e objetivos para a educação ambiental no Brasil. Dentre os princípios está o enfoque holístico, democrático, participativo e sustentável, que deve ser aplicado à educa-

ção ambiental. As concepções pedagógicas devem possuir um pluralismo de ideias e vincular a educação ao trabalho e às práticas sociais.

A Lei Federal nº 9.795/1999 define a educação ambiental como um conceito amplo e promotor de qualidade de vida. Os conceitos perpassam os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e à sua sustentabilidade.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), fica evidente a preocupação em desenvolver e trabalhar a educação ambiental na escola como elemento indispensável para a transformação da consciência ambiental, apesar de reconhecer que a educação sozinha não é suficiente para mudar os rumos do planeta, devendo ser assumida como obrigação nacional, conforme promulga a Constituição Federal de 1988.

Nos textos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, encontra-se re-digida a principal função da escola em relação ao trabalho com o meio ambiente:

A principal função do trabalho com o tema meio ambiente é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidir e atuar na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global. Para isso é necessário que, mais do que informações e conceitos, a escola se proponha a trabalhar com atitudes, com formação de valores, com o ensino e aprendizagem de procedimentos. E esse é o grande desafio para a educação (BRASIL, 1998, p. 187).

A perspectiva ambiental na escola deve remeter os alunos à reflexão sobre os problemas que afetam a sua vida, a sua comunidade, o seu planeta. Para tanto, é preciso que o aprendizado seja significativo, é preciso que os alunos consigam estabelecer relações entre o que aprendem e a sua realidade cotidiana.

Por ser a escola uma instituição social que exerce intervenção na comunidade em que está inserida, deve incorporar as questões socioambientais. Todas essas questões, que se relacionam com o meio ambiente e qualidade de vida, como o crescimento populacional, o reaproveitamento de resíduos sólidos, a devastação de nossas florestas, os problemas ambientais das próprias cidades, devem ser amplamente discutidas nas escolas com o propósito de envolver ativamente seus alunos nessas questões. Cabe (também) à escola fornecer elementos e situações que os capacitem para uma

vida saudável de ordem individual e com o próprio mundo à sua volta. Cabe à escola iniciar trabalhos que poderão desencadear ações na própria comunidade.

Os benefícios da coleta seletiva

O termo “lixo” foi substituído por “resíduos sólidos”, sendo esses considerados como responsáveis por graves problemas de degradação ambiental. Além disso, o termo “resíduos sólidos” compreende que esses materiais que são descartados possuem valor econômico agregado por possibilitar e estimular o reaproveitamento no próprio processo produtivo (DEMAJOROVIC, 1995).

Pesquisas revelam que as pessoas em geral consideram lixo tudo aquilo que se joga fora e que não tem mais utilidade (BRASIL, 2005). Porém essa visão é fragmentada, e o prisma da educação ambiental fomenta novos entendimentos e posturas.

De acordo com Bensen (2006), a coleta seletiva traz benefícios estratégicos, como exemplo: diminuição do resíduo na fonte geradora, reaproveitamento e reciclagem de matérias-primas, implementação de renda resultando na inclusão social, diminuição do choque ambiental ocasionado pelo aterramento dos resíduos no solo e da poluição das águas e do ar e elevação do tempo de vida útil dos aterros sanitários.

Para que a gestão dos resíduos aconteça, é necessário o envolvimento de órgãos públicos e da população em geral. A estratégia para sensibilização é a educação ambiental, que busca desenvolver na sociedade um sentimento de pertencimento ao meio e de responsabilidade. Conhecer e compreender o meio em que vivem e as inter-relações que existem entre os diferentes elementos que o compõem é uma condição essencial para a conservação da diversidade biológica e cultural de um território (ZAKRZEVSKI, 2007).

Uma das formas de promover o sentimento de pertencimento ao meio é a reutilização que busca minimizar a poluição, reduzindo o número de materiais que têm como destino os aterros sanitários. Reutilizar significa utilizar mais do que uma vez um determinado produto (SANTOS e SANTOS, 2009).

Alguns resultados

Buscando um caráter participativo e sustentável, a “Oficina Reciclar-te: promovendo a educação ambiental a partir da reciclagem” foi elaborada e tem como objetivo principal capacitar os participantes para a criação, elaboração e construção de materiais, jogos pedagógicos, utilidades domésticas e de uso geral feitos a partir de resíduos sólidos recicláveis. Os trabalhos são confeccionados reutilizando todos os diferentes materiais recicláveis, separados através da prática da coleta seletiva solidária.

Através da conscientização dos participantes sobre a importância da separação correta dos materiais, o processo de criação é iniciado com a dinâmica de construção das peças propostas pela professora como também aceitando a ideias dos próprios participantes.

Uma das oficinas foi realizada na Feira do Livro no ano de 2013, conforme figura abaixo. Foram criados objetos como: porta-objetos, flores de pet, porta-canetas, jogos educativos, brinquedo bilboquê, porta-retratos, pá para coletar resíduos, entre outros.

Figura 3: Oficina ReciclArte na Feira do Livro 2013.



Fonte: Prefeitura de Cruz Alta/RS.

A figura 4, a seguir, apresenta a criação do banner do respectivo projeto da “Oficina Reciclar-te: promovendo a educação ambiental a partir da reciclagem”.

Fonte: Prefeitura de Cruz Alta/RS.



Nota-se dessa forma que é possível fortalecer conexões com aspectos desde o saneamento ambiental até as percepções de responsabilidades compartilhadas voltadas aos resíduos sólidos, que possuem alto poder de transformação, sendo o foco do projeto Oficina ReciclarTE.

Dessa forma, o projeto será reeditado, agora voltado para a comunidade escolar da EEEB Margarida Pardelhas, objetivando a conscientização ambiental.

Referências

- BESEN, G. R. Programa de Coleta Seletiva de Londrina: Caminhos Inovadores rumo à Sustentabilidade In: JACOBI, Pedro (Org.). **Gestão Compartilhada dos Resíduos Sólidos no Brasil: Inovação com Inclusão Social**. São Paulo: Annablume, 2006.
- BOFF, Leonardo. **Ethos Mundial**: um consenso mínimo entre os humanos. Brasília: Letraviva, 2000.
- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Manual de Educação para o consumo sustentável**. Brasília: MMA, 2005.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Temas Transversais. Brasília: Secretaria de Ensino Fundamental, 1997.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei Federal nº 9.795 de 27 de Abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm>. Acesso em: 04 mar. 2014.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei Federal 12.305 de 02 de Agosto de 2010**. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos. Altera a Lei nº 9.605 de 12 de fevereiro de 1998 e dá outras providências.
- DEMAJOROVIC, Jacques. Da política tradicional de tratamento do lixo à política de gestão de resíduos sólidos: as novas prioridades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35 n. 3 p. 88-93. Maio/jun.1995.
- MORADILLO, Edilson F; OKI, Maria C. M. Educação ambiental na universidade: construindo possibilidades. **Química Nova**, São Paulo, v. 27, n. 2, mar./abr. 2004.
- SANTOS, Kamila Barbosa; SANTOS, Jailton Barbosa. **Concepções e prática dos 3 Rs – Reduzir, reutilizar e reciclar na indústria eletromecânica de Mossoró**. IV Congresso de Pesquisa e Inovação da Rede Norte e Nordeste de Educação Tecnológica. Belém, 2009.
- ZAKRZEWSKI, Sonia B. **A educação ambiental nas escolas do campo**. Vamos Cuidar do Brasil – Conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Brasília: UNESCO, 2007.

Um olhar para as crianças do lar: percepções do Pibid¹

Daiane Koehler²

Tatiana Luz Mello²

Fernanda Costa da Costa²

Gracieli Brandão²

Maria da Graça Prediger Da Pieve³

Introdução

Este estudo “Um olhar para as crianças do lar: Percepções do Pibid” constitui-se em uma pesquisa-ação, ainda em fase inicial de observação e coleta de dados junto à Escola Municipal de Ensino Fundamental Carlos Gomes na cidade de Cruz Alta/RS, estando ligado ao Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e articulado ao Subprojeto de Licenciatura em Pedagogia na unidade de Cruz Alta. O foco da investigação são as crianças do lar incluídas nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Objetiva apresentar as percepções do Pibid em relação às crianças do lar incluídas nas turmas do Ensino Fundamental, realizando uma análise com relação às interações (dimensão social) entre essas crianças, seus colegas e professores, como também perceber dificuldades que apresentam relacionadas à aprendizagem (dimensão cognitiva).

A Casa Lar é um sistema de organização de instituições que abrigam crianças em situação de risco pessoal, social ou abandono. O objetivo da estrutura de uma casa lar é garantir o direito da criança às necessidades

¹ Apresentação oral.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Cruz Alta.

³ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Cruz Alta.

básicas de educação, saúde, lazer e afeto através do convívio familiar substituto, denominado família social. A família social é composta geralmente por um casal social ou apenas uma “mãe social”, que passa a morar na casa com as crianças abrigadas. Quem passa por lá não escapa da dor de crescer longe da família, mas fica mais perto da chance de poder mudar a própria história.

O trabalho está estruturado em três (03) partes: procedimentos metodológicos, crianças do lar e resultados parciais. No final, apresenta algumas considerações.

Procedimentos metodológicos

O desenvolvimento da pesquisa está pautado na abordagem qualitativa (MINAYO, 1994) e no método da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2002), pois apresenta como características a interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada, além de ter como objetivo resolver ou esclarecer os problemas da situação investigada. Como instrumento da pesquisa, optou-se pela observação participante e pelo registro em diário de campo.

Crianças do lar

Às vezes, ouvimos falar de crianças e adolescentes que moram em abrigos, mas sabemos pouco sobre suas vidas e as razões de seu abandono. Os abrigados têm o direito de manter os vínculos com suas famílias, e essas necessitam de apoio para receber seus filhos de volta e conseguir exercer suas funções de forma adequada. É garantida pela Constituição Federal do Brasil, no artigo 227 (BRASIL, 1988), a convivência familiar e comunitária, sendo um direito fundamental de crianças e adolescentes. Também o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em seu artigo 19 (BRASIL, 1990) estabelece que toda criança e adolescente tem direito a ser criado e educado por sua família e, na falta dessa, por uma família substituta.

Segundo o Ministério Público Federal (BRASIL, 2014), sobre os motivos que levam essas crianças aos abrigos, estudos mostram que a pobreza é o mais recorrente dos casos, em seguida vêm o abandono, a violência doméstica, a dependência química dos pais ou responsáveis, incluindo alcoolismo, a vivência de rua, a orfandade. Quando há um número elevado de crianças e adolescentes vivendo em um abrigo, é difícil dar a eles um

atendimento individualizado. De acordo com psicólogos, se uma situação assim se prolonga por muito tempo, pode provocar grande carência afetiva, dificuldade para estabelecer vínculos, baixa autoestima, atrasos no desenvolvimento psicomotor e pouca familiaridade com rotinas familiares. Nesses casos, crianças e adolescentes também têm dificuldade para adquirir sentimento de pertencimento e adaptar-se ao convívio em família e na comunidade. As crianças e os adolescentes que vivem em abrigos não devem ser privados de liberdade. Propõe-se hoje um papel de inclusão para a escola, que, para ser exercido, exige a não seleção prévia de uma categoria determinada de alunos, a desconstrução do preconceito, a aceitação da diversidade da clientela da escola, da contemplação das diferenças no âmbito escolar, o que poderia facilitar a negociação de papéis e a construção de novos significados para a criança abrigada.

O paradigma inclusivo que vivenciamos estende seus tentáculos ao espaço escolar, não se referindo apenas às pessoas com deficiências. As escolas inclusivas são para todos, implicando um sistema educacional que reconheça e atenda as diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer aluno. A escola inclusiva deve ser para todos: pessoas com deficiência, altas habilidades, superdotação, dificuldades de aprendizagem e para as minorias excluídas.

Segundo Stainback & Stainback (1999, p. 21), a educação inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de todos, independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas.

Pesquisadores dizem que os problemas emocionais também interferem negativamente na aprendizagem. Para alguns autores, crianças ansiosas e com pobre autoconceito, denotando sentimentos de inadequação e culpa relacionados a impulsos agressivos, dificuldades de comunicação e timidez, apresentam problemas de aprendizagem. Wallon (apud MAHONEY & ALMEIDA, 2012), em sua teoria psicológica, ao estudar a pessoa completa em seus domínios afetivo, cognitivo e motor de forma integrada, mostra como se dá, no transcorrer do desenvolvimento, a interdependência e a predominância desses diferentes conjuntos. Wallon reforça a integração das dimensões afetiva, cognitiva e motora, lembrando que qualquer atividade humana interfere em todos os campos funcionais; a atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda operação mental tem ressonân-

cias afetivas e motoras; e todas elas têm impacto no quarto conjunto: a pessoa.

Dessa forma, uma criança com baixo rendimento escolar pode apresentar dificuldades quanto a suas habilidades sociais, que, associadas a falhas educacionais e condições familiares, podem agravar-se.

As crianças, por mais que estejam vivendo de forma adequada nos abrigos, sentem falta dos pais, de uma casa. Quando veem outras crianças com uma família constituída (com pai e mãe), ficam completamente sentimentais. O que se passa na cabeça delas? Não sabemos explicar, mas podemos perceber no olhar de cada um o sentimento de tristeza, de saudade.

Em muitos casos, no Brasil inteiro, enfrentam também o preconceito dentro da própria escola. Outras crianças veem de modo diferente essas que moram em abrigos, como se tivessem necessidades especiais. Deixam de interagir com elas só pelo fato de não terem pais, não terem uma família constituída.

O comportamento das crianças revela um mundo imenso, no qual podemos identificar questões importantes como presença ou não da família, valores ensinados e partilhados incluindo a relação entre o sensível e o material, desenvolvimento ou não de empatia em sua criação e até mesmo o atendimento ou não a suas necessidades básicas.

Há, portanto, uma ressalva: uma criança sem nenhuma estrutura familiar pode eventualmente ter a chance, ainda que modesta, de na escola descobrir um novo universo, no qual se sinta apta a lutar por uma vida diferente daquela que conheceu, e isso sem dúvida se dará não apenas em sala de aula, mas também, e principalmente, na hora do recreio, na interação com outros profissionais da escola, na experiência com os pais de outros alunos e na inserção da coordenadora pedagógica ou da diretora na intimidade da família, quando há oportunidade.

Resultados parciais

Na escola, constatamos que existem meninos e meninas que moram no Lar. São crianças que por motivos pessoais foram deixadas lá para que possam ter uma vida melhor. Observamos também que, em relação à aprendizagem, essas crianças apresentam dificuldades, muitas delas com idades entre 7 e 9 anos, ainda não sabem ler nem escrever corretamente.

A Casa Lar, denominada “Lar Dona Emília”, está localizada na Rua Barão do Rio Branco n° 988 no centro da cidade. São vinte e cinco (25) crianças na faixa etária de zero (0) a doze (12) anos de idade, sendo dez (10) meninos e quinze (15) meninas e quatro (04) professoras por turno.

Com relação às crianças que moram no Lar, seguem algumas falas:

O lar é muito bom, mas espero que eu e meu irmão encontremos uma outra família que nos dê um futuro (ANDRÉ).

Outra criança destaca:

Eu gosto muito do lar, e meus colegas são minha família (MÁRCIA).

As professoras também se pronunciam:

Nós tentamos dar o melhor de nós para essas crianças para que elas não venham a pensar em seus sofrimentos (MARTA).

A professora Vera fez uma opção e coloca:

Eu trabalhava nas escolas, mas preferi trabalhar com essas crianças (VERA).

As relações interpessoais dessas crianças que moram no Lar e estão matriculadas na escola são boas. As que moram com os pais aceitam e entendem que as outras, algumas vezes, não têm o material, o lanche, por falta de condições materiais, financeiras ou por outros motivos. Entendem também que são crianças normais, que têm capacidades sim de aprender, ter uma boa relação com os colegas e que no Lar elas têm uma família, não de sangue, mas de coração, onde há pessoas dispostas a cuidar, ensinar, educar várias crianças com muito amor e carinho.

Diversos fatores chamam a atenção nessas crianças, como: afetividade, necessidade de chamar atenção, traumas de abandono, carência, dificuldade de falar de si mesma, de expor ao grupo suas vivências, enfim suas raízes. Demonstram suas vivências em desenhos, em textos e em outras formas de linguagem, evidenciando o que passaram e o que sentem nos dias de hoje.

Observamos também que essas crianças demonstram um comportamento mais fechado, são mais caladas. Percebe-se, no olhar de cada uma das crianças, que sentem falta dos pais. Certa ocasião, uma aluna chorou e nos contou que está com saudades e que os pais dela não vão visitá-la.

Algumas considerações

Enquanto bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid – em início de processo de construção da identidade docente, cabe destacar a importância que o referido programa propicia. Destacamos aqui as aprendizagens de docência em sala de aula, no caso com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental e, não menos importante, a necessidade de investigação de situações de ensino-aprendizagem que ocorrem no dia a dia das escolas e das salas de aula. Em nosso caso, permitiu olhar para as crianças e compreender que, apesar das diferenças (físicas, sociais, psicológicas), são todas iguais e todas independentes de suas condições econômicas, familiares, culturais, têm o direito a uma escola e à aprendizagem de qualidade. Permitiu-nos “olhar” para essas crianças do “Lar”, incluídas em várias turmas da escola, e vê-las em seu potencial.

É emergente a necessidade de novos estudos na área dos direitos humanos, a fim de investigar as significações que estão sendo atribuídas a essas crianças vindas de lares e incluídas nas escolas. Além disso, há também a necessidade de qualificar os professores, técnicos, educadores e demais profissionais dos abrigos e das escolas na tentativa de desconstruir preconceitos existentes e evitar atitudes de exclusão dentro dessas instituições em relação à criança abrigada.

De nossa parte, continuaremos as investigações e ações no sentido de compreender as dificuldades de aprendizagem que apresentam, procurando relacionar as causas às situações vivenciadas pelas crianças em suas interações nos grupos a que pertencem e nas relações de afetividade que as cercam. Procuraremos mostrar que essas crianças que moram no Lar podem e devem ser vistas e tratadas como qualquer outra criança, que essas crianças vivem sem o convívio com os pais, mas têm todo o carinho das “tias” do Lar. Pretendemos, nas vivências pibidianas na escola, realizar atividades interativas entre as crianças e ajudá-las nos seus processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Referências

ALEXANDRE, D. T.; VIEIRA, M. L. **Relação de apego entre crianças institucionalizadas que vivem em situação de abrigo** (2004). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n2/v9n2a07.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2014.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, 1990.

BRASIL, Ministério da Educação. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 12 jul. 2014.

BRASIL. Ministério Público Federal. **Como é a vida de crianças e adolescentes nos abrigos?** Disponível em: <<http://www.turminha.mpf.mp.br/direitos-das-criancas>>. Acesso em: 8 jul. 2014.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). **Henri Wallon**: Psicologia e Educação. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 1994.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2002.

Um estudo sobre as relações de gênero entre crianças do 2º Ano do Ensino Fundamental I de uma escola municipal de Alegrete/RS¹

Chaiane Prado Santos²

Marilise Martins Vargas²

Veronice Camargo da Silva³

Introdução

Gênero é a representação de uma relação social dicotômica condicionada pela cultura. Sendo assim, o presente trabalho mostrará possíveis diferenças de gênero entre crianças no meio escolar. Os estereótipos são originados (BROUGÈRE, 2004) dos pais e das pessoas que fazem parte do mundo da criança. A partir da descoberta do sexo da criança, seus responsáveis constroem um ambiente diferenciado no que se refere a cores, brinquedos e roupas para a chegada do bebê no seu ambiente familiar e até mesmo no contexto escolar.

As crianças aprendem antes mesmo de frequentar a escola comportamentos de como se tornar meninos e meninas. As meninas falam com mais delicadeza; os meninos são mais agressivos; as meninas brincam com as amigas de bonecas, de casinha, enquanto os meninos brincam com seus carros de brinquedo, com armas de brinquedo. São nas pequenas tarefas do cotidiano da criança que elas começam a internalizar os homens e as mulheres do futuro.

Mudar práticas não é uma meta fácil de ser alcançada, mas que a política de educação para o gênero só elimina o dualismo masculino/feminino com a construção de um mundo não generificado. Começar a desconstrução, ofe-

¹ Apresentação oral.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Alegrete.

³ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Alegrete.

recendo um irrestrito acesso aos brinquedos e brincadeiras, faz parte desse processo (JORDAN, 1995, p. 86).

Em vários momentos de nossa vida social, meninos e meninas demonstram essa diferenciação de gêneros. As meninas estão mais voltadas para o entendimento e a cooperação, enquanto os meninos guiam seu comportamento para fins individuais, procurando realizá-los sem considerar o interesse do outro.

Para responder as questões, observaram-se as falas das crianças nas visitas semanais à escola, nas interações com seus colegas e em algumas atividades recreativas realizadas com as mesmas. As crianças esclarecem que é na relação social que o gênero vai se constituindo, elas vão evidenciando alguns valores sociais e culturais que circulam no seu contexto e que elas vão produzindo e (re)produzindo nos seus modos, expressando assim o seu sentir, o olhar, o brincar e o viver.

A escola é um lugar com possibilidades de criação de laços afetivos que se materializam. Assim, docentes e discentes dão vida e fazem desse lugar um espaço de vivência e convivência pelas crianças. A sala de aula, os corredores, o pátio, o refeitório, o banheiro são os espaços nos quais as crianças constroem seu cotidiano escolar. Nesses locais, é possível perceber como estabelecem relações de gênero, dando sentido a cada espaço utilizado.

Gênero entre meninos e meninas

A questão de gênero hoje é um tema de debate relevante, pois, quando falamos de gênero, estamos considerando o aspecto socio-histórico e cultural da relação entre a mulher e o homem nas manifestações de poder entre eles.

O conceito de gênero (cultura) soma-se ao de sexo (natureza) e não o substitui. A natureza é uma base sobre a qual significados culturais (CARVALHO, 1999) foram construídos. Gênero é associado, assim, a traços de caráter e a comportamentos; e sexo, a corpo e a biologia. Nesse processo dualista de construção de papéis masculinos e femininos surgem os preconceitos aos que fogem do padrão estabelecido. Esses modelos de meninos e meninas são resultados de uma coerção social por parte da educação na escola, a família e o meio social em que vivem.

A partir da inserção na escola, observou-se que, na turma do 2º ano do Ensino Fundamental, havia uma divisão entre meninos e meninas, já que os meninos sentavam todos no lado esquerdo e as meninas no lado

direito. Constatou-se que não havia interação entre ambos. Esse fato é marcante desde a entrada na escola até a distribuição e organização dos alunos, pois tem a disputa por lugar e a determinação dos meninos e das meninas na fila.

Em sala de aula, o trabalho em grupo surge como possibilidade de integração. A partir de uma proposta para a confecção de um cartaz alusivo ao dia das mães, todos faziam recortes e colagens, no entanto, quando havia a necessidade de arrumar algum material emprestado, sentiam-se receosos em aceitar o material da criança do sexo oposto, havendo um tipo de preconceito entre eles. As pesquisadoras Vianna e Ridenti (2014), ao explicar as relações de gênero e escola, afirmam que boa parte do preconceito entre meninas e meninos pode afetar o ambiente escolar, pois nesse espaço educacional muitas vezes reproduzem o que a sociedade de poder estabelece, fazendo assim abuso desse sobre ambos os sexos, que estão presentes em todas as relações do cotidiano.

A criança, ao chegar à escola, traz consigo influências de seus familiares e uma opinião formada sobre essas diferenças. Essa, por sua vez, repercute em suas relações escolares, englobando seu contexto.

Considerações finais

Em referência às questões de gênero, constatou-se que ainda persistem práticas conservadoras no discurso quando a professora atribui algumas atividades em sala de aula que a turma deve trabalhar em grupo. No pátio, nas práticas recreativas, fica evidente que as meninas se sentem intimidadas diante dos meninos durante a realização das brincadeiras.

Para finalizar, exemplificam-se algumas propostas que podem contribuir na busca em driblar os padrões preestabelecidos pela sociedade: adequar algumas regras e normas em sala de aula que possibilitem compreender como as crianças exploram os espaços e as situações; abordar assuntos relacionados ao gênero entre as crianças, principalmente quando a professora atribui atividades em grupo; apresentar algumas atividades e brincadeiras que se admite que meninas e meninos brinquem juntos; e, por fim, é possível promover a interação nas ações do cotidiano.

A educação torna-se um instrumento de grande importância social para quebrar as barreiras do preconceito entre os gêneros, pois a partir da socialização é que a criança começa a notar e compreender as diferenças, possibilitando, assim, sua integração.

Referências

- AQUINO, Julio Groppa. **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedos e cultura**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004. 110 p.
- CARVALHO, M. P. **No coração da sala de aula**. Gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.
- JORDAN, Ellen. Combate Meninos e jogos de fantasia: A construção da masculinidade nos primeiros anos de escola. **Gênero e Educação**, v. 7, n. 1, p. 86, 1995.
- SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p.71-99, 1995. Disponível em: <Ex: <http://more.ufsc.br/www.direito.caop.mp.pr.gov.br/arquivos/File/SCOTTJoanGenero.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2014.
- VIANNA, Cláudia; RIDENTI, Sandra. **Relações de Gênero e Escola**. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.com/etica/relacoes-genero-escola.htm>>. Acesso em: 22 jul. de 2014.

Espaço para vivências teatrais na escola: repensando a arquitetura escolar¹

Juliano Canal de Castro²

Diogo Rigo Almeida²

Luan Da Luz Silveira²

Leonardo Da Costa Dias²

Carlos Roberto Mödinger³

Marli Susana Carrard Sitta³

Introdução

Este é o primeiro ano do Pibid/Uergs/Teatro. Sendo assim, tínhamos bastante expectativa em relação àquilo que deveríamos fazer tanto na escola como nas reuniões, e uma de nossas combinações é que daríamos um tempo para desenvolver e descobrir algo que provocasse uma pesquisa pessoal que mais tarde se tornaria uma pesquisa em grupo, mas sabíamos desde o princípio que a partir dessa provocação desenvolveríamos um projeto que juntaria a nossa curiosidade como pesquisador e uma demanda da escola, explorando docência e o fazer teatral, que é o foco da nossa formação acadêmica.

Então partimos em direção ao Colégio Ivo Bühler-Ciep com mil expectativas em relação ao projeto e à escola. Estar na escola talvez seja o momento em que nos deparamos com algo mais concreto, pois ela nos faz ter dimensão do trabalho a realizar, e foi a partir dela que as ideias foram surgindo.

Fomos apresentados à escola e suas dependências, observamos alu-

¹ Apresentação oral.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Teatro – Unidade universitária Uergs em Montenegro.

³ Coordenadores de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Teatro – Unidade universitária da Uergs em Montenegro.

nos no pátio e conversamos com eles e com funcionários, acompanhamos aulas, fomos desenvolvendo lentamente uma caminhada por esse mundo escolar sempre com o olhar atento às provocações, mas confessamos que elas eram tantas, que nos deixaram confusos e ao mesmo tempo envaidecidos, no sentido de acreditarmos que a escola nos via como presença geradora de novas possibilidades, de diálogos, de trocas. A realidade mostrou-se menos romântica e mais desafiadora.

Paralelamente a essas visitas ao Ciep, encontrávamo-nos semanalmente com todos os colegas pibidianos na unidade da Uergs para colocar e comentar as observações realizadas durante a semana. Nesses encontros, foi-nos proposto um seminário sobre a leitura do livro “Iniciação à Docência em Teatro: ações, relações e reflexões”, organizado pela professora Vera dos Santos. Essa leitura foi a provocação que faltava para decidirmos qual seria a nossa pesquisa, o nosso projeto. O livro relata-nos claramente o processo de reforma de um espaço dedicado à prática teatral realizados pelos alunos bolsistas do Pibid/Ufrgs. Esse espaço, assim como o nosso, já existia nas dependências da escola. No caso deles, no Instituto de Educação General Flores da Cunha (IE), esse espaço era mais conhecido como TI-PIE (Teatro Infantil Permanente do IE), criado pela professora Olga Reverbél em 1956, que tinha o intuito de criar, refletir e difundir o ensino de teatro e, ao mesmo tempo, a formação de público em Porto Alegre, mas que aos poucos foi sendo abandonado, principalmente pelo fato de não haver professores de teatro no quadro docente e pela falta de interesse em desenvolver esses valores na escola.

O espaço destinado ao fazer teatral que encontramos ao chegar no Ciep e existente até o momento veio de uma demanda na qual a escola deveria reorganizar-se para suprir as exigências de funcionamento em período integral, implantada na mesma há pouco tempo. Basicamente é uma sala de aula padrão, pequena, com uma aglomeração de materiais pouco explorados, que poluem o espaço, o que dificulta a realização dos exercícios cênicos e atividades teatrais que possam contribuir para despertar maior interesse pelo conhecimento da linguagem teatral.

Nosso projeto é bem claro. Queremos refletir com a comunidade Ciep sobre essa sala, propondo uma reestruturação física para que se possa ter uma maior fluência teatral no colégio Ciep.

A arquitetura Ciep

Um primeiro olhar no colégio Ciep causa bastante incômodo. Há muitas grades que separam um ambiente do outro; algumas são chaveadas, impedindo o livre acesso às suas dependências. Sua estrutura lembra vagamente a descrição de Foucault sobre o *Panóptico* de Bentham:

[...] na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar (1987, p. 223).

Parece-nos que a arquitetura do colégio Ciep contém realmente resquícios do *Panóptico* descrito por Foucault.

Os Centros Integrados de Educação Pública (Ciep), que é o caso do colégio Ivo Bühler, foram implementados no Brasil nos anos 80. Primeiramente no estado do Rio de Janeiro, no governo de Leonel Brizola, baseando-se nas ideias de Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira (PDT, 2010a). Os Cieps foram criados com o objetivo de melhorar a educação, diminuindo a evasão escolar e retirando crianças das ruas. Disponibilizavam aulas em turno integral. Contavam com aproximadamente 1.000 alunos por escola. E tinham em seu quadro de funcionários alguns residentes que eram encarregados de cuidar dessas crianças retiradas das ruas.

Esses mesmos modelos foram trazidos para o Rio Grande do Sul no governo de Alceu Collares na década de 1990. Porém, no estado, os Cieps mantêm um formato diferente do existente no Rio de Janeiro, projetado por Oscar Niemayer, mas sua estrutura também facilita a observação e o controle dos alunos (PDT, 2010b).

Entretanto, ao entrar no interior de algumas salas de aula do colégio, veem-se salas amplas e arejadas. A existência de salas para atividades extracurriculares de Artes Visuais, Teatro, Multimídia, Técnicas Domésticas chamam a atenção, bem como a existência de um ginásio e de um pátio bastante amplos causam inveja a muitas escolas que não dispõem desses espaços.

Outro ponto a destacar é que esses espaços são bem aproveitados pelos alunos da escola. Em vários momentos, foi possível vê-los jogando, brincando, correndo, estudando ou mesmo ensaiando neles. O que nos faz

lembrar dos dizeres do professor e pesquisador José Simões de Almeida Júnior, quando se refere ao espaço que queremos para que a ação teatral aconteça na escola. Ele afirma:

[...] a escolha de espaço para uma apresentação teatral não deve ser aleatória, uma vez que tal escolha interfere e interage em todos os níveis da dinâmica teatral, a saber, na construção da personagem, na encenação, na dramaturgia ou na recepção teatral, tendo em vista que os processos de comunicação no teatro dependem do tipo de espaço onde se inserem; e fundamentalmente interferem na dialética sociedade/teatro (2006, p. 27).

Acreditamos, assim Almeida Júnior, ser fundamental e necessário fazer uma distinção entre um espaço qualquer e um lugar teatral no colégio Ciep. É essa a nossa luta!

Sala de Teatro: um espaço de criação artística a se construir com a comunidade

Ao olhar de forma mais atenta e propositiva em relação a esse espaço existente para o teatro na escola, pensamos como poderíamos criar, juntamente com a comunidade escolar, um auge a esse espaço que pudesse, desde já, desenvolver uma nova visão teatral. Jean Pierre Ryngaert, encenador, professor e pesquisador de teatro dedicado tanto à formação como à renovação da prática teatral, problematiza o ensino de teatro na sala de aula dizendo:

Na medida em que é no local habitual de trabalho que menos nos movimentamos e onde o corpo é negado, proibido em benefício do intelecto, é importante jogar na sala de aula. Importante é também poder dispor do material escolar, mesas, cadeiras, o quadro ou o compasso para lhes dar uma outra função, para os desviar da sua função cotidiana. Visto que, de qualquer modo, o espaço de que dispõe a maior parte dos professores é apenas uma sala banal, velha e barulhenta, por que não provocar a imaginação a partir desse local, inventar novas relações entre os corpos, subverter a organização ritual do mobiliário e sonhar que não o colocam imediatamente no seu lugar? (1981, p. 28).

Sim, queremos interferir no espaço do colégio Ciep, acordar a comunidade para o teatro. Não dizendo a eles o que é teatro, mas para que o descubram conosco e o compreendam como uma arte viva. Com esse novo espaço, queremos proporcionar um lugar onde se possa experimentar, jogar, brincar, imaginar, mas que também tenha a capacidade de abarcar as apresentações teatrais da escola e de fora da escola; afinal, “o teatro é, de

um lado, uma atividade, uma forma de arte, na qual as pessoas representam um acontecimento vivido por personagens, e, de outro, o lugar onde essa atividade acontece” (HELIODORA, 2008, p. 07).

Cremos, como futuros docentes de teatro, que uma sala pode abrir um leque de opções e oportunidades para a criação teatral, bem como para que a comunidade Ciep possa gostar mais de teatro depois de saber mais a respeito dele. Queremos ver alunos fazendo, interagindo e alunos assistindo, observando. Desejamos fazer a escola respirar teatro. Viola Spolin, no livro *Improvisação para o teatro*, comenta:

O ambiente físico [...] deve estimular, exercitar e inspirar. Deve haver ao menos duas áreas do teatro de atividade, se possível: um local para jogos e danças, e outro para a instalação do teatro. Na área do teatro, é importante haver o maior número possível de acessórios. Em nível muito simples, incluir-se-ão uma cortina, uma coleção de toda sorte de vestuário, uma prateleira para acessórios, peças de cenários, grandes praticáveis, algum equipamento de luz, um local para efeitos de som e, naturalmente, um lugar para plateia (1982, p. 251).

Inspirados nos mestres acima citados, e no que acreditamos, é que vamos iniciar o diálogo que propomos com a comunidade antes de criar o espaço ideal possível para o teatro dentro da realidade Ciep.

Considerações finais

Acreditamos que, ao recriar juntamente com a comunidade Ciep essa nova sala, deixaremos um marco na escola. Muitos frutos surgirão dessa nova etapa teatral, na qual todos terão um espaço para criação e apreciação de obras teatrais, que poderão servir de referências futuras.

O projeto que ora propomos nos deixa cheios de vontades e crenças. Tivemos apoio da gestão escolar com promessa de prioridade, porém temos consciência das dificuldades que ainda enfrentaremos para construir um espaço que possa valorizar o teatro como linguagem artística importante para o conhecimento e o desenvolvimento humano no contexto escolar. Mesmo assim, estar no Ciep com algo mais concreto nas mãos e com o apoio da escola nos excita e nos dá mais vontade de ver essa sala em funcionamento.

Referências

ALMEIDA JÚNIOR, José Simões. Reflexões sobre o espaço e a atividade teatral na escola. In: Memória Abrace X. **Anais do IV Congresso da Abrace**. Os trabalhos e os dias das artes cênicas: ensinar, fazer e pesquisar dança e teatro e suas relações. Rio de Janeiro, UNIRIO, maio de 2006, p. 127-128. Disponível em: <<http://www.portalabrace.org/Memoria%20Abrace%20X%20digital.pdf>>.

HELIODORA, Bárbara. **O teatro explicado aos meus filhos**. Rio de Janeiro: Agir, 2008.

PARTIDO DEMOCRÁTICO TRABALHISTA (PDT). **Os Centros Integrados de Educação Pública**. Brasília. 2010a. Disponível em: <<http://www.pdt.org.br/nossas-bandeiras/educacao/mais-sobre-os-cieps/os-centros-integrados-de-educacao-publica>>. Acesso em: 07 maio 2014.

_____. **Os Cieps no Rio Grande do Sul**. Brasília. 2010b. Disponível em: <<http://www.pdt.org.br/nossas-bandeiras/educacao/mais-sobre-os-cieps/os-cieps-do-rio-grande-do-sul>>. Acesso em: 07 maio 2014.

RYNGAERT, Jean Pierre. **Jogar, representar**: práticas dramáticas e formação. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. **Iniciação à docência em teatro**: ações, relações e reflexões. São Leopoldo: Oikos, 2012.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

Projeto Biblioteca: a escola também pulsa¹

Gabriela Tuane Tain Bessi²

Nathalia Scapin Barp²

Kelvin Caetano²

Gustavo Duarte²

Marli Susana Carrard Sitta³

Carlos Roberto Mödinger³

Introdução

O *Projeto Biblioteca: a escola também pulsa* é fruto da nossa interação – estudantes bolsistas Gabriela Tuane Tain Bessi, Gustavo Duarte da Silva, Nathalia Scapin Barp e Kelvin Luis da Silva Caetano, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) do Curso de Graduação em Teatro: Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – com a comunidade do Colégio Estadual Ivo Bühler – Ciep, localizado na cidade de Montenegro. No Plano Político-Pedagógico (PPP) do Ciep está escrito que “a biblioteca é o coração da escola”. Essa afirmação instigou-nos, pois encontramos a biblioteca da escola fechada e bastante descuidada. Essa realidade sensibilizou-nos a trabalhar para que não se perdesse o valor que antes havia sido dado a esse lugar, como conta a supervisora do projeto, Rosani Ávila – houve uma biblioteca com uma sala de leitura grande e que se perdeu com o tempo.

Pretende-se contribuir para o aumento do interesse da comunidade escolar pela biblioteca atual, que se encontra numa sala inapropriada, pequena e que é usada também para outras atividades escolares, como preparação de enfeites e decoração para a festa junina. Existe apenas uma pessoa

¹ Apresentação oral.

² Bolsistas de iniciação à docência do PIBID/CAPES/UEGS 2013 – Teatro – Unidade universitária UEGS em Montenegro.

³ Coordenadores de Área do PIBID/CAPES/UEGS 2013 – Teatro – Unidade universitária da UEGS em Montenegro.

responsável pela abertura do ambiente, a mesma que cuida dessas outras preparações. Sendo assim, a biblioteca abre apenas durante a tarde. Em determinado momento, ficamos sabendo, através de funcionários, de um novo espaço para a transferência dos livros e uma adaptação da biblioteca, que estaria em processo, e não se sabe quando será concretizada pela falta de estrutura da futura sala. Já vimos muitos alunos entrarem na biblioteca não sabendo bem como agir nesse espaço, declarando uma falta de conhecimento e entendimento também por parte da funcionária de orientá-los nesse sentido.

Não se sabe se há controle real dos livros que lá existem, mas sabemos que estão desorganizados e que há pouquíssimos livros voltados para o universo infanto-juvenil. Além disso, sabe-se que entre os diversos gêneros literários o que menos se trabalha nas escolas são as obras dramáticas. Acreditamos que, aproximando os alunos do novo espaço destinado à biblioteca na escola, transformá-lo-emos. Para isso estão sendo criadas figuras cênicas⁴ que vão interagir com as crianças naquele espaço. Serão realizadas dramatizações de histórias, sessões de leituras, produção de livretos e outras ações para estimular a frequência da biblioteca. Essas ações estarão ligadas à agenda e aos temas desenvolvidos na escola. Acreditamos que a biblioteca pode ser o coração da escola, e por isso ela deve ser valorizada e querida por todos, alunos, pais e mestres, para que existam envolvimento e cuidado com os livros.

O livro é uma possibilidade de infinitas histórias, sentimentos, fantasias, conhecimento e lazer. É um fato sabido que, quanto mais se lê, mais partes do cérebro são ativadas e potencializadas. Sabemos que a escola carece de alunos leitores e vamos usar nossa arte para tentar despertar esse interesse.

Como aproximar as crianças da leitura

Partimos de uma metodologia de observação participativa e perguntamos a nós mesmos: o que poderia criar identificação para essas crianças com esse ambiente? Estávamos cientes de que a biblioteca sempre foi uma

⁴ Figura: A figura é o aspecto e o comportamento de uma pessoa sem que seja precisado de que traços particulares essa personagem se compõe [...] é uma forma imprecisa que significa mais por sua posição estrutural do que por sua natureza interna (PAVIS, Dicionário de Teatro).

imposição. As crianças não conhecem de fato a importância da leitura para suas vidas, e tudo lhes parece aborrecido. Lembramos então que começamos a gostar de histórias e teatro porque nos identificamos. Identificação, identidade. E começamos a pensar sobre isso.

Começamos a perceber, em nossas observações, que as crianças gostam muito de contar situações ou suas experiências de vida e criar memórias novas enquanto nos conhecem. Resolvemos usar esse material para o início do nosso trabalho, tendo como pensamento que todas essas histórias podem estar em livros e esses podem ser um mundo interessante.

Resolvemos então adaptar e recontar, com nossas figuras, e escrever pequenos livretos que fiquem na biblioteca para acesso de todos. As histórias serão todas misturadas com histórias que lemos e que se encontravam na biblioteca também. Assim acreditamos que aproximaremos as crianças do universo ler/contar, estimulando a curiosidade natural que nelas há.

Prevemos também com isso inserir na escola o gênero dramático, pois percebemos que, como dito antes, não há contato da escola com esse tipo de literatura, e entende-se pouco sobre como ela realmente é utilizada pelo ator.

A literatura dramática deveria estar inserida no contexto escolar não só como forma de representação, mas como parte integrante da leitura da materialidade linguística, fornecendo ao aluno a apreensão das particularidades do gênero dramático frente a outros gêneros literários (ENEDIONO, Wagner Corsino; LEMES, Gláucia dos Santos, 2013, p. 90).

Pensando nesta reflexão de Lemes e Enediono no artigo “O teatro, a escola e a formação do pequeno leitor: a dramaturgia infantil de Sylvia Orthof”, fizemos a escolha de toda a nossa encenação a partir do texto. Não haverá encenação livre; toda a encenação estará baseada em um texto prévio possível de se ler, para que haja também essa ponte.

A importância da contação de histórias

Reduzir a leitura em voz alta a um meio de avaliação significa lhe atribuir um valor apenas escolar e não reconhecer seu interesse social. É amputar essa atividade de toda motivação comunicativa. [...] Assim o fazem determinados educadores que reconhecem a importância da história contada à noite antes do sono infantil, ou que, nas escolas, mantêm o que hoje é chamado de “hora do conto”. Essa atividade é essencial para abrir o acesso da língua escrita à criança que ainda não sabe ler. Perguntar se é preciso começar a aprendizagem da leitura ao mesmo tempo ou antes da escrita é formu-

lar uma falsa questão, uma vez que não é a escola que decide, mas a vida (BAJARD,1994, p. 77).

Essa citação resume nossos pensamentos enquanto bolsistas desse projeto. Entendemos que, no momento em que contamos uma história ou estimulamos o envolvimento com os livros, estamos querendo mais do que apenas crianças que saibam português. Estamos tentando proporcionar uma transformação no pensamento e na cultura de um ambiente, fazendo com que se amplie em direção à criatividade, imaginação, aprendizado e contato.

A relação entre leitura e leitor deve ser prazerosa, atrativa e, mais uma vez, de identificação. No momento em que um livro nos prende, estamos criando uma série de sensações e conexões que nos pertencerão exclusivamente.

Entretanto, em muitas escolas, a leitura é tarefa obrigatória, os livros, geralmente, são escolhidos pelo professor, ou então, são os indicados pela escola. Dessa forma, fica difícil estabelecer uma relação prazerosa entre a criança e a literatura (ENEDIONO, Wagner Corsino; LEMES, Glaucia dos Santos, 2013, p. 89).

Novamente citamos Lemes e Enediono, pois a nossa escola não é diferente, e percebemos que temos muito trabalho pela frente.

Considerações finais

Estamos conscientes de que nosso projeto é pretensioso e visa contribuir para a comunidade escolar, ampliar sua relação com o espaço da biblioteca, tendo a leitura como momento de prazer e aprendizado. Não um aprendizado qualquer, mas sim aquele aprendizado de que podemos tirar proveito fora da escola. Que os alunos tenham vontade de entrar na biblioteca e lá permanecer.

Temos encontrado resistência e dificuldades e precisamos do espaço da biblioteca para atuar. Seremos persistentes em contar histórias e seguir transformando e entendendo o que é o mundo da leitura para quem está chegando nele agora.

Estamos ainda em processo de criação; faremos a nossa primeira performance no pátio da escola e levaremos o livreto dessa experiência para a biblioteca como parte deste trabalho.

Referências

- BAJARD, Elie. **Ler e dizer:** compreensão e comunicação do texto escrito. São Paulo: Cortez, 1994.
- CAMPOS, Arnaldo. **Breve história do livro.** Porto Alegre, 1994.
- ENEDIONO, Wagner Corsino; LEMES, Glaucia dos Santos. “O teatro, a escola e a formação do pequeno leitor: a dramaturgia infantil de Sylvia Orthof”. In: **Anais do CENA.** Volume 1, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.
- PAVIS, Patricie. **Dicionário de teatro.** São Paulo: Perspectiva, 1999.
- PEREIRA, Antonia; ISAACSSON, Marta; TORRES, Walter Lima. **Cena, corpo e dramaturgia:** entre tradição e contemporaneidade. Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2012.
- ROUBINE, Jean-Jacques. **A linguagem da encenação teatral.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

Separando o lixo com arte e conscientização¹

Ângela Norides Alves do Nascimento²

Cibele Jaqueline dos Santos²

Fernanda Peixoto Líbio²

Rubia Aiesa Pinto Pioner Jandrey³

Aline Reis Calvo Hernandez⁴

1. Contextualizando a Escola Antônio Francisco da Costa Lisboa

A Escola de Ensino Fundamental Antônio Francisco da Costa Lisboa situa-se na cidade de São Francisco de Paula/RS, na rua Dr. Frederico Tedesco, 496, Bairro Centro. A escola foi criada em 19/06/1962 e pertence à 4ª Coordenadoria Regional de Educação, funciona nas modalidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental. A direção está a cargo da Sr.^a Rosa Maria Klipel Carvalhães e composta por 632 alunos, 22 professores e 07 funcionários.

A escola tem uma estrutura grande e antiga, de cor bege. Além do prédio da escola, há no pátio um auditório e, ao fundo, uma oficina desativada, onde anteriormente os alunos tinham aulas de técnicas e práticas em marcenaria e uma quadra coberta. Atrás do auditório há grande acúmulo de entulho, restos de construção e tábuas velhas; as crianças brincam lá na hora do recreio, desconhecendo o perigo a que estão expostas.

No saguão da escola, tem uma porta gradeada, que é mantida fechada, murais com avisos diversos, e nas paredes dos corredores próximos à entrada há fotos de todos os diretores que fizeram e participaram da histó-

¹ Apresentação oral.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária Uergs em São Francisco de Paula.

³ Professora Supervisora do Pibid/Capes/Uergs 2014 da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Francisco da Costa Lisboa – Pedagogia – Unidade universitária Uergs em São Francisco de Paula.

⁴ Coordenadores de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária Uergs em São Francisco de Paula.

ria da escola; há também fotos de turmas do passado, já que as atuais não são mais expostas, adotando uma medida para evitar problemas judiciais por exposição de imagens sem autorização.

Funciona em três pisos: no piso superior há 07 (sete) salas de aula e 02 (dois) banheiros e no andar principal ficam a direção, a biblioteca, a secretaria, a supervisão, o laboratório de informática, a sala dos professores, 02 (dois) banheiros e 06 (seis) salas de aula. No piso inferior há a sala de recursos, almoxarifado, banheiro dos professores, cozinha, refeitório, barzinho, as três salas de aula do 1º ano e um banheiro para as turmas da Educação Infantil.

O pátio é amplo e quase todo coberto de lajes, com apenas um pequeno pedaço de grama, possui um parquinho cercado, onde as turmas se revezam para usá-lo. Na hora do recreio, os alunos correm muito para todos os lados; alguns fazem brincadeiras organizadas como pular corda e jogar futebol.

Na entrada há um toldo, desde o portão até a porta, um *banner* de boas-vindas aos alunos para o início do ano letivo e, à esquerda, uma placa alusiva aos 40 anos da escola.

A escola possui atualmente uniforme preto com detalhe de listras em branco, vermelho e verde, que são as cores da escola; as camisetas são em branco, vermelho e preto com as listras correspondentes. Anteriormente, o uniforme era verde com preto para alunos, professores e funcionários; essa mudança ocorreu devido à escolha pela comunidade escolar que culminou no modelo atual.

2. Análise do Projeto Político-Pedagógico

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) ao qual tivemos acesso é de 25 de agosto de 2001. Nesse documento, observamos que a escola está inserida numa comunidade de classe média e baixa, cujos pais são trabalhadores de empresas da região e comércio local, sendo que 60% possuem o Ensino Fundamental e 30% o Ensino Médio. Alguns são analfabetos, e poucos possuem Ensino Superior.

Na análise do documento, percebe-se que foi elaborado com o objetivo de proporcionar um ensino-aprendizagem focado na formação de sujeitos críticos e transformadores da realidade. Com plena compreensão de direitos e deveres da pessoa humana e do meio social em que está inserida,

propõe-se a desenvolver o espírito humanista nos princípios da solidariedade, liberdade e dignidade, capaz de atuar na construção de uma sociedade justa e democrática.

A escola trata a avaliação com uma reflexão constante de todos os segmentos que constituem o processo ensino-aprendizagem como forma de superar as dificuldades, retomando, reavaliando, reorganizando e reeducando os envolvidos na construção do conhecimento.

O Projeto Político-Pedagógico da escola têm como base pedagógica a teoria de Paulo Freire e, conforme a educação freiriana, seus objetivos e princípios direcionam uma educação humanista, libertadora e formadora de sujeitos críticos e transformadores da sociedade.

Atuar na formação de sujeitos de direitos numa sociedade que vive a democracia é imprescindível. Esses direitos devem ser passados entre educadores e alunos numa troca de conhecimentos, garantindo uma educação libertária e possibilitando a realização de sonhos almejados pela comunidade escolar.

Ai de nós educadores se deixarmos de sonhar sonhos possíveis... O sonho viável exige de mim pensar diariamente na minha prática; exige de mim a descoberta constante de minha própria prática, que significa perceber e demonstrar a existência do que eu chamo espaços livres a serem preenchidos. O sonho possível tem a ver com os limites desses espaços e esses limites são históricos (FREIRE, 1997, p. 25).

3. Análise do cotidiano da escola: o lixo no lugar errado

As aulas iniciam às 13 horas, e às 14h e 30 minutos começa o movimento dos alunos que vão ao banheiro; cada turma tem seu horário, para evitar tumulto nos corredores. Logo os alunos vão para o refeitório em fila, após lancharem voltam à sala para guardar as lancheiras e saem para o pátio, das 15h até 15h e 30min. O pátio da escola torna-se espaço de muita correria e brincadeiras.

Ao entrar no portão da escola, já somos cercadas por meninos e meninas que estão chegando para a aula, pois são quase 13 horas. Eles chegam no transporte particular e municipal; alguns vêm acompanhados dos pais que ficam observando os filhos brincarem com os colegas enquanto vão se organizando na fila de entrada. Esses momentos são acompanhados pelo “Sr. Gasolina”, um servidor aposentado que é mantido na escola para auxiliar na disciplina, na portaria e nos cuidados com a escola.

O recreio é dividido em dois períodos, cada um de 15 minutos: primeiro os alunos de 1º e 2º anos e depois os 3º, 4º e 5º anos. Esta medida é necessária para evitar transtornos entre os alunos pequenos e os maiores.

Há flores e plantas em canteiros, que são cuidados pelos próprios alunos, e todos valorizam o trabalho dos colegas, pois não pisam nem arrancam as plantas. Ao lado do portão de entrada há lixeiras coloridas; algumas crianças correm até elas para depositar seus resíduos, mas outras as ignoram completamente, jogando no chão as embalagens de doces e salgadinhos.

Dentro da escola, também existem lixeiras coloridas, mas, como acontece com as lixeiras do pátio, os alunos usam-nas aleatoriamente misturando os resíduos, isso quando as utilizam e não depositam o lixo diretamente no chão ou nos corredores.

Observando essa realidade escolar, chegamos à conclusão de que era necessária uma intervenção junto às crianças para conscientizar sobre o cuidado com o meio ambiente e o uso adequado das lixeiras expostas no espaço escolar.

Após as observações e questionamentos aos educadores, propomos a atividade relacionada com o tema arte na separação do lixo. A mesma foi realizada em três turmas do 2º ano. Utilizamos o filme da Turma da Mônica “Um Plano para Salvar o Planeta” (2014), a fim de motivar os alunos, e a partir do filme exploramos os temas da reciclagem, do lixo no lugar certo e de práticas sustentáveis e cotidianas que facilmente podem ser realizadas em casa, na escola e na cidade, além de exercitar a correta separação do lixo: papel, orgânico, metal, plástico e vidro, etiquetando as lixeiras com suas respectivas legendas e cores. Os alunos praticaram a separação de lixo e aprenderam sobre os três “erres” da reciclagem: reduzir, reutilizar e reciclar, comprometendo-se a colaborar no cuidado da escola e, consequentemente, do meio ambiente

Referências

DE SOUSA, Maurício. Espetáculo Original. **Um plano para salvar o planeta**, DVD, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Cortez, 1997.

Concepções de estudantes sobre gostar de ler e gostar de escutar música¹

Rodrigo da Rocha Leite²

Arthur Aloys Roth Noswitz²

Cristina Rolim Wolffenbüttele³

Introdução

Esta pesquisa faz parte do subprojeto Música, Pibid/CAPES/Uergs, na unidade de Montenegro, sendo também um dos projetos vinculados ao Grupo de Pesquisa “Educação Musical: Diferentes Tempos e Espaços” (CNPq/Uergs).

A motivação para a realização desta pesquisa vincula-se às entradas sistemáticas que temos feito em uma escola pública municipal participante do Pibid/CAPES/Uergs, particularmente quanto ao gosto pela leitura e pela escuta musical. Além desse motivo, a motivação também se relaciona ao Projeto “A Arte de Ler”, em andamento na unidade de Montenegro e que objetiva potencializar a leitura na cidade montenegrina. Quando são abordados temas como leitura e escuta musical, muitas vezes a preferência dá-se pela música ao invés da leitura. Ao escutar essas falas dentre os estudantes da escola, começamos a nos questionar quanto aos motivos que estariam relacionados às mesmas.

Partindo dessas falas, bem como da inquietação em nós gerada pelas mesmas, surgiram os seguintes questionamentos: O que os estudantes preferem quando convidados a escolher entre leitura literária e escuta musical? Por que estudantes tendem a apontar preferências pela escuta musical ao invés da leitura de obras literárias? O que atrai os estudantes em relação à

¹ Apresentação oral.

³ Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Música – Unidade universitária Uergs em Montenegro.

⁴ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Música – Unidade universitária Uergs em Montenegro.

escuta musical? Quais os atrativos elencados pelos estudantes quanto a suas preferências de leituras literárias? Quais são as músicas que preferencialmente estudantes tendem a escolher para realizar suas escutas? O que diferencia, em termos de complexidade, atos de leitura e atos de escuta musical?

Considerando esses questionamentos, a presente pesquisa, em fase inicial, objetiva investigar os fatores que contribuem para a opção quanto à leitura literária ou à escuta musical de estudantes do Ensino Fundamental.

A leitura literária e a escuta musical

A leitura é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento do ser humano, e é importante que seja estimulada desde os anos iniciais em um processo contínuo, pois ela contribui para que o aluno amplie sua capacidade linguística. É preciso estimular a leitura crítica para que os estudantes tirem suas próprias conclusões a respeito do que leram e consigam emitir opiniões com fundamentos.

O ato de ler é imprescindível ao indivíduo, pois proporciona a inserção do mesmo no meio social e caracteriza-o como cidadão participante. A leitura desenvolve a capacidade intelectual do indivíduo, sendo de grande importância que faça parte de seu cotidiano, com vistas ao desenvolvimento da criatividade e da relação com o meio externo.

O ser humano, sem que ele se aperceba, está rodeado pelo mundo da leitura. A criança, desde cedo, faz a leitura do mundo que a rodeia, sem ao menos conhecer palavras, frases ou expressões, pois é próprio do ser humano desejar o conhecer, decifrar a curiosidade, de modo a refletir novos conhecimentos. Assim, o processo de leitura e escrita inicia-se antes da escolarização. A criança o adquire no âmbito familiar e em seu convívio no meio social o interesse pelo ato de ler e de escrever.

De acordo com Jolibert (1994):

É lendo que nos tornamos leitores e não aprendendo primeiro para poder ler depois: não é legítimo instaurar uma defasagem nem no tempo, nem na natureza da atividade entre “aprender a ler” e “ler”... não se ensina a ler com a nossa ajuda... a ajuda lhe vem do confronto com as proporções das coisas com quem está trabalhando, porém é ela quem desempenha a parte inicial de seu aprendizado (JOLIBERT, 1994, p. 14).

A música e sua presença na vida humana são, também, de grande importância. Sabe-se que a música sempre esteve presente na cultura da

humanidade através de poesias musicadas, acompanhadas por sons diversos, que visam à musicalidade nas suas criações; são exemplos do uso artístico da música, no qual o objetivo é proporcionar prazer aos ouvidos e evocar sentimentos.

Além disso, a música é reconhecida por muitos pesquisadores como uma modalidade que desenvolve a mente humana, promove o equilíbrio, proporcionando um estado agradável de bem-estar, facilitando a concentração e o desenvolvimento do raciocínio, em especial em questões reflexivas voltadas para o pensamento.

Na educação, do mesmo modo, a música é muito importante para o desenvolvimento de crianças, jovens e adultos de uma forma integral. Contribui para o processo de escolarização como um todo.

Loureiro (2003) e Correia (2010) consideram a música como elemento enriquecedor para o desenvolvimento humano, que proporciona bem-estar e colabora para a ampliação de outras áreas necessárias para a formação plena do indivíduo. Conforme estudos, o aprendizado musical serve como estímulo no período de escolarização.

Para Nogueira (2003), a música

acompanha os seres humanos em praticamente todos os momentos de sua trajetória neste planeta. E, particularmente nos tempos atuais, deve ser vista como umas das mais importantes formas de comunicação [...]. A experiência musical não pode ser ignorada, mas sim compreendida, analisada e transformada criticamente (NOGUEIRA, 2003, p. 1).

Todavia, ao realizar as inserções na escola na qual o Pibid/CAPES/Uergs é desenvolvido e observar hábitos de leitura e hábitos de escuta musical de estudantes, percebe-se que a leitura ocorre parcamente. Ao analisar essa questão, concorda-se com Yunes (2002) no sentido de que recuperar a potencialidade leitora dos indivíduos denota “restituir-lhes a capacidade de pensar e de se expressar cada vez mais adequadamente em sua relação social, desobstruindo o processo de construção de sua cidadania que se dá pela constituição do sujeito” (p. 54), encorajando, dando maior força ao pensamento, ao juízo crítico.

Nesse sentido, o Projeto “A Arte de Ler” tem buscado oportunizar um contraponto a essa realidade.

Projeto “A Arte de Ler”

O Projeto “A Arte de Ler” constitui-se de um conjunto de ações pedagógico-artísticas de cunho interdisciplinar, com vistas à promoção da leitura junto a professores, estudantes e comunidades escolares de escolas públicas da cidade de Montenegro. É desenvolvido por estudantes dos cursos de Graduação: Licenciatura, nas áreas de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Pretende estabelecer uma articulação entre as dimensões de ensino, pesquisa e extensão, considerando-se essa indissociabilidade.

Estão previstas ações de interlocução entre os saberes oriundos dos componentes curriculares das subáreas das Artes, incluindo as metodologias de ensino e as práticas artísticas. No que tange à pesquisa, estão previstas ações investigativas quanto à leitura, literatura e educação, a fim de subsidiar as ações extensivas de promoção da leitura a partir de atividades interdisciplinares. As ações de extensão, que consubstanciam o presente projeto, constituem-se atividades realizadas pelos estudantes em conjunto com a coordenação do projeto, bem como a equipe diretiva das escolas nas quais o projeto será realizado, com vistas à articulação desse trabalho para a comunidade escolar.

O projeto prevê uma etapa de pesquisa, a qual se caracterizará pela realização de investigação quanto à literatura, considerando-se escritores brasileiros, sul-rio-grandenses e montenegrinos. Nessa perspectiva será efetuada a leitura de fundamentos, metodologias e referenciais teóricos pertinentes. Será realizada também uma pesquisa com vistas a verificar os índices de leitura literária na unidade de Montenegro.

Metodologia

Como metodologia para essa pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa e pela coleta dos dados através da realização de entrevistas com estudantes do Ensino Fundamental da escola participante do Pibid/CAPES/Uergs-Música. A análise dos dados está sendo realizada tendo como base a análise de conteúdo, utilizando como balizadores conceitos de leitura literária e de educação musical.

A pesquisa qualitativa, de acordo com Denzin e Lincoln (2006), pode apresentar-se com diferentes significados, de acordo com o complexo campo histórico existente, bem como a diversidade de cada contexto. A pesquisa qualitativa é

uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

A coleta dos dados será realizada com a utilização de entrevistas junto aos estudantes de uma escola pública municipal, situada na cidade de Montenegro, RS, na qual são desenvolvidas as atividades junto ao Pibid/CAPES/Uergs. Esse é, portanto, o lócus da pesquisa.

A entrevista caracteriza-se por ser um questionamento imediato, face a face, com o objetivo de captar as “múltiplas realidades ou percepções” de uma determinada situação a partir do discurso dos atores sociais (LÜDKE, ANDRÉ, 1986; FONTANA, FREY, 1994; PACHECO, 1995; BRESLER, 2000; YIN, 2005).

Na vida cotidiana, as entrevistas têm diversas características e usos, sendo que na pesquisa qualitativa seu emprego envolve: interação amigável entre entrevistador e entrevistado; captação imediata das informações desejadas; aprofundamento de questões levantadas por outros procedimentos de pesquisa; contato com participantes que não podem ser assistidos por outros meios de investigação e facilidade de realizar correções, esclarecimentos e modificações na busca pelas informações desejadas (LÜDKE, ANDRÉ, 1986).

Objetiva-se, com a análise dos dados obtidos através das entrevistas, transversalizar os dados coletados sobre gostar de ler, gostar de escutar música e o referencial teórico adotado, a fim de responder aos questionamentos propostos nessa pesquisa, respondendo-os e compreendendo melhor as concepções de estudantes acerca de cada uma dessas práticas.

Considerações finais

Como resultados preliminares, observou-se que estudantes tendem a preferir escutas musicais em detrimento das leituras literárias.

Entende-se que esse estudo poderá contribuir para as áreas da educação e educação musical e, principalmente, para a formação inicial como estudantes de Licenciatura em música.

Referências

- BRESLER, L. Metodologias qualitativas de investigação em Educação Musical. **Revista Música, Psicologia e Educação**. Porto, n. 2, p. 5-30, set. 2000.
- CORREIA, Marcos Antonio. Música na Educação: uma possibilidade pedagógica. **Revista Luminária**, União da Vitória, PR, n. 6, p. 83-87, 2003. Publicação da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. et al. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.
- FONTANA, A.; FREY, J. H. Interviewing: the art of science. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994. p. 361-376.
- JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. O ensino da música na escola fundamental. São Paulo: Papirus, 2003.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino).
- NOGUEIRA, M. A. A música e o desenvolvimento da criança. **Revista da UFG**, Vol. 5, n. 2, dez. 2003. Disponível em: <www.proec.ufg.br>. Acesso em: 2 jul. 2014.
- PACHECO, J. A. **O pensamento e a ação do professor**. Porto: Porto Editora, 1995.
- YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução de Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- YUNES, Eliana (Org.). Dados para uma história da leitura e da escrita. In: **Pensar a leitura: complexidade**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

Um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem e gostos musicais de estudantes¹

Morgana Kremer²

Cleber Neuri de Lima Viana²

Cristina Rolim Wolffenbüttele³

Introdução

Esta comunicação apresenta uma pesquisa em andamento, a qual está sendo realizada em uma escola pública municipal vinculada às atividades do Pibid/Música/Uergs de Montenegro/RS.

Originada das inserções semanais na escola e, particularmente, da análise de entrevistas realizadas junto a estudantes do 6º ao 9º anos sobre suas preferências musicais, essa investigação partiu dos questionamentos: Por que determinados gêneros musicais, mesmo fazendo parte do cotidiano dos estudantes, persistem em ser proibidos na escola? Quais critérios fundamentam a proibição de determinados gêneros musicais nos ambientes escolares? Quais gêneros musicais têm sido considerados adequados ou inadequados nas escolas?

Considerando essas questões, a presente pesquisa objetiva conhecer e compreender, sob a ótica de professores, os critérios utilizados para a seleção de repertórios musicais que têm sido permitidos nos ambientes escolares.

¹ Apresentação oral.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Música – Unidade universitária Uergs em Montenegro.

³ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Música – Unidade universitária Uergs em Montenegro.

Modelos de ensino, educação musical

O referencial teórico dessa investigação, que se encontra em fase inicial, será composto pelos conceitos de educação e educação musical, especificamente focando os modelos de ensino e a educação musical.

Pérez Gómez apresenta quatro modelos de ensino que podem orientar as práticas pedagógicas escolares. São eles: o ensino como transmissão cultural, o ensino como treinamento de habilidades, o ensino como fomento do desenvolvimento natural e o ensino como produção de mudanças conceituais (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 67).

O ensino como transmissão cultural é aquele que se baseia na ideia de que a humanidade possui um acúmulo de conhecimentos, o qual foi construído ao longo da história e que deve ser transmitido às demais gerações. Esse conhecimento, cada vez mais complexo em teorias, é apresentado em uma organização disciplinar. Em vista disso, esse modelo considera importante o ensino por meio de disciplinas científicas, artísticas e filosóficas. Com essa visão de ensino, a escola tem por função a transmissão do conhecimento disciplinar que forma a cultura para as novas gerações. O relevante, para a proposta, são os conteúdos das disciplinas ao invés dos saberes, habilidades e interesses dos alunos. O conflito decorrente desse modelo de ensino é a desvinculação entre o conhecimento que o aluno possui, e que lhe serve para enfrentar e interpretar os desafios do seu dia a dia, e o tipo de conhecimento oferecido pela escola, fragmentado e centrado em disciplinas.

O ensino como treinamento de habilidades é um modelo que também pode orientar as propostas educacionais. O pressuposto desse modelo está fundamentado no “desenvolvimento e treinamento de habilidades e capacidades formais desde as mais simples: leitura, escrita e conteúdo, até as mais complexas e de ordem superior: solução de problemas, planejamento, reflexão, avaliação, etc.” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 68).

Um aspecto a ser questionado nessa perspectiva pedagógica é a falta de conexão entre os saberes escolares e a vida cotidiana do aluno, tornando-se a sala de aula e a escola, como um todo, um espaço desprovido de significado. Além disso, alguns autores sustentam que o ensino não deve objetivar a aprendizagem baseada na assimilação de quaisquer conteúdos, pois aprender “é assimilar conteúdos que mereçam ser assimilados e, em segundo lugar, responder aos impactos que essas assimilações causam na

capacidade cognitiva, na subjetividade, na estrutura cognitiva” (BECKER, 2004, p. 60).

O ensino como fomento do desenvolvimento natural considera a educação, tanto dentro como fora da escola, facilitadora dos meios e recursos para o crescimento físico e mental, dirigido pelas próprias regras do aluno. Considera negativa a intervenção dos adultos e da cultura no processo de desenvolvimento do educando, pois acredita que isso resulta numa distorção do natural e espontâneo desenvolvimento do indivíduo. Esse modelo de ensino e aprendizagem tem como origem a teoria de Rousseau “sobre a importância e força das distorções naturais do indivíduo para a aprendizagem” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 69).

O ensino como produção de mudanças conceituais, o último dos modelos de ensino e aprendizagem apresentado por Pérez Gómez, baseia-se na proposição de que a aprendizagem, mais do que um processo de acumulação de conteúdos, é a sua transformação. Nele, o aluno é um agente ativo, que processa a informação assimilada, ao passo que o professor é um instigador que, na dialética do processo, auxilia essa transformação.

Essa perspectiva de ensino e aprendizagem apoia-se em pressupostos de Sócrates e, mais recentemente, nas abordagens de Piaget e dos neopiagetianos. A mudança paradigmática desse modelo encontra-se na concepção de transformação ao invés da acumulação de conteúdos. Nesse sentido, é vital que o professor conheça o estado de desenvolvimento de seu aluno, suas preocupações, interesses e possibilidades de compreensão. O novo material de aprendizagem somente provocará a transformação das crenças e pensamentos do aluno/a quando consiga mobilizar os esquemas já existentes de seu pensamento (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 69).

Uma dificuldade que se pode apresentar nesse modelo é quando o desenvolvimento das capacidades formais, como o desenvolvimento do pensamento, da capacidade e do interesse do aluno, é superdimensionado em detrimento dos conteúdos da cultura.

Outro conceito importante para o desenvolvimento dessa pesquisa é a educação musical. Para referenciar esses conceitos, serão utilizados autores como Souza (2001) e Kraemer (2000).

Souza (2001) realizou uma revisão epistemológica da educação musical, apresentando proposições para a delimitação do campo de conheci-

mento. Em seu trabalho, a pesquisadora esclarece que essa sistematização para a educação musical baseia-se em uma concepção abrangente do que seja educar musicalmente, fundamentada nos princípios básicos de que a prática músico-educacional se encontra em diversos lugares e que o conhecimento pedagógico-musical é complexo, sendo que sua compreensão depende de outras ciências, principalmente as ciências humanas.

Em seu trabalho, Souza (2001) relaciona questões emergentes do campo da educação musical aos espaços de atuação profissional. Segundo a pesquisadora, as novas demandas profissionais e os múltiplos espaços de atuação para os professores de música geram implicações para o campo conceitual da educação musical, sinalizando rupturas teórico-metodológicas (SOUZA, 2001). Essas demandas também têm se apresentado nos espaços escolares, sendo frequentes as solicitações que aparecem em torno das atividades musicais na Educação Básica.

Souza (2001) afirma também que é importante para o desenvolvimento da área como campo de conhecimento que os pesquisadores considerem as múltiplas relações “que os sujeitos fazem com as músicas nos mais diferentes espaços”, permitindo articulações entre os diversos espaços escolares (p. 91).

Kraemer (2000), autor de grande relevância para a educação musical, afirma que a particularidade do saber pedagógico-musical está “no cruzamento de ideias pedagógicas marcadas pelas ciências humanas, orientadas pela cultura musical, e ideias estético-musicais” (p. 66). Então, além do conhecimento sobre os fatos e contextos pedagógico-musicais, também é necessário colocar à disposição os princípios de explicação da prática músico-educacional para as decisões, orientações, esclarecimentos, influência e otimização dessas práticas (KRAEMER, 2000).

Metodologia

A metodologia para esta pesquisa foi estruturada tendo a abordagem qualitativa como pressuposto investigativo, o estudo de caso como método e a realização de entrevistas e observações como técnicas de coleta dos dados.

A abordagem qualitativa, abordagem escolhida para a pesquisa, de acordo com Kaplan e Duchon (1988), apresenta características específicas. Para os autores:

De um modo geral são apresentadas como características da pesquisa qualitativa a objetivação do fenômeno, a hierarquização de ações como descrever, compreender, explicar, a precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno, a observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural, o respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, as orientações teóricas e os dados empíricos, a busca de resultados os mais fidedignos possíveis e a oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (KAPLAN; DUCHON, 1988, p. 580).

O método a ser utilizado, o estudo de caso, de acordo com Stake (1994), não constitui uma escolha metodológica, mas a escolha de um objeto a ser estudado. Para o autor, a complexidade do caso pode variar do simples ao complexo, concentrar-se em um grupo de pessoas ou mesmo em apenas um indivíduo, uma organização, comunidade, enfim, não se limitando a uma unidade de estudo. É importante levar em consideração que o estudo de caso tem um componente limitador quanto ao tempo e ao espaço, podendo restringir-se a um episódio, evento ou mesmo um dia, para citar algumas das possibilidades.

A coleta dos dados será realizada com a utilização de entrevistas e observações junto aos estudantes e professores da escola.

A entrevista caracteriza-se por ser um questionamento imediato, face a face, com o objetivo de captar as “múltiplas realidades ou percepções” de uma determinada situação a partir do discurso dos atores sociais (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; FONTANA; FREY, 1994; PACHECO, 1995; BRESLER, 2000; YIN, 2005). Na vida cotidiana, as entrevistas têm diversas características e usos, sendo que na pesquisa qualitativa seu emprego envolve: interação amigável entre entrevistador e entrevistado; captação imediata das informações desejadas; aprofundamento de questões levantadas por outros procedimentos de pesquisa; contato com participantes que não podem ser assistidos por outros meios de investigação e facilidade de realizar correções, esclarecimentos e modificações na busca pelas informações desejadas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A observação, outra técnica para a coleta dos dados que será utilizada, caracteriza-se por utilizar os sentidos para compreender determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar. Ajuda a identificar e obter provas a respeito de situações sobre as quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento (MARCONI; LAKA-

TOS, 1990). As observações serão realizadas quando das visitas semanais que ocorrem em virtude da proposta do Pibid/CAPES/Uergs, do qual participamos.

A análise dos dados será realizada a partir da utilização de referenciais teóricos da educação e educação musical, especificamente com o uso de conceitos sobre os modelos de ensino e educação musical. A análise de conteúdo será a técnica utilizada para, a partir de todos os dados coletados, proceder à análise e à síntese dos resultados.

O lócus dessa pesquisa é uma escola pública municipal de Montenegro, parceira do Pibid-Música/Montenegro, focando alguns estudantes e professores.

Considerações finais

Preliminarmente, a partir do que já foi realizado nessa pesquisa, constatou-se que diversos estudantes da escola, ao revelarem suas preferências musicais em entrevista já realizada, complementavam suas respostas afirmando que as mesmas não eram contempladas quando de um planejamento escolar ou até proibidas de ser referenciadas.

Este foi o caso, em especial, do funk, sempre muito contestado por parte de alguns professores, sendo proibida a sua entrada na escola. Observou-se, assim, em uma análise inicial, que parece persistir o uso de modelos de ensino mais tradicionais, calcados na transmissão cultural ou mesmo no treinamento de habilidades. Além disso, em poucas situações observadas, pôde-se perceber o cotidiano e a cultura experiencial dos estudantes não serem considerados no trabalho escolar, tanto no planejamento como da sua implementação.

Referências

- BECKER, F. Tempo de aprendizagem, tempo de desenvolvimento, tempo de gênese – a escola frente à complexidade do conhecimento. In: MOLL, J. **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 41-64.
- BRESLER, L. Metodologias qualitativas de investigação em Educação Musical. **Revista Música, Psicologia e Educação**. Porto, n. 2, p. 5-30, set. 2000.
- FONTANA, A.; FREY, J. H. Interviewing: the art of science. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994. p. 361-376.

KAPLAN, B.; DUCHON, D. **Combining qualitative and quantitative methods in information systems research**: a case study. MIS Quaterly. V. 12, n. 4, December, p. 571-586, 1988.

KRAEMER, R. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. In: **Em Pauta**, Porto Alegre, V. 11, n. 16/17, abr./nov., p. 50-73, 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

PACHECO, J. A. **O pensamento e a ação do professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Ensino para a compreensão. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 67-97.

SOUZA, J. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: reconfigurando o campo da educação musical. In: X ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: 2001, p. 85-92.

STAKE, R. E. Cases studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks: Sage, 1994. p. 236-247.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

A família e a construção da musicalidade infantil¹

Taicir Miranda Firmo²

Jocelene Machado Carpes de Oliveira²

Cristina Rolim Wolffenbüttele³

Introdução

Esta comunicação apresenta a pesquisa em andamento que trata da musicalidade de crianças e a relação existente com a construção da musicalidade por parte da criança em interlocução com a família e o ambiente familiar.

Originou-se de questionamentos resultantes de entradas sistemáticas em uma escola pública municipal na cidade de Montenegro, Rio Grande do Sul, na qual um grupo de estudantes participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid/CAPES) da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul tem desenvolvido ações junto ao referido programa.

Nessas entradas na escola e, principalmente, devido à constatação da grande musicalidade de muitas crianças dessa instituição, particularmente de estudantes participantes da oficina de violão, as seguintes questões de pesquisa surgiram: Quais as vivências musicais dessas crianças em seus ambientes familiares? Qual a musicalidade das famílias dessas crianças? Qual a contribuição das famílias dessas crianças para a construção de sua musicalidade?

¹ Apresentação oral.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Música – Unidade universitária Uergs em Montenegro.

³ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Música – Unidade universitária Uergs em Montenegro.

Considerando esse contexto, a presente pesquisa objetiva investigar a influência da família para a construção da musicalidade das crianças. O local em que essa investigação está sendo realizada é uma escola pública municipal de Montenegro, parceira do Pibid-Música/Montenegro, tendo como investigadas crianças que estudam na instituição.

Considerando que a construção da musicalidade infantil tem sólidas bases junto à família, entende-se que esse lócus também deva ser investigado. Desse modo, essa investigação pretende focar ambos os aspectos, quais sejam: a educação musical e a educação infantil.

Educação musical e Educação Infantil

Diversos autores têm se dedicado à pesquisa sobre a infância e a musicalidade em diversos aspectos (SOUZA; JOLY, 2010; ILARI, 2002; GAYET, 2004; BEYER, 1998; GAINZA, 1964).

A música para a criança representa uma de suas maneiras de se expressar. Quando brincam, as crianças descobrem o mundo ao seu redor e, muitas vezes, diversas maneiras de fazer música. De acordo com Joly (2003), por meio da brincadeira, a criança “relaciona-se com o mundo que descobre a cada dia e é dessa forma que faz música: brincando. Sempre receptiva e curiosa, ela pesquisa materiais sonoros, inventa melodias e ouve com prazer a música de diferentes povos e lugares” (p. 116).

Através das brincadeiras e das explorações que as crianças fazem, utilizando diversos objetos, inclusive sonoros, as crianças costumam “experimentar as possibilidades da sua voz e imitar o que ouvem, a criança começa a categorizar e a dar significado aos sons que antes estavam isolados, agrupando-os de forma que comecem a fazer sentido para ela” (SOUZA; JOLY, 2010, p. 98). Além disso, é através do ato de brincar com objetos sonoros que a criança experimenta possibilidades de imitação do que ouve, inicia o processo de categorização e atribuição de significados aos sons, agrupando-os a fim de fazer sentido. Essas experiências são fundamentais para o desenvolvimento da criança, inclusive musical. Nesse sentido, é isso que possibilitará que a criança compreenda os sons de sua cultura.

Através desses contatos que as crianças começam a desenvolver uma identidade com a música que está à sua volta. É por essa razão que a crian-

ça assume significados diferenciados em cada cultura. De acordo com Penna (2008), em virtude de a música ser

uma linguagem cultural, consideramos familiar aquele tipo de música que faz parte de nossa vivência; justamente porque o fazer parte de nossa vivência permite que nós nos familiarizemos com os seus princípios de organização sonora, o que torna uma música significativa para nós (PENNA, 2008, p. 21).

Devido a essa importância e de acordo com Penna,

a compreensão da música, ou mesmo a sensibilidade a ela, tem por base um padrão culturalmente compartilhado para a organização dos sons numa linguagem artística, padrão esse que, socialmente construído, é socialmente apreendido – pela vivência, pelo contato cotidiano, pela familiarização –, embora também possa ser aprendido na escola (2008, p. 29).

Nesse sentido, entende-se que a educação musical e a educação infantil tenham laços estreitos e sólidos na construção da musicalidade infantil. De acordo com Gayet (2004), a família é uma instituição e, muitas vezes, evidencia projetos educativos em que, em certa medida, o projeto parental é um elemento central do processo de constituição de identidade do indivíduo. De acordo com o autor (GAYET, 2004), antes do nascimento de uma criança, de certo modo, os pais constroem um projeto educativo para ela, o que pode ser mais ou menos consciente. Pode variar de família para família, mas, de um modo, esse projeto existe.

Essa relação, portanto, é foco da presente pesquisa, ou seja, influência da família para a construção da musicalidade das crianças.

Metodologia

A metodologia estruturada para a realização dessa pesquisa que, como dito, está em fase inicial pressupõe o uso da abordagem qualitativa, o estudo de caso como método e a realização de entrevistas como técnica para a coleta dos dados. A análise dos dados, que tem como base a análise de conteúdo, será realizada a partir da utilização de referenciais teóricos da educação e educação musical.

A abordagem qualitativa, de acordo com Kaplan e Duchon (1988), apresenta características específicas. Para os autores:

De um modo geral são apresentadas como características da pesquisa qualitativa a objetivação do fenômeno, a hierarquização de ações como descre-

ver, compreender, explicar, a precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno, a observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural, o respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, as orientações teóricas e os dados empíricos, a busca de resultados os mais fidedignos possíveis e a oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (KAPLAN; DUCHON, 1988, p. 580).

O estudo de caso, de acordo com Stake (1994), não constitui uma escolha metodológica, mas a escolha de um objeto a ser estudado. Para o autor, a complexidade do caso pode variar do simples ao complexo, concentrar-se em um grupo de pessoas ou mesmo em apenas um indivíduo, uma organização, comunidade, enfim, não se limitando a uma unidade de estudo. É importante levar em consideração que o estudo de caso tem um componente limitador quanto ao tempo e ao espaço, podendo restringir-se a um episódio, evento ou mesmo um dia, para citar algumas das possibilidades.

A coleta dos dados será realizada com a utilização de entrevistas junto às crianças e com os pais das mesmas. A entrevista caracteriza-se por ser um questionamento imediato, face a face, com o objetivo de captar as “múltiplas realidades ou percepções” de uma determinada situação a partir do discurso dos atores sociais (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; FONTANA; FREY, 1994; PACHECO, 1995; BRESLER, 2000; YIN, 2005).

Na vida cotidiana, as entrevistas têm diversas características e usos, sendo que na pesquisa qualitativa seu emprego envolve: interação amigável entre entrevistador e entrevistado; captação imediata das informações desejadas; aprofundamento de questões levantadas por outros procedimentos de pesquisa; contato com participantes que não podem ser assistidos por outros meios de investigação e facilidade de realizar correções, esclarecimentos e modificações na busca pelas informações desejadas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

O lócus da pesquisa, como dito, são crianças de uma escola pública municipal, situada na cidade de Montenegro, RS, na qual são desenvolvidas as atividades junto ao Pibid/CAPES/Uergs.

Considerações finais

Preliminarmente, a partir do que já foi realizado nessa pesquisa, constatou-se que diversos estudantes da escola, ao comentar a respeito de suas

experiências musicais em seus lares, afirmaram que muitas das músicas que fazem parte de seu repertório e que gostam de escutar ou cantar lhes foram apresentadas por seus pais e/ou familiares, revelando a importância da família nesse processo.

Entende-se a importância de, cada vez mais, serem realizados estudos com vistas a investigar a participação da família na vida de estudantes, quaisquer que sejam as suas idades. Nesse sentido, entende-se que essa pesquisa possa contribuir para os estudos nas áreas da educação e educação musical, bem como para nossa formação inicial como docentes de música.

Referências

- BEYER, Esther. O ensino da música na educação infantil. VII Encontro Anual da ABEM. **Anais**. Recife, 1998, p. 27-42.
- BRESLER, L. Metodologias qualitativas de investigação em Educação Musical. **Revista Música, Psicologia e Educação**. Porto, n. 2, p. 5-30, set. 2000.
- FONTANA, A.; FREY, J. H. Interviewing: the art of science. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994. p. 361-376.
- GAINZA, Violeta, Hemsy de. **La iniciación musical del niño**. Buenos Aires: Ricordi Americana S.A.E.C., 1964.
- GAYET, Daniel. **Les pratiques éducatives des familles**. Paris: PUF, 2004.
- JOLY, Ilza Zenker Leme. Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In: ____; HENTSCHKE, L.; DELBEN, L. (Orgs.). **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Ed. Moderna, 2003.
- ILARI, Beatriz Senoi. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 7, p. 83-90, 2002.
- KAPLAN, B.; DUCHON, D. **Combining qualitative and quantitative methods in information systems research: a case study**. MIS Quarterly. V.12, n.4, December, p. 571-586, 1988.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino).
- PACHECO, J. A. **O pensamento e a ação do professor**. Porto: Porto Editora, 1995.
- PENNA, Maura. DÓ, RÉ, MI, FÁ E MUITO MAIS: discutindo o que é Música. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 17-47.

SOUZA, Carlos Eduardo de; JOLY, Maria Carolina Leme. A Importância do Ensino Musical na Educação Infantil. **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, Ano 4, v. 4, n. 7, p. 96-110, jan./jun. 2010.

STAKE, R. E. Cases studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks: Sage, 1994. p. 236-247.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução de Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Ferramentas do Pibid na Arte de Ensinar e Aprender

A informática como ferramenta pedagógica na Escola Luiza de Freitas Valle Aranha¹

*Beatriz Gonçalves Gomes²
Cheryl Vanessa Pinto Hermes²
Veronice Camargo da Silva³*

O presente trabalho trata de um relato de experiência com a oficina *Informática Educativa* aplicada a alunos do Ensino Fundamental 1º ao 5º anos, como prática de iniciação à docência no Programa Institucional de Iniciação à Docência – Pibid da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Uergs.

A informática nas ultimas décadas vem ganhando espaço em todos os setores da sociedade e, sua utilidade, trouxe benefícios incontáveis. No meio educacional, ela tem surgido como uma aliada do professor na busca do conhecimento, denominada Informática Educativa.

Nesse sentido, acredita-se ser de suma importância que o educando, em sua caminhada escolar, tenha a possibilidade de ter contato com o computador em seu processo de aprendizagem, principalmente pelos grandes benefícios que o mesmo oferece nas práticas pedagógicas. Partindo dessa concepção, realizou-se uma oficina na qual foram propostos softwares educacionais cujos conteúdos estavam em consonância com os níveis de ensino dos educandos.

Nessa oficina, os alunos foram estimulados a fazer uso da informática através de atividades como jogos, charadas e pesquisas diversas, como, por exemplo, buscar informações e curiosidades sobre um tema que estava sendo debatido em aula. Participaram dessa pesquisa-ação duas acadêmi-

¹ Apresentação em pôster.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Bagé.

³ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Bagé.

cas do curso de Pedagogia da Uergs, bolsistas do Pibid Alegrete, e 98 alunos e alunas de cinco turmas de 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos de uma das escolas integrantes do Pibid. A oficina desenvolveu-se ao longo de um mês durante 4 horas semanais. Os materiais utilizados foram: 15 computadores e datashow. Como resultado, constatou-se que a oficina proporcionou momentos de aprendizagem fundamentais à vida dos alunos.

Os mesmos demonstraram interesse na participação de um processo que se faz tão importante, considerando que o mesmo faz parte da vida de todos os alunos. Ainda sobre os resultados, pode-se complementar que a proposta desenvolvida foi muito interessante, pois ela possibilitou que o grupo do Pibid trabalhasse de forma cooperativa, compartilhando as experiências iniciais dos acadêmicos.

A escola que tem abraçado o programa demonstra grande satisfação, assim como os alunos que revelam apreciar a metodologia diferenciada, e principalmente observou-se que se sentem motivados à aprendizagem. Conclui-se que os resultados são positivos à medida que têm produzido saberes de forma divertida, atingindo os objetivos propostos e, ainda, com a possibilidade de dar continuidade à proposta.

Fotoetnografia da Escola Estadual de Ensino Fundamental Félix Contreiras Rodrigues¹

Aline Batista da Silva²

Vanessa Antunes Flaminio Azambuja²

Viviane Castro Camozzato³

A fotoetnografia surgiu com o intuito de que através das imagens (fotos) fosse feita uma narrativa de um objeto ou grupo de estudo. Utilizando a fascinação transmitida pela imagem, é possível criar um elo entre o observador e o observado, sendo que o captado vai além da percepção obtida pelo plano linguístico.

A intenção deste trabalho é transpor os muros da escola de uma maneira em que o observador sinta-se integrado à história exteriorizada, habitando os corredores, salas e arredores da mesma, através do recurso fotoetnográfico.

A partir das discussões do pesquisador Luiz Eduardo Robinson Achutti contaremos a fotoetnografia da Escola Estadual de Ensino Fundamental Félix Contreiras Rodrigues. Temos o intuito de assim contribuir para novas e diferentes formas de olhar para esse cenário.

¹ Apresentação em pôster.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Bagé.

³ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Bagé.

A utilização de novas tecnologias nas práticas escolares¹

Carla Cavalheiro²

Leila Aquino²

Adriana Rosa Garcia²

Mirna Susana Viera Martínez³

Introdução

É evidente, na época atual, a importância das Tecnologias de Informação e Comunicação. A popularização de computadores e mecanismos pessoais portáteis causou, na última década, variada transformação na forma como lidamos com as novas formas de produção e distribuição de saberes.

Porém se torna necessário distinguir o que é realmente útil do que é apenas uma tendência temporária ou um artifício comercial. Afinal, o papel da escola tem que ir além das exigências para um mercado de trabalho ou mera prestadora de serviço; a escola precisa criar oportunidades para que o aluno que nela se encontra inserido possa conhecer e compreender o benefício de almejar boas escolhas para a própria vida.

Navegar pela internet não significa saber utilizar as ferramentas da informática. Sendo assim, torna-se necessário familiarizar os alunos com tais ferramentas, aumentando a eficácia do ensino e do trabalho intelectual; temos, então, um ponto de partida para começar a trabalhar com o educando.

¹ Apresentação oral.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Bagé.

³ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Bagé.

Referencial teórico

A informática no Ensino Fundamental tem como objetivo auxiliar, não devendo ser considerada objetivo integral da escolaridade básica.

“A escola tem dificuldades de atingir os seus objetivos atuais, mesmos os mais fundamentais, como o domínio da leitura e do raciocínio. Antes de carregar insidiosamente o navio, seria prudente indagar se ele não está acima da capacidade de flutuação” (PERRENOUD).

Sendo o progresso da tecnologia contínuo e evidente, torna-se necessário auxiliar os educandos a desenvolver o senso crítico, o raciocínio lógico, a capacidade de memorizar e classificar, a habilidade de observação e pesquisa, bem como a análise de textos e imagens, a fim de prepará-lo para as novas tecnologias.

Objetivos

- Orientar o educando na prática correta do uso de novas tecnologias.
- Desenvolver a capacidade do senso crítico do aluno no que se refere à utilização das tecnologias em sua vida.

Metodologia (Delineamento de pesquisa, participantes, procedimentos de coleta e análise de dados)

O projeto será realizado através de uma pesquisa exploratória descritiva interativa, visando primeiramente detectar o conhecimento prévio dos alunos acerca das novas tecnologias que estão sendo utilizadas; sendo também utilizados softwares educativos.

Nessa pesquisa serão envolvidos os alunos do 5º ano B da Escola Estadual de Ensino Fundamental Professora Julinha Costa Taborda durante o período de um mês.

Após a socialização com softwares educativos, os educandos irão trabalhar com os mesmos, desenvolvendo assim suas habilidades interdisciplinares.

Resultados (parciais) e discussão

- Construir progressivamente regras de boa convivência dentro do “mundo” tecnológico, enfatizando tolerância e respeito, assim como a construção de limites, direitos e deveres;
- Utilizar diferentes linguagens (corporal, musical, plástica e oral);

- Levar o aluno a perceber, prestando atenção no que os adultos dizem, regras básicas e também atitudes necessárias para garantir sua segurança nesse universo tecnológico;
- Incentivar o aluno a perceber que as boas maneiras na utilização das tecnologias são muito importantes para garantir uma convivência agradável e respeitosa com todos.

Considerações finais

O projeto ainda se encontra em andamento. Tendo a consciência de que a humanidade se encontra em progresso constante, a educação deve tornar-se dinâmica e atual. Compreendendo que a educação do ser humano se dá em todos os ambientes em que ele convive, torna-se de suma importância saber utilizar e conviver com as novas tecnologias que se apresentam na atualidade, buscando, assim, estar sempre atualizado.

Referências

Dez Novas Competências Para Ensinar. Philippe Perrenoud – Utilizar Novas Tecnologias. “Tecnologias Digitais e Acessíveis”. Obra organizada por Lucila Maria Costi Santarosa e escrita por Débora Conforto, Liliana Passerino, Mara Lúcia Carneiro, Marilse Geller e Lizandra Estabel.

Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), Autoria Colaborativa e Produção de Conhecimento no Ensino Superior de Dóris Maria Luzzardi Fiss e Israel da Silva Aquino.

Práticas pedagógicas na Educação Infantil: uma experiência com bebês – Escola Educação Infantil Cantinho da Alegria – Osório/RS¹

Sandy Mary Azevedo Bonatti²

Taiana Valêncio da Silva²

Carolina Gobbato³

Dolores Schussler⁴

O presente resumo é uma proposta de atividades de iniciação à docência que integram o subprojeto Pibid-Uergs Litoral Norte em fase de construção. Trata das atividades que pretendemos realizar na sala do Berçário I da Escola Municipal de Educação Infantil Cantinho da Alegria, localizada no município de Osório. Baseado nas observações e acompanhamento das rotinas da escola, do trabalho pedagógico e dos diferentes espaços, que fizemos na turma durante o 1º semestre de 2014, sentimos a necessidade de trabalhar os sentidos e sensações com os bebês, pois eles estão em uma fase de grandes descobertas e experimentações. Nossos objetivos serão promover aprendizagens significativas por meio das descobertas de novos objetos e texturas, estimulando os cinco sentidos e a socialização entre os bebês através de atividades lúdicas e da experimentação de diversos materiais.

Temos como especificidade provocar a manipulação de objetos com diferentes texturas e formas; estimular através de objetos variados as sensações do tato, olfato, audição, visão e paladar, observando suas características e possibilidades de manuseio e observando as reações das crianças em cada estimulação.

¹ Apresentação em pôster.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária Uergs Litoral Norte/Osório.

³ Docente da Uergs e coordenadora de gestão de processos educacionais Pibid/Capes/Uergs.

⁴ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs Litoral Norte/Osório.

Para poder elaborar um planejamento dirigido aos bebês, primeiramente é preciso pensar o bebê como alguém que aprende ativamente por isso ele precisa de autonomia e de respeito. A partir das nossas observações do cotidiano das crianças, percebemos que elas se mostram bastante curiosas e que elas exploram todo o espaço da sala. As atividades propostas terão uma duração de oito semanas, com diversas atividades estimuladoras dos sentidos.

A avaliação será ao longo de todo o processo através de observações e deverão ser considerados o desenvolvimento motor, o interesse, a interação dos alunos e os avanços conseguidos pelos mesmos. As atividades terão duração de dois meses, tendo um encontro por semana e podendo haver alterações de acordo com o interesse das crianças. Na primeira semana, pretendemos iniciar com a apresentação e exploração do cesto dos tesouros e trilha dos sentidos. Na segunda semana, faremos brincadeiras com massinha de modelar comestível e tinta comestível. Na terceira semana: brincadeira com balões coloridos, bolinhas de sabão. Na quarta semana, as atividades serão : comer e explorar gelatina. Na quinta semana, será a manipulação dos brinquedos e materiais sonoros, diversos tipos de sons. Na sexta semana, as crianças irão manusear livros, imagens. Na sétima, irão identificar a própria imagem através de espelhos e fotos; e na oitava semana, faremos brincadeiras com caixas e potes plásticos: escalar, empurrar, enfileirar, esconder.

No final dessa proposta de trabalho, esperamos promover aprendizagens significativas por meio das descobertas de novos objetos e texturas, estimulando os cinco sentidos e a socialização entre os bebês através de atividades lúdicas e da experimentação de diversos materiais.

Referências

- BRASIL. Senado Federal. **Constituição Federal (1988)**. Brasília: 1988.
- _____. Senado Federal. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990**. Brasília: 1990.
- GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. **Educação de 0 a 3 anos**. O atendimento em Creche. 2. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- SCHMITT, R. **Mas eu não falo a língua deles!** As relações sociais de bebês em creches. Florianópolis, 2008. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação), Centro de Educação, UFCS.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

A utilização dos jogos e brincadeiras no Ensino Fundamental¹

Paloma Matos Bastos²

Kellen Albring de Oliveira²

Andrisa Kemel Zanella¹³

Introdução

O presente trabalho é resultado de minha experiência como pibidiana no Ensino Fundamental na Escola Municipal Boa Esperança no município de São Luiz Gonzaga/RS no ano de 2013, momento em que senti a necessidade de aprofundar e problematizar a importância dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento e na aprendizagem da criança. Esse enfoque foi tão significativo para a ampliação do meu olhar enquanto futura pedagoga, que senti a necessidade de trazer e abordar essa temática no Instituto Estadual Professor Osmar Poppe com o Curso Normal. Nesse local, hoje atuo como pibidiana, com o objetivo de transmitir às alunas do 3º ano que realizarão estágio no Ensino Fundamental tal importância e demonstrar através de atividades lúdicas, ideias e sugestões para que possam produzir, criar e construir outros conhecimentos através de suas práticas em sala de aula.

Os jogos e brincadeiras e sua importância na formação da criança

As crianças na Educação Infantil têm muito contato com o brinquedo. Através dele elas expressam o que sentem e o que vivem, sua vida cotidiana, e demonstram sua criatividade e liberdade de saber brincar.

¹ Apresentação oral.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária Uergs em São Luiz Gonzaga.

³ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em São Luiz Gonzaga.

No Ensino Fundamental, quando é necessário sentar em classe e permanecer estáticos para aprender, a criança abandona aos poucos o brinquedo e, por mais que tenha contato em casa, entende que na escola não é mais o momento de brincar, aceitando assim, mesmo que obrigada, a condição que estão lhe impondo. O que lhe resta: obedecer às ordens do professor.

Esse ensino começa a tornar-se uma pedagogia condicional muito bem explicada por Guy Lafargue (1998):

por relação pedagógica condicional deve-se entender toda forma de ação educativa que submeta a conduta das crianças a normas preestabelecidas, a sistemas de referência padronizados, que substituam, de forma autoritária e arbitrária, uma representação pronta à observação direta e à apreciação dos efeitos físicos das condutas (p. 19).

Esse condicionamento que torna a aprendizagem em sala de aula sistemática e induz o comportamento das crianças faz com que aos poucos elas deixem de ser criativas, parem de brincar. Nesse período, toda ação considerada errada torna-se punição, sendo que, quando está certa, de acordo com as normas em sala de aula e do professor, recebe gratificação, deixando de lado o gosto pelo “fazer para aprender” para apenas receber uma “estrelinha” em um cartaz ou no caderno.

O autoritarismo usa métodos não educativos para a aprendizagem, transformando a sala de aula em um ambiente desagradável. Por esse motivo, dentre outros, a criança procura métodos para passar de ano, memorizando ou até mesmo “colando” quando não estuda ou se sente incapaz, porque não internaliza o conhecimento e não adquire a capacidade para pensar.

Com relação às forças de repreensão, Guy Lafargue (1988) também sintetiza:

toda ação do professor tem duas consequências imediatas: uma delas, consciente, incidência primária, é o efeito explicitamente buscado pelo docente: memorização, compreensão, integração, aprendizagens diversas; a outra, incidência secundária, consiste na estruturação dos processos psicofísicos de aquisição do conhecimento, na sobredeterminação dos esquemas sensorio-motores e afetivos de aprendizagem. Este é o verdadeiro lugar de exercício de poder social sobre a psique individual, porque a consciência é reprimida (p. 20).

O aluno passa a procurar alternativas para aprender, pois a partir desse momento sua criatividade não é mais valorizada, sua maneira de pensar com relação ao mundo em que vive não é levada em consideração e o brinquedo, forma de demonstrar suas necessidades e carências, é tirado.

Mas por que o brincar é tão importante e como pode libertar essa consciência reprimida?

As crianças têm necessidades, tanto afetivas como corporais e cognitivas; segundo Maudire (1988, p. 83), “expressão dessas necessidades se revela através dos jogos, tornando assim sua expressão simbólica”. Por essa razão, o brincar é essencial e ajuda no desenvolvimento da criança.

Aprender a observar e analisar a criança quando está brincando é quase uma missão para o professor, para conhecer suas necessidades e através dessas observações planejar atividades que possam suprir as mesmas, compreendendo, escutando e ajudando-a a socializar.

“O jogo é a forma de expressão preferida pela criança e um dos fundamentos essenciais de sua personalidade” (MAUDIRE, 1988, p. 82). Sendo assim, durante o jogo a criança passa por momentos de aprendizagem, frustração, angústia, constrói a noção do que é perder, do que é ganhar, compreende que deve ficar longe da mãe por um período determinado na escola e relacionar-se com o mundo que a espera.

Esses são traços de personalidade que irão se desenvolver na criança; através dessa experimentação de jogos e brincadeiras, criará uma relação entre o ser social e o ser individual. Segundo Maudire (1988):

O jogo é, portanto, uma conduta “simbólica”, um espaço “potencial” onde se inscreve e se desenvolve o projeto único de cada um, reflexo da mais privilegiada relação na criança jovem, a relação com a mãe. Conduta funcional, carregada de sentido para a criança que ali projeta sua história mais ou menos marcada de medo e de insatisfação, quando o adulto não invade, ou invade pouco seus espaços de jogo (p. 83).

Nesse sentido, por meio dos gestos, de palavras, dos jogos realizados na escola, ficam evidentes os sentimentos das crianças tanto de agressividade como de ternura.

A definição desses sentimentos para o professor é de suma importância para saber lidar com cada situação e dosar os jogos em sala de aula ou pátio para que tais comportamentos possam ser trabalhados e aos poucos as crianças aprendam a lidar com situações que passarão por toda a vida, precisando adequar as suas condutas, tornando-se resilientes, ou seja, “terem a capacidade de se recobrar ou de se adaptar à má sorte, às mudanças⁴”.

⁴ Houaiss, Minidicionário da Língua Portuguesa, 2004.

Breves reflexões sobre o vivido

Durante as atividades realizadas na Escola Municipal Boa Esperança, observei os corpos estáticos das crianças e seu interesse enorme em jogar e brincar como forma de libertação de seu estado dentro da sala de aula. Já no Curso Normal, as alunas, ao realizar as atividades propostas, participaram ativamente, mas com incentivo, de uma das colegas ou da professora. No entanto, no final da atividade, principalmente envolvendo o corpo, sentam-se novamente na cadeira e ali permanecem.

É de pensar o que acontece do 4º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio – Curso Normal, para que isso aconteça? Onde se perde todo esse interesse em se movimentar, jogar e brincar?

A partir desse trabalho poderemos realizar uma pesquisa aprofundada, colocar em prática a teoria estudada sobre a aprendizagem e desenvolvimento da criança, resgatando também nas futuras professoras esse gosto pelo brincar que encontramos nas crianças e que se torna imprescindível para sua aprendizagem.

Algumas considerações

O relacionamento de afeto e de espírito de dedicação são de suma importância para o desenvolvimento deste trabalho. Trabalho que exige disposição e paciência do professor quando se fala de jogos e brincadeiras, até porque será um momento não só de aprendizado, mas descontração, e isso exige um espaço para que isso aconteça de forma natural.

Assim, oportunizar um ambiente mais agradável em sala de aula possibilita criar vínculos com as crianças, que sentindo-se à vontade poderão falar sobre o que vivenciam em casa, na escola e na comunidade.

Durante o período que permaneci na escola com o 4º ano, consegui de certa maneira mostrar para eles que as professoras também podem brincar, jogar e se divertir, sem deixar de lado a importância de aprender e a responsabilidade de ensiná-los. Foram momentos que somei não só no meu conhecimento, mas relacionando com a postura que devo adquirir como professora frente aos alunos e à escola.

No Curso Normal, além de resgatar esse divertimento durante as atividades, é importante relacionar-se com as alunas para também conhecer suas necessidades e principalmente compartilhar o que se vivencia em sala

de aula como professor. Juntamente com a supervisora do Pibid na escola, já iniciamos um trabalho com jogos em brincadeiras, enfocando as dificuldades e os medos que as alunas possuem, para que possam desenvolver suas habilidades, adquirindo autoconfiança e sobrepujando seus medos.

Essa vivência como pibidiana tanto no Ensino Fundamental como no Curso Normal possui o mesmo objetivo de “professorar”. Oportuniza e enriquece nosso saber acadêmico e pedagógico, ressignificando não só as práticas pedagógicas, mas todo o espaço escolar em que estamos inseridos, adequando-nos aos tempos de mudança que a educação está passando, tornando-a significativa.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

LAFARGUE, Guy. Prefácio. In: MAUDIRE, Paulette. **Exilados da infância relações criativas e expressão pelo jogo na escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

MAUDIRE, Paulette. **Exilados da infância relações criativas e expressão pelo jogo na escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

Relato de experiências no Pibid: uma abordagem sobre a iniciação à docência e o ensino da Matemática nos anos iniciais¹

Ana Paula Pauli Ruebenich²

Fabício Soares³

Introdução

O projeto realizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Gabriel Álvaro de Miranda trouxe, até o momento, uma grande experiência para quem pretende entrar na esfera educacional, onde se objetiva compreender o aluno como parte de um todo, analisando seu desenvolvimento dentro da sala de aula.

A relação entre a universidade e as práticas pedagógicas oportunizadas durante a graduação, principalmente no que se refere ao campo do conhecimento das Licenciaturas, e, entre elas, destaca-se a Pedagogia, definem-se como tênue; complexas e demasiadamente delicadas expressões, posto que ao educador é atribuído o papel fundamental de produtor do saber, esse que, uma vez mal aplicado, mudaria toda a realidade institucional na qual estaria inserido, não perfazendo a contento o papel para o qual foi designado.

Nesse ínterim, o presente relato efetiva-se para descrever, mesmo que se apresente ainda em desenvolvimento, as atividades desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), Subprojeto Pedagogia Cruz Alta, por iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que nesse viés oportuniza aos aca-

¹ Apresentação oral.

² Bolsista de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária Uergs em Cruz Alta.

³ Coordenador de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Cruz Alta.

dêmicos de Licenciatura a inserção e participação ativa no âmbito escolar, atendendo assim o objetivo de elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores.

Com base nesse pressuposto, o presente estudo reflete como o professor pode contribuir na percepção educacional e desenvolver o senso educador infantil, tomando como norteadores os conhecimentos teóricos oriundos do ambiente universitário à prática do dia a dia escolar.

O contexto escolar

O projeto desenvolve-se na Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Gabriel Álvaro de Miranda, escola localizada no município de Cruz Alta/RS, instituída em 11 de agosto de 1945. Atua com aulas ministradas nos turnos da manhã, tarde e noite, abrangendo turmas da Educação Infantil (pré-escola) até o 9º ano do Ensino Fundamental. Possui estrutura ampla, contendo ginásio de esportes, laboratório de informática, telessala, biblioteca, sala para a diretoria, refeitório, quadra de esportes, cantina, sala multimídia, pracinha, pátio, sala dos professores, sala para o SOE e o laboratório de ciências.

A filosofia da escola, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico (E.E.E.F. DR. GABRIEL ÁLVARO DE MIRANDA, 2002), visa à educação comprometida com a formação do educando, respeitando condições para o desenvolvimento crítico com responsabilidade, consciente de suas atitudes frente aos direitos e deveres para com a escola, e também o exercício da cidadania e participando ativamente da sociedade.

Apresenta como objetivo geral:

integrar o aluno ao processo educativo, proporcionando condições que despertem o desejo de investigar, pesquisar, participar da construção do seu próprio conhecimento, com o auxílio e orientação do grupo docente da escola, preparando-se para compreender seu valor na escola e na sociedade atual para a construção de uma nova sociedade mais justa e igualitária (E.E.E.F. DR. GABRIEL ÁLVARO DE MIRANDA, 2002).

Portanto, acerca da estrutura unida à gestão escolar, percebe-se que a escola dispõe de aparato qualitativo e quantitativo para um desenvolvimento educacional e social a contento, integrando o auxílio na formação pedagógica inicial dos sujeitos envolvidos nessa esfera.

A Educação Infantil

As crianças, ao ingressarem na Educação Infantil, ficam ansiosas para aprender a ler e a escrever; muitas vezes isso não acontece tanto por sua vontade, que ainda está voltada para desenhos, pintura, brinquedos e brincadeiras, mas pela cobrança dos adultos que a cercam em seu dia a dia.

Durante a Educação Infantil, o professor deve oportunizar momentos em que a criança vai construindo em seu pensamento os conceitos acerca desses conteúdos, deve oportunizar momentos de estímulo para o pensamento, analisando a capacidade de cada um resolver os problemas que o cercam, observando a construção ou o desenvolvimento do raciocínio lógico, podendo, assim, obter resultados nas atividades propostas. Nesse sentido, é o entendimento de Lorenzato “[...] aumentar a nossa possibilidade de sucesso em sala de aula, precisamos conhecer quem são nossos alunos; eles possuem características próprias, consequências de distintos fatores, tais como: meio cultural; nível socioeconômico; herança genética, educação familiar” (2005, p. 03).

A aprendizagem também ocorre através da interação com o meio onde as crianças estão inseridas, ou seja, quanto melhor planejado o tempo e o espaço destinados à aprendizagem, melhores e mais ricos serão os resultados. Novamente o papel do educador é fundamental, pois será ele quem observará qual o melhor momento para desenvolver essa ou aquela atividade, e os critérios serão dados pelas crianças, de modo subjetivo, através da percepção do professor. Conforme Barbosa e Horn (apud CRAIDY; KAERCHER, 1998, p. 57):

É importante que o educador observe do que as crianças brincam, como essas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais a atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilas ou agitadas. Esse conhecimento é fundamental para que a estruturação espaçotemporal tenha significado.

A Educação Infantil, que é o primeiro contato formal da criança com o conhecimento, é um momento crucial, um divisor de águas na vida da criança; pode ser uma experiência maravilhosa, que influenciará positivamente a vida escolar do educando, mas também pode ser traumática, dificultando a caminhada da criança no meio escolar.

Por isso, conforme mencionado por Zorzan (2004, p. 68), “[...] o professor não deve centrar sua preocupação no resultado, mas no processo desencadeado pelo sujeito aprendente”.

Enfim, ensinar matemática às crianças exige do professor um preparo tal, que seja capaz de derrubar preconceitos e mitos acerca dessa tarefa. Assim enfatiza Lorenzato (2005, p. 23):

Por ora, trata-se apenas de favorecer o desenvolvimento do que chamamos de senso matemático infantil, o que pode ser feito por meio de explorações no campo matemático. No entanto, é preciso, inicialmente, observar que esse importante trabalho de exploração matemática a ser proposto às crianças sobre duas diferentes contribuições negativas, ambas externas a ela: a primeira vem dos próprios professores, que não incluem no processo de exploração matemática inúmeras atividades, por julgá-las muito simples e, portanto, desnecessárias ou inúteis à aprendizagem; a segunda vem dos pais, que cobram da pré-escola o ensino dos numerais e até mesmo algumas “continhas”.

Por tudo quanto exposto, o ensino da matemática na Educação Infantil deve permitir à criança a observação, a interpretação, o levantamento de hipóteses, a busca por explicações e soluções, a expressão de ideias e sentimentos, o convívio com colegas, a exploração do corpo; não se trata de ensinar um conteúdo frio, à parte, desconectado da realidade, mas de imprimir-lhe significados variados, que sejam úteis à criança e que valorizem cada vez mais o fazer do educador, ou seja, como reportado por Gadotti (2001, p. 311): “[...] escola não significa isolamento, fechamento [...] significa, sobretudo, diálogo com todas as culturas, a partir de uma cultura que se abre às demais, e entendimento das especialidades como modos de manifestação e representação da mesma totalidade”.

Também é preciso salientar que a construção dos conceitos matemáticos deve ser um processo contínuo, onde a passagem entre cada nível de ensino não deve ser marcada por rupturas, mas sim por atividades que retomem conhecimentos já assimilados e que possibilitem o avanço das crianças de uma forma que respeite os seus ritmos cognitivos, contrariando, assim, a forma linear proposta por alguns livros didáticos e apostilas.

Educação matemática nos anos iniciais

Primeiramente, é importante conceituar o que vem a ser a matemática. Na concepção de Duhalde (1998, p. 34):

É importante destacar que a matemática é uma ciência em si mesma totalmente abstrata; portanto, pode se desenvolver a partir de raciocínios lógicos e, conseqüentemente, independentes da realidade que lhe deu origem.

A construção do conhecimento matemático envolve três aspectos: aprender sobre invariantes lógicas, aprender a dominar o uso do sistema matemático e aprender a observar as exigências matemáticas, que é uma atividade previamente definida e deve envolver a vida cotidiana de cada sujeito. Com efeito, conforme Nunes e Bryant (1997, p. 35):

É bastante difícil dizer quando as crianças começam a aprender matemática. Em um sentido formal, evidentemente, sua carreira matemática usualmente começa na escola, mas seria absurdo dizer que essas são as primeiras experiências matemáticas que as crianças têm ou que elas não entendem matemática até serem ensinadas por um professor. Fica perfeitamente óbvio para a maioria dos pais que seus filhos aprendem algo sobre princípios matemáticos muito antes de ir para a escola, e, para a maioria dos professores, que os alunos já sabem bastante quando chegam lá.

O professor deve estabelecer previamente os critérios que pretende contemplar em sua prática, respeitando o que a criança pode aprender. Por essa razão, a escolha de conteúdos deve seguir um processo em construção e profundamente refletido, pois não se pode ensinar sempre a mesma coisa, sempre da mesma forma, porque a sala de aula é um contexto heterogêneo, constituída de indivíduos dotados de peculiaridades, de vivências e experiências as mais diversas. Contudo, os conteúdos devem ser adequados ao nível dos alunos, a fim de evitar a infantilização dos conteúdos matemáticos e nem da abordagem além das capacidades inerentes a esses.

É importante uma ação cautelosa ao definir o nível de desenvolvimento da criança, para que não se incorra no erro de limitá-la ou rotulá-la, até porque o processo de desenvolvimento não obedece a um prazo estanque; importa em um processo de desenvolvimento e crescimento dentro de um longo percurso a ser desencadeado.

O respeito ao processo individual de cada criança é ponto essencial para que o ensino de matemática na Educação Infantil não se torne uma tarefa frustrante e cansativa. Trata-se de um processo em que a criança desenvolve noções cada vez mais elaboradas acerca do número, até aproximar à noção que o adulto tem. Na visão de Rangel (1992, p. 59):

A tarefa do professor-educador deveria ser a de organizar um ambiente favorável à ação, à experimentação e ao intercâmbio entre as crianças, criando situações que solicitem e encorajem a criança a pensar por si mesma, ativamente, em todos os tipos de situações que envolvam o estabelecimento de relações, a quantificação de objetos e a construção de operações, sem querer obter dela, apressadamente, respostas e soluções “corretas” aos problemas e desafios vivenciados.

Ainda, segundo Rangel (1992, p. 29), “[...] a Matemática deveria ser a disciplina que promoveria as condições favoráveis à construção das estruturas cognitivas pela atividade incessante do sujeito com o real”. Nesse sentido, cada criança apresenta um determinado desenvolvimento, cada uma tem seu ritmo próprio de aprendizado, esses que são determinados pela sua capacidade, fatores sociais e afetivos e pelas possibilidades oferecidas pela educação. Assim, o ensino da matemática pressupõe que se conheçam as etapas de desenvolvimento intelectual a fim de que o planejamento e a seleção de conteúdos sejam coerentes mediante uma ação educativa intencionada.

Ainda, a interferência do professor diante de um erro do aluno deve ser permeada de afetividade para que não haja trauma ou medo deve sim agir com naturalidade.

Segundo entendimento de Freire (2002, p.52), o professor deve ter como premissa básica para desenvolver seu trabalho querer bem ao aluno, no sentido de respeitá-lo em suas necessidades e peculiaridades:

Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que eu tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre *seriedade docente* e *efetividade*.

Está claro que a afetividade do professor não se confunde com a falta de limites ou com a ausência de disciplina. Não se trata de considerar que o professor é aquele que permite tudo.

As propostas de ensino da matemática nos anos iniciais devem contemplar o pressuposto da reflexão sobre o processo como um todo, o que pode ser feito de forma individual ou coletiva, permitindo, assim, uma ampliação de possibilidades. O caderno destinado às aulas de matemática, em geral, possui desenhos, figuras geométricas, números, mas pouco texto, eis que a produção de textos abarca um grande desafio no que se refere à produção de conteúdos matemáticos. Conforme acrescentam Smole e Diniz (2001, p. 30):

No entanto, sabemos que não é nada natural que os professores encarem a produção de textos como algo integrante do currículo da matemática ou, pelo menos, não do mesmo modo que em outras áreas do conhecimento. Apesar da utilização da produção de textos em matemática não ser familiar aos professores, ela é um componente essencial no ensino-aprendizagem dessa disciplina.

Com isso, a escrita permite ao professor verificar dúvidas ou certezas dos alunos, bem como a profundidade com que compreendem determinado conteúdo, o que em situações de aplicação pura do grupo de Algarismos Numéricos poderia ficar camuflado.

Assim, o educador tem em suas mãos a responsabilidade de fazer com que a criança não siga regras estabelecidas em matemática, mas que compreenda o verdadeiro significado dos conteúdos ministrados em sala de aula, o que para Piaget (1975, p. 25) significa:

[...] as relações estabelecidas pela criança entre os objetos estão baseadas em estruturas mentais. Estas nada mais são do que o conhecimento que ela tem do mundo exterior. Tais estruturas são construídas por etapas, em uma determinada ordem, e a criança aprende cada vez mais organizá-las. Cabe a nós educadores determinar em que nível evolutivo se encontra a criança, quais as condições que propiciam a organização das relações que caracterizam cada nível, estando a ação pedagógica vinculada aos limites de evolução de cada uma.

Por isso deve-se estar atento à sala de aula, porque nenhum aluno é igual ao outro, são sujeitos pensantes, cada um de sua forma, e nesse período de vida, o que realmente querem é diversão e brincadeiras.

Detalhamento das atividades

No dia 14 de março de 2014 iniciaram as atividades do Pibid/CAPES/UERGS Pedagogia de Cruz Alta, com reunião e apresentação dos bolsistas e do Subprojeto de Cruz Alta pela professora Maria da Graça Prediger Da Pieve e pelos demais coordenadores do subprojeto, professores Armgard Lutz e Fabrício Soares. Para prestigiar o evento, presenciaram convidados representantes da 9ª Coordenadoria Regional de Educação e da Secretaria Municipal de Educação, diretoras das quatro escolas que fazem parte do subprojeto e as oito professoras supervisoras das escolas.

O Pibid na escola iniciou efetivamente na data de 25 de março de 2014; foi um momento de expectativa e conhecimento, onde as coordenadoras da escola fizeram a inserção do aluno/bolsista, assim como o reconhecimento do ambiente e apresentação às turmas correlatas de acompanhamento.

No dia 04 de abril de 2014, deu-se início às observações em sala de aula. Momento feliz e oportuno para criar empatia com os alunos do 1º ano turma 03 e 2º ano turma 07.

Com o intuito de desenvolver um bom trabalho ante as escolas, todas as semanas as bolsistas reúnem-se na unidade da Uergs de Cruz Alta para a realização de orientações, troca de experiências, definições de pautas e demais afazeres pertinentes ao Pibid; todas as reuniões são presididas pelos coordenadores do subprojeto.

Em um primeiro contato como bolsista em experiência pelo Pibid, foi dramatizada a história do “Patinho Feio”, tendo em vista ter sido relatado pela professora titular das turmas de que os alunos estariam excluindo alguns dos seus colegas na realização de atividades propostas. Realizou-se a contação da história, e logo após houve uma conversa em grande grupo para reflexão acerca dos fatos narrados pelo autor.

Em outra oportunidade, oportunizou-se uma brincadeira com os números; para o 2º ano foi proposta a realização de uma receita de bolo, havendo a distribuição dos ingredientes por porções e a indagação no geral sobre o nível de conhecimento dos alunos quanto à matemática. Já no 1º ano, utilizou-se o trabalho com formas geométricas, estimulando o trabalho em grupo, para a formação de novas figuras a partir das originais.

Nas seguintes semanas, utilizou-se o auxílio do quadro para a apresentação numérica, realização de operações envolvendo adição e subtração, identificação de unidades, dezenas e centenas, auxílio ao desenvolvimento do raciocínio lógico e cognitivo dos alunos ao desenvolver charadas em sala de aula e questionamentos ao grande grupo.

As atividades são realizadas em sala de aula e no pátio da escola. Depois de findadas as tarefas planejadas para o dia, há um momento de interação entre aluno/bolsistas, onde é verificado o entendimento e o grau de satisfação por parte dos alunos com as atividades desempenhadas ao longo do período.

Em suma, o primeiro impacto foi algo realmente estarrecedor, onde o medo e a insegurança tomaram conta, pois sentir-se pela primeira vez fazendo a ponte entre o saber e o aluno, com a incumbência de saber, ter didática de ensino, capacidade de interação e flexibilidade ao explicar o conteúdo, realmente faz pensar o quão é imensa a prática pedagógica, o quão importante é a verossimilhança na união da teoria com a prática docente e que existe sim uma dimensão ímpar para o aprendizado.

Estar frente a frente com o aluno por muitas vezes não é visto como algo complexo, e o professor nem sempre se dá conta de que entre todo o

processo que envolve os valores, crenças, conhecimento, criatividade, afetividade, ele está eficazmente desenvolvendo uma habilidade de resolver problemas ou de conhecimento pessoal e interpessoal que só ele, sendo o docente, é capaz. A ligação aluno-professor precisa acontecer para o desenvolvimento pedagógico ter sucesso. O docente tem uma profissão linda, mas infelizmente pouco valorizada no geral, inclusive por seus próprios pares, e que necessita de maior atenção por todos os setores.

Considerações finais (parciais)

Percebe-se que os benefícios que o Pibid traz à formação docente são de suma importância, pois auxiliam na formação profissional dos acadêmicos/bolsistas, gerando reflexos nos professores e alunos envolvidos nessa prática. O trabalho na escola, além de colaborar diretamente na carreira do futuro docente, agrega-lhe uma bagagem imensurável de experiências e vivências que o ambiente universitário sozinho não lhe conseguiria transmitir.

Vislumbra-se que as experiências vivenciadas têm contribuído satisfatoriamente, ainda mais pelo contato direto com o ambiente escolar e com os alunos, o que tem propiciado a construção docente com um olhar mais singular visando à alteridade.

O projeto encontra-se ainda em desenvolvimento, logo não se tem uma conclusão final, mas os resultados parciais apontam para a existência de resultados satisfatórios do projeto. Porém também é verificada a existência de certo grau de dificuldade de comunicação, compreensão e entendimento entre alguns alunos, os quais não conseguem, ainda, acompanhar o raciocínio da turma na totalidade, tendo seu desenvolvimento mais lento, necessitando de acompanhamento especializado e individualizado.

Referências

- CRAYDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: UFRGS, 1998.
- DUHALDE, Maria Elena. **Encontros iniciais com a Matemática: contribuições à educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

E.E.E.F. DR. GABRIEL ÁLVARO DE MIRANDA. **Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Gabriel Álvaro de Miranda.** Cruz Alta, 2002.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas.** 8. ed. São Paulo: Ática, 2001.

LORENZATO, Sérgio. **Educação infantil e percepção matemática.** São Paulo: Autores Associados, 2006.

NUNES, Teresinha; BRYANT, Peter. **Crianças fazendo matemática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

RANGEL, Ana Cristina Souza. **Educação matemática e a construção do número pela criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez. **Ler, escrever e resolver problemas:** habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ZORZAN, Adriana Loss. **Séries Iniciais:** metodologia para o ensino da matemática. Erechim: Edifapes, 2004.

O uso de uma ferramenta colaborativa na iniciação à docência¹

Janaina Lima de Jesus²

Martha Wankler Hoppe³

Fabício Soares⁴

Introdução

As tecnologias existem antes de seu uso para a educação. O da informática educacional está previsto no edital do Pibid. O aprendizado implica o tempo necessário para cada aluno absorver a novidade – caso seja novo para ele – e aprender colaborativamente, como faz no Facebook. Ou seja, pelo construtivismo aprendemos fazendo, construindo e nas trocas com os pares. Portanto a proposta de um treinamento deve evitar o caráter puramente informativo e propor o construtivismo, que é o princípio das ferramentas educacionais hoje.

O PBWorks

O PBWorks, antigo PBWiki, foi inventado por David Weekly em junho no ano de 2005. O objetivo era tornar o trabalho colaborativo, uma forma simples de fazer. Quando a ferramenta foi criada em 48 horas, mais de 1.000 Workspaces foram criados. Hoje ele contém mais de 1 milhão de Workspaces, quase 7 milhões de páginas e 3,4 milhões de arquivos enviados por seus usuários.

¹ Apresentação oral.

² Bolsista de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária Uergs em Cruz Alta.

³ Docente da Uergs; coordenadora institucional do Pibid/Capes/Uergs.

⁴ Coordenador de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Cruz Alta.

O Workspace é um espaço de trabalho criado para uma certa instituição ou grupo que irá usar um espaço via web as páginas são dos usuários que usarão as páginas criadas com seu nome e os arquivos são anexos que o usuário queira postar, tais como fotos, imagens, documentos anexados ou não. Um exemplo atual é nosso Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, que aderiu ao programa. O Pibid de cada unidade universitária da Uergs tem um Workspace, por exemplo, o de Cruz Alta (uergsPibidpedagogiacruzalta) possui várias páginas designadas aos usuários; dentro dessas páginas, os usuários postam o que desejarem textos, fotos, imagens. O PBWorks no Programa Pibid, é uma iniciativa da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

O PBWorks é *free*, ou seja, é gratuito, não custa nada e pode ser gerenciado por vários usuários, por isso atende o objetivo do inventor dessa ferramenta: de ser uma ferramenta colaborativa, em que o trabalho pode ser feito em conjunto. Ele pode ser público ou privado, e se parece muito com as propriedades de um blog. O PBWorks pode ser acessado por qualquer pessoa leiga, por ser uma ferramenta simples e fácil de usar. Primo, destaca que os blogs no contexto educacional

podem contribuir para a interação entre educadores e educandos, e para a própria tomada de consciência do educando sobre o percurso próprio na construção do conhecimento. Esses recursos facilitam a publicação na Web de um registro da caminhada de cada educando. Mais do que um simples relatório de atividades, sugere-se ao aprendiz escrever sobre suas dúvidas, suas conquistas, seu trabalho criativo, etc. (2006, p. 45).

No PBWorks, é a mesma coisa, pois estabelece vínculos entre a reflexão e a prática na construção da aprendizagem, onde o usuário pibidiano acaba por contribuir para sua aprendizagem e respectivamente para a aprendizagem dos colegas, uma vez que a página torna-se um espaço de troca de experiências, tornando um ambiente virtual enriquecedor para todo o grupo de bolsistas.

Nativos Digitais, Imigrantes Digitais e Sábios Digitais

Os primeiros computadores digitais foram fabricados na década de 50 do século XX, e a internet surgiu em 1996. Algumas mudanças ocorreram nas vestimentas, nas comidas, nas linguagens, mas o que mais mudou foram as tecnologias, que foram se aprimorando e se modernizando cada vez mais, tecnologias essas que assumem importância fundamental para o

homem do século XXI, e não paramos por aí; estamos caminhando e criando diariamente novas tecnologias.

Prensky (2010) nos traz em seu artigo dois tipos de usuários: os Nativos Digitais e os Imigrantes Digitais. Os primeiros, os Nativos Digitais, o autor conceitua como os usuários que nasceram com a explosão da tecnologia e que sua linguagem é nata da tecnologia, já no segundo, os Imigrantes Digitais, ele nos fala dos que nasceram antes disso e acompanharam a evolução da tecnologia e sua linguagem; em relação à tecnologia, possui sotaques antigos.

Os Nativos Digitais são os usuários que nasceram com as tecnologias à sua volta, que desconhecem algumas tecnologias “analógicas”, que só quem viveu e vivenciou conhece.

Os estudantes de hoje – desde a pré-escola até a faculdade – são a primeira geração a crescer com essa nova tecnologia digital. Eles passaram a vida inteira cercados de computadores, *videogames*, DVD *players*, câmeras de vídeo, celulares [...] (PRENSKY, 2010, p. 58).

Os Imigrantes Digitais são os usuários das décadas de 70, 80 e 90, que começaram bem antes da era tecnológica explodir. Segundo Prensky (2010, p. 59), “[...] Usar a internet como segunda fonte de informação, e não como primeira; Ler o manual de um programa, em vez de supor que o próprio programa o ensinará a utilizá-lo”. Essas são algumas características de uma pessoa que é imigrante digital, ou seja, ele, o imigrante, entra no campo tecnológico e não acredita nas suas potencialidades, procurando sempre ter certeza através de uma segunda opção.

Temos enormes diferenças entre os Imigrantes e os Nativos Digitais. Enquanto um sonha em que o tempo volte a ser como antes, o outro sonha com novas tecnologias e que o mundo se torne cada vez mais avançado. Enquanto um trabalha de forma centralizada, com esquemas de metodologia, o outro trabalha em rede e de forma aleatória. Enfim, existem várias diferenças entre os dois, mas é importante lembrar que o mundo está andando sobre os trilhos do Nativo Digital e não sobre os trilhos do Imigrante; o que nos resta é adequarmo-nos a eles.

O sistema de educação continua defasado em termos de metodologias e uso das novas tecnologias digitais, sendo, ainda, um ambiente feito por Imigrantes Digitais para Imigrantes Digitais, que faz com que os Nativos Digitais tenham pouca motivação pelas atividades desenvolvidas dentro das escolas. Nossa expectativa é que esse cenário esteja sendo corrigido, caso

contrário perderemos de vista o progresso de nossos alunos e o nosso também.

Atualmente, Prensky (2012), no seu recente estudo, apresenta-nos, além das duas classes em confronto, o termo “Sábios Digitais”, destacando que qualquer pessoa pode ter sabedoria digital, construir a aprendizagem, desenvolver habilidades e conhecimentos, aprimorado o seu saber em relação ao uso das novas tecnologias.

O que nos convém a pensar é que os jovens de hoje são os nossos alunos, os nossos filhos, a nossa sociedade e o nosso futuro. As nossas crianças estão nascendo em um novo espaço e novo contexto, uma era nova. A tecnologia já nasce com elas, e elas vão crescendo com o uso, estão se tornando cada vez mais intelectuais nesse aspecto. A sabedoria digital existe para todos, o que não podemos é deixar de lado esse aspecto, e sim procurar nos tornar hábeis na cognição digital. Precisamos ter a humildade de aprender e não ignorar a tecnologia, como muitos fazem, sendo resistentes. Acabaremos por ficar para trás, e nossas crianças precisam de nós para orientá-las no futuro.

Professores e alunos, reunidos em equipes ou comunidades de aprendizagem, partilhando informações e saberes, pesquisando e aprendendo juntos; dialogando com outras realidades, dentro e fora da escola, este é o novo modelo educacional possibilitado pelas tecnologias digitais (KENSKI, 2000, p. 32).

A construção em conjunto só será possível se acompanharmos os nossos alunos, atualizando-se e permitindo-se a novas habilidades, para nos tornar sabedores digitais. A tarefa de nos tornarmos um novo perfil de professor, um mediador da educação plugado na interatividade digital, requer mais do que apenas buscar a melhoria; requer estabelecer vínculos dialéticos entre a educação, o mundo e a tecnologia. Kenski (2003, p. 84) idealiza o “perfil do professor criador e construtor, jamais pensado ou discutido nas licenciaturas e habilitações que cursamos”. Precisamos ir além do esperado; só assim conseguiremos atender as necessidades dos nossos futuros alunos.

Metodologia

Esta pesquisa trata de uma análise das opiniões dos usuários do Portfólio Virtual PBWorks, utilizado pelos bolsistas do Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) da unidade de Cruz Alta, onde

o universo total é de 42 bolsistas. Foram aplicados vinte e cinco questionários, com três questões abertas, onde o respondente teve a oportunidade de expressar a sua opinião em relação ao uso do mesmo.

O estudo caracteriza-se por ser uma pesquisa qualitativa e quantitativa, de cunho exploratório e bibliográfico, Fachin (2006, p. 120) adentra enfatizando que “entende-se que a pesquisa bibliográfica, em termos genéricos, é um conjunto de conhecimentos reunidos em obras de toda natureza. Tem como finalidade conduzir o leitor à pesquisa de determinado assunto, proporcionando o saber”. Ou seja, nesse trabalho teve a preocupação em recuperar o conhecimento e solucionar o problema através da bibliografia.

Resultados e discussões

A pesquisa tem como objetivo compreender, analisar e explorar as opiniões dos usuários do Portfólio Virtual PBWorks diante de seu uso. Para a presente pesquisa foram aplicados um total de 25 questionários com os bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, onde preocupou-se em averiguar o uso de um portfólio virtual em suas práticas.

A primeira questão perguntava quanto ao uso do aplicativo, como estava sendo a experiência e o que estavam achando da rede de colaboração. A maioria dos respondentes, ou seja, 72% disseram ser uma ferramenta de grande importância por se tratar de um espaço de compartilhamento e troca de experiências, onde podem ver a própria progressão através das postagens.

Dos respondentes, 52% disseram não ter gostado, pois afirmaram ser uma ferramenta de língua inglesa e não ter tempo suficiente para manusearem o aplicativo. Acharam também um tanto difícil o uso da mesma, por se tratar de uma página que todos podem mexer, ou seja, por termos na unidade de Cruz Alta apenas um *Workspace*, onde todos os bolsistas criaram suas páginas e construíram seus portfólios, ocorreram várias perdas de digitações de seus trabalhos por não conhecerem, suficientemente, as ferramentas do aplicativo e por falta de conhecimento das novas tecnologias.

A maioria disse também não ter tempo para acessar e, quando acessam, disseram ser lento para aplicar as suas formatações e postagens. 24% disseram acessar uma vez por semana para postar as aulas e acham difíceis os acessos por não ter experiência com a informática.

A segunda questão deteve-se nas dificuldades do uso da ferramenta, onde o fator que teve maior evidência foi a linguagem do aplicativo. 44% disseram que, por estar na língua inglesa, acham muito demorado, pois a maioria tenta traduzir, dobrando o tempo em que utilizam a ferramenta. Dos respondentes, 36% descreveram ter dificuldades de anexar fotos, arquivos, copiar do *Word* para colar na página do PBWorks, o *layout* da página e a busca pelo nome do usuário.

Apenas 12% dos respondentes apresentaram como problema a edição de textos diretamente na página, o que não é um procedimento adequado. O correto seria editar o texto no *Word*, salvá-lo no computador (ou em um *pendrive*) e depois postá-los, no PBWorks. E apenas 20% dos respondentes disseram não ter nenhuma dificuldade.

Já na terceira e última questão, exploramos as sugestões em relação ao uso do PBWorks, se acaso viesse a existir um manual de ajuda com o passo-a-passo, o que seria interessante conter no mesmo, para que fosse consultado e sanadas as dúvidas. A sugestão mais citada foi a tradução do aplicativo, uma forma fácil de traduzir, ou então treinamentos mensais sobre as ferramentas para que tivessem domínio sobre elas.

Em um segundo momento, em relação aos procedimentos do futuro tutorial, sugeriram ter um guia fácil, onde pudessem sanar as dúvidas com um rápido acesso sem ser demorado e complicado. As informações que deteriam maior importância seriam, respectivamente, como postar fotos, como anexar arquivos, como entrar na página, ou seja, fazer *login*, como funciona cada ferramenta e para que serve dentro do aplicativo.

Uma sugestão de relevância que surgiu no questionário foi a restrição para que ninguém apagasse o que fosse postado a não ser o próprio autor do mesmo. Também foi mencionado um bate-papo *online* entre os usuários da conta, onde pudessem ter maior vínculo e troca de ideias. No tutorial, também foi mencionado como refazer algo que foi perdido ou como recuperar um arquivo que foi postado e apagado por outro usuário.

Abaixo, na tabela 1, apresentamos as principais vantagens e desvantagens levantadas pelos usuários respondentes:

Tabela 1. Principais vantagens e desvantagens do uso do PBworks

Principais vantagens (facilidades) do uso que os usuários citaram:	Principais desvantagens (dificuldades) do uso que os usuários citaram:
<ul style="list-style-type: none"> • Compartilhamento e troca de experiências; • Observação (autoanálise) das progressões parciais; • Um espaço interativo e dinâmico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicativo com língua estrangeira; • A permissão do uso compartilhado para digitação (todos podem alterar o que quiserem na sua e nas outras páginas devido a usarmos apenas um Workspace); • A falta de experiência com a tecnologia da informação.

Fonte: Autores (2014).

Considerações finais

Considerando que seremos futuras pedagogas e que os alunos estão cada vez mais integrados às tecnologias e que o nosso mundo se tornará cada vez mais “digital”, onde Kenski (2003, p. 26) completa dizendo: “A velocidade das alterações no universo informacional cria a necessidade de permanente atualização do homem para acompanhar essas mudanças”. É uma condição do Pibid que sejamos inseridas nesse meio e que comecemos a acompanhar os alunos nos atualizando. Logo é imprescindível essa experiência que estamos tendo, ou seja, a oportunidade de ampliar nossos conhecimentos através desse aplicativo, construindo nossos portfólios virtuais, tornando um importante aprendizado para nós que estamos iniciando na docência.

É importante também pensarmos uma forma de inserir os imigrantes digitais no mundo dos nativos, criando oportunidades para que todos tenham uma sabedoria digital igualitária. Com essa pesquisa pudemos concluir que um tutorial, virtual ou impresso, seria de extrema importância, assim como treinamentos semanais, onde os bolsistas poderiam realizar as suas postagens semanais. Dessa forma, partindo das sugestões coletadas dos usuários/bolsistas do Pibid, poderemos ter um crescimento, aproveitando melhor as ferramentas de produção e colaboração que o PBWorks possui.

Referências

- FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. São Paulo: Saraiva, 2006.
- KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. São Paulo: Papyrus, 2003.
- KENSKI, V. M. **Education in the new age**. Rio de Janeiro: Glasberg, 2010.
- PRENSKY, M. **Não me atrapalhe, mãe, eu estou aprendendo!** São Paulo: Phorte, 2010.
- PRIMO, A. **Avaliação da aprendizagem em educação online**. São Paulo: Loyola, 2006.
- WIKIPÉDIA. **PBworks**. Última atualização 27 mar. 2013. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/PBworks>>. Acesso em: 09 jul. 2014.

Inclusão digital: multiculturalismo e produção textual nos anos iniciais¹

Bruna Reis dos Reis²

Gláucia Moreno²

Juciele Vargas²

Márcia Cristina Moreira da Rosa²

Rosmarie Reinehr³

Introdução

Este texto reflete alguns dos desafios que a docência nos apresenta no dia a dia das escolas, que ultrapassam a sala de aula e cuja vivência constitui os saberes pedagógicos que norteiam nossas práticas atuais e futuras.

Para algumas de nós, o Curso de Pedagogia representa uma continuidade em nossa formação profissional, para outras se trata do momento de formação inicial. No atual momento, a participação nesse programa de iniciação à docência nos reúne na construção de um projeto de ação em parceria com um grupo de professores e nossa supervisora de subprojeto Pibid na Escola Municipal Presidente Castelo Branco, município de São Francisco de Paula no Rio Grande do Sul.

Para a elaboração desse projeto, tomamos como referência os indicativos de Lima e Pimenta (2004), que apontam dois componentes do trabalho por projetos como determinantes para o alcance dos objetivos a serem atingidos por acadêmicos em situação de estágio curricular⁴. Para essas autoras, a *questão educativa e o trabalho conjunto* implicados na realização de

¹ Apresentação oral.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária Uergs em São Francisco de Paula.

³ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em São Francisco de Paula.

⁴ Consideramos que o indicativo se aplica a situações curriculares e extracurriculares.

projetos permitem um amplo olhar às dimensões pedagógica, organizacional, profissional e social envolvidas no trabalho docente.

Com esse entendimento justificamos a construção coletiva do Projeto “Inclusão digital: Multiculturalismo e Produção textual nos Anos Iniciais” como um atividade intencional de (re)elaboração individual e coletiva do termo/conceito “intervenção pedagógica”. Os tópicos que seguem apresentam fragmentos do processo de diagnóstico inicial, que, ao mesmo tempo, justifica e fundamenta o projeto em elaboração.

Das questões da Educação Básica ao Curso de Pedagogia

À medida que aumentava nossa proximidade com a comunidade da Escola Municipal Presidente Castelo Branco, seus professores e discentes, identificamos dois focos de trabalho que permitiriam nosso envolvimento conjunto nas questões educativas: as questões do letramento e uso das tecnologias digitais da informação e comunicação.

Em primeiro lugar, apropriamo-nos das dificuldades apresentadas por algumas turmas em relação aos níveis de aquisição de escrita alcançados pelos alunos. Deparamo-nos com as dúvidas dos docentes em relação aos critérios de avanço/retenção nos anos iniciais. Tivemos oportunidade de participar de reuniões de planejamento de trabalho e levamos essas questões para as disciplinas que estávamos cursando em 2014/1: Teoria do Currículo, Letramento e Alfabetização, Políticas da Educação Básica, Seminário Integrador II: Formação de Professores.

Com base nas referências dessas disciplinas, analisamos as dificuldades ortográficas apresentadas pelos alunos: Teberosky (2004), Ferreira (2002), Cagliari (1998), Lemle (2002). Discutimos as políticas de formação continuada dos professores em nível nacional e local, as diretrizes curriculares para os anos iniciais e promovemos um “Seminário Integrador” com a participação da coordenadora municipal do “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”.

Letramento com usos das tecnologias com 2º e 5º anos

Juntamente com as questões da alfabetização, impactamo-nos com o quanto os professores ansiavam pela utilização prática dos conhecimentos relacionados ao uso das ferramentas das TDICs adquiridos por alguns

deles e o desconforto gerado pelo descumprimento das expectativas geradas pelos programas governamentais em sua pretensão de universalizar o acesso à tecnologia informacional.

O laboratório de informática da Escola Presidente Castelo Branco possui apenas 08 (oito) computadores em funcionamento. Existem muitos aparelhos sucateados devido ao mau uso e ao abandono dos recursos. Dos equipamentos em uso, todos necessitam de pequenos ajustes, já que a escola não dispõe de técnicos para a manutenção. O acesso à rede também não existe.

Os professores relatam que o laboratório foi de uso de toda a comunidade escolar apenas durante o entusiasmo da inauguração, quando todos queriam muito explorá-lo. Depois de algum tempo, talvez por falta de projetos, apenas alguns professores continuaram a usá-lo.

Questionados sobre os motivos do abandono, alguns professores nos contaram os motivos da falta de uso. Entre eles estão: poucos equipamentos em funcionamento; falta de formação docente (apenas dois têm formação em informática e uma professora leciona no segundo ano e o outro é um professor substituto); falta de noções básicas dos alunos (ou por falta de recursos ou por falta de incentivo). E por último e mais importante: a ausência de projetos em âmbito escolar.

Aprendemos no Curso de Pedagogia que criar condições para o ensino e a apropriação da linguagem escrita como um instrumento de compreensão e intervenção na realidade implica possibilitar vivências de letramento significativas (ARAÚJO, 1998), condição que o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação favorece frente aos desafios da vida em uma sociedade multicultural, repleta de diversas e profundas transformações, principalmente no campo científico e tecnológico, refletindo na forma como nos comunicamos, vivemos e aprendemos.

Por isso, nos primeiros encontros com os professores envolvidos no projeto, discutimos os propósitos do grupo, reconhecendo que a alfabetização digital não é só conhecer e saber usar o computador, mas considerar a inserção crítica dos sujeitos no seu processo histórico, tornando as pessoas conscientes de seu potencial, autônomas e ativas. Com essas referenciais, baseamos nossas discussões sobre possíveis estratégias para alcançar os seguintes objetivos:

- Investigar as condições de possibilidade de realização do projeto de inclusão digital na Escola Municipal Presidente Castelo Branco, sua

complexidade no contexto educativo mais amplo, considerando os aspectos sociais, políticos, culturais, ambientais e econômicos envolvidos.

- Qualificar a prática docente e discente no processo que leva à alfabetização através do uso dos recursos tecnológicos de maneira ética, crítica e reflexiva com foco na produção de conhecimentos, sabendo conviver, cooperar e respeitar a diversidade cultural.

- Reconhecer a sala de informática como local de desenvolvimento de interação com as novas tecnologias digitais da comunicação e informação, bem como os equipamentos e componentes do laboratório.

O multiculturalismo como princípio para a intervenção pedagógica

Baseamo-nos na discussão de Candau e Moreira (2008) para entender a interculturalidade como perspectiva que implica a aceitação da inter-relação entre diferentes grupos culturais e da permanente renovação e processo de hibridização das culturas.

De forma especial, na perspectiva da temática envolvida, esses autores nos fizeram refletir sobre a vinculação entre questões de diferença e desigualdade, sobre os ganhos e as perdas que a restrição/incorporação do acesso à informação e consequente ampliação/restrição das capacidades delas decorrentes e seus reflexos sociais e políticos operam em uma comunidade à espera de inclusão digital. Entre os docentes verifica-se a utilização pouco significativa dos recursos; para os discentes, o acesso resume-se às redes sociais através de seus telefones celulares. De uma turma de 40 (quarenta) alunos do 5º ano dos anos iniciais, somente 10 % possuem computadores em suas casas.

Partindo do pressuposto de que a diferença se encontra na base dos processos educativos, os autores sugerem possibilidades pedagógicas para o desenvolvimento de uma educação intercultural na escola, concebendo o multiculturalismo como o reconhecimento das diferenças, da individualidade de cada um. Inclusive para compreender que o discurso é pela igualdade de direitos, falar em diferenças parece uma contradição. Mas não é bem assim. A igualdade da qual se fala é a igualdade perante a lei, é a igualdade relativa aos direitos e deveres. As diferenças às quais o multiculturalismo se refere são diferenças de valores, de costumes, etc., posto que se trata de sujeitos de etnias e culturas diferentes entre si.

No sentido do qual falam os autores, construir e aplicar na prática um currículo escolar contextualizado, voltado para a compreensão da realidade dos atores que estão envolvidos no processo educacional, os desafios pela inclusão digital remetem a duas proposições, interdependentes: vencer qualquer forma de preconceito é imprescindível, uma vez que a sociedade e a escola são dotadas de uma heterogeneidade cultural. Para isso é necessária a equiparação de capacidades.

Considerações finais

A escola, por assim dizer, é um espaço onde se formam opiniões, onde se constroem ideologias. Então, que se aproveite esse espaço para assim assumir a diversidade cultural e usar os artifícios que a escola possui para formar um pensamento de respeito por meio das pessoas, das diferenças sociais, culturais, políticas, ideológicas. Com a utilização das ferramentas digitais da comunicação e informação, além da evolução no processo de letramento, a escola poderá oferecer a seus alunos uma melhor concepção de multiculturalismo, os alunos poderão produzir oficinas, saraus, outros projetos, usando o legado cultural que o nosso país possui, não se concentrando somente na cultura gaúcha muito presente no município de São Francisco de Paula.

Assim, as intervenções pedagógicas do Pibid na Escola Municipal Presidente Castelo Branco serão voltadas ao letramento e à alfabetização através da inclusão digital e do uso das tecnologias digitais da comunicação e da informação. Cabe salientar que as oficinas de inclusão digital estão embasadas num diagnóstico prévio que evidenciou que uma boa parte dos alunos do 2º e 5º anos dos anos iniciais ainda não sabem ler e escrever. As oficinas irão contemplar o multiculturalismo, tomando como base o respeito às diferenças e culturas que transitam no ambiente escolar. Pretende-se que esse trabalho pedagógico capacite alunos e professores no uso das tecnologias, tendo como mote o intercâmbio de saberes, práticas, valores e culturas presentes na escola.

Referências

ARAÚJO, M. S. Alfabetização tem conteúdos? In: ARAÚJO, M. S.; GARCIA, R. L. (Orgs.). **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CANDAU, Vera M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

LIMA, M. S.; PIMENTA, S. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

Projeto inclusão digital, leitura, escrita e as diversidades¹

Maykel Bonye Soares²

Dias e Arieli Lima²

Cláudia Corra³

Mirna Suzana Vieira Martinez⁴

Introdução

Trabalho realizado com a turma do 3º ano todas as quartas-feiras pela manhã das 07h45min às 11h45min.

Começou em junho de 2014 após a nomeação e designação dos estagiários da escola Universidade para a escola.

Tem a finalidade de auxiliar na leitura, que é pilar para o aluno se desenvolver no ambiente escolar.

Terá uma pausa em dezembro e, se aprovado novamente em 2015, deve continuar com o 3º ano.

O projeto foi organizado por dois estagiários do programa para iniciação à docência.

Após uma análise da turma, foi possível perceber a dificuldade de leitura e interpretação de textos, falta de atenção e organização para realizar as leituras. Embora fossem alunos muito inteligentes e participativos, encontramos essas dificuldades em sala de aula.

Percebendo que se tratava de uma turma bem diversificada com diferentes níveis de dificuldades na aprendizagem, sugerimos uma reunião entre a coordenadora escolar do Pibid, a professora da turma e a bibliotecária.

¹ Apresentação oral.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Cruz Alta.

³ Coordenador de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Cruz Alta.

Onde juntos criamos o projeto e assumimos o compromisso em fortalecer a inclusão através da utilização dos recursos tecnológicos e o incentivo à leitura significativa para os alunos, reunindo os livros com o apoio do computador.

Como funciona?

Após a definição do tema do projeto Inclusão Digital, leitura, escrita e as diversidades, onde estamos abordando o despertar pela leitura significativa, cooperação, trabalho em grupo, inclusão digital através da utilização do netbook, com a ferramenta Impress (PowerPoint) trabalhando o lúdico. Os alunos leem os livros, discutem em sala de aula, criam as lâminas e apresentam para a turma tudo com a orientação da professora responsável pela turma do 3º ano.

Observação

Os livros refletem a realidade com traços que despertam familiaridade nas questões de identidade dos alunos que passam por diversas dificuldades familiares, autismo, baixa visão, hiperativo, etc. Buscamos livros, procuramos na internet, imprimimos e levamos para eles.

O projeto foi construído com a participação dos alunos de forma a construir uma aprendizagem significativa.

Finalidade

Após a primeira experiência e apresentação dos trabalhos, o resultado foi imediato, e conseguimos na primeira atividade perceber que melhorou a autoestima dos alunos e um despertar sobre a importância da leitura.

Respeito pelo professor e um aumento na participação e colaboração da turma.

Alunos com dificuldade de relacionamento começaram a participar dos trabalhos em grupo.

A família começa a perceber a importância do projeto e mães que têm filhos em outras turmas querem saber mais sobre o tempo, nome do projeto, duração e se outras turmas serão contempladas.

Ocupamos pouco espaço, utilizamos os recursos oferecidos pela escola e obtivemos a aprovação dos alunos, da família e da escola.

**Na Prática Pedagógica
Através do Letramento Literário
e do Lúdico**

Literatura Infantil: experiências vivenciadas pelos bolsistas do Pibid nos anos iniciais do Ensino Fundamental¹

Daniel Ferreira Pereira²

Oseane Bastos²

Juliana Barcelos Silveira²

Fabício Soares³

Introdução

A educação básica enfrenta vários problemas no que se refere à aprendizagem, principalmente no campo da leitura. A leitura e da interpretação de textos são os maiores desafios a serem enfrentados por educadores desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o final do Ensino Médio, uma vez que são habilidades fundamentais para o desenvolvimento de todo cidadão.

Objetivos

Identificar e refletir a respeito das experiências que envolvem a literatura infantil vivenciada em sala de aula durante as atividades do Pibid.

Metodologia

O seguinte trabalho foi baseado em observações realizadas na Escola Estadual de Educação Básica Venâncio Aires em Cruz Alta, vinculada ao Pibid com alunos do terceiro e quinto anos do Ensino Fundamental. Portanto foi usada como metodologia a pesquisa de campo.

¹ Apresentação oral.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Cruz Alta.

³ Coordenador de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Cruz Alta.

Resultados parciais e discussão

Verificamos, a partir das experiências vividas no Pibid, com as turmas de terceiro e quinto anos do Ensino Fundamental que os alunos têm dificuldades em ler, escrever e por consequência interpretar o que leem. Ao trabalharmos com o gênero *Fábulas* ficou evidente que as crianças fazem uso da imaginação ao produzir seus próprios textos, mas a escrita é deficiente, e na maioria das vezes não conseguem ordenar suas ideias; o uso da pontuação tanto na escrita como na oralidade também é limitado.

Atentos a essas questões, tentamos introduzir formas lúdicas de reconstruir o conhecimento literário, fazendo uso constante da participação dos alunos nas atividades propostas e abraçando a produção teatral como um aliado, tendo em vista que essa atividade aguça a criatividade e o interesse dos alunos bem como a produção de cartazes referentes aos temas trabalhados e a construção de textos dos próprios alunos. Esses trabalhos são realizados, geralmente, em grupos, pois dessa forma um aluno pode socializar com os outros e nessa interação ensinar e aprender, simultaneamente, de forma prazerosa, uma vez que as experiências vividas pelos educandos devem ser consideradas em sala de aula como importante fator na condução do processo de ensino-aprendizagem.

Considerações finais

A literatura é necessária para a formação do indivíduo pensante, e nesse sentido é preciso que os educadores busquem em sala de aula meios diversificados para que os alunos se tornem leitores críticos e autônomos, desenvolvendo a capacidade de ler, interpretar e relacionar o texto com o mundo em que vivem, tornando essa leitura prazerosa e dinâmica. Nesse viés, as atividades desenvolvidas dentro do Pibid têm contribuído de forma relevante para a nossa formação enquanto pedagogos, visto que têm nos propiciado experiências ímpares, envolvendo o trabalho com a literatura infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Redescobrimo a escrita: um relato de experiências vivenciadas pelas bolsistas do Pibid em turmas do 3º Ano do Ensino Fundamental¹

Neuza Zenadir Pinheiro²

Rosinei Aparecida de Brito²

Fabício Soares³

Introdução

Nossa proposta com o Projeto Redescobrimo a Escrita foi realizar atividades que despertassem o interesse dos alunos pela leitura e que os motivassem a produzir seus próprios textos. Foram construídas atividades que remetiam a um mundo lúdico e imaginário e que colaborasse para a formação de uma identidade autêntica e respaldada em valores éticos que são necessários ao cidadão consciente do seu papel na construção de sua história e na história do outro. O projeto foi desenvolvido na E.E.E.F. Dr. Gabriel Álvaro de Miranda em três turmas de terceiro ano do Ensino Fundamental sob a supervisão das professoras Carmem Jacira Barasuol e Liz Marla Ribas Radaelli.

Objetivos

Com o objetivo de compartilhar experiências e ciente da importância na formação dos futuros professores é que relatamos as principais atividades e reflexões que obtivemos com o desenvolvimento desse projeto que foi

¹ Apresentação oral.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Cruz Alta.

³ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Cruz Alta.

realizado dentro do Subprojeto Pedagogia Cruz Alta do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), instituído pelo Ministério da Educação e gerenciado pela CAPES.

Metodologia

Iniciamos as atividades com a exibição do filme “Rio 2”, dando sequência ao conteúdo que estava sendo desenvolvido no semestre. No segundo momento, cada aluno relatou os trechos do filme que mais chamaram sua atenção. Partindo desse ponto, começamos a confeccionar livros com os alunos, ilustrados com desenhos e sequências da história sob a visão de cada um deles. No intervalo de cada página do livro confeccionado, realizávamos uma roda de bate-papo, de reflexão sobre a tarefa, uma vez que é de grande importância essa forma de narrativa e que precisa ser explorada com frequência pelos professores.

Resultados e discussão

Essa prática pedagógica teve grande aceitação por parte dos alunos e dos professores, em que a primeira etapa do projeto foi aplicada em 2012, no qual utilizamos fábulas e o filme “Rio 1”, todos relacionados ao meio ambiente. Nos primeiros livros, confeccionados em 2012, utilizamos como material o tecido TNT, o que tornou a tarefa um pouco mais trabalhosa para as crianças pela dificuldade de desenhar e escrever no tecido. Mesmo assim, tivemos êxito e foram revelados grandes talentos no desenho e na escrita. Já nessa segunda edição do projeto, usamos papel normal, pois a faixa etária dos alunos era menor, e as turmas possuem, em média, 30 alunos, além de que vários alunos dessas novas turmas apresentaram mais dificuldade com as atividades do que a maioria dos alunos das turmas do ano de 2012.

Portanto foi um grande desafio pra nós, enquanto acadêmicas, a maneira diferenciada com que alguns alunos agiram sobre o projeto, o que nos deu, também, a certeza de que estávamos no caminho certo, pois foi uma novidade que acrescentou e enriqueceu de forma lúdica o saber de cada criança. Mesmo com tantas diferenças, o resultado foi positivo; a maioria dos alunos completou o livro, composto de capa confeccionada em EVA e com seis páginas de muita imaginação e lindas ilustrações. Para finalizar o projeto, realizamos uma pequena exposição no saguão da escola, onde nossos pequenos escritores faziam questão de mostrar seus livros.

Considerações finais

Nesse processo de acompanhamento dos alunos, percebemos a importância do Pibid tanto em nossa formação como no exercício da docência, observando e identificando as dificuldades que algumas crianças apresentam, respeitando o tempo de cada uma, colocando em prática o que estudamos na universidade, ou seja, vivenciamos situações reais da prática docente, constituindo-se em mais uma experiência rica que nos foi proporcionada pelo Pibid.

A importância da leitura: sacola literária¹

Caroline Dornelles de Jesus²

Daniele da Silva Fonseca Fonseca²

Mariane dos Santos da Silva²

Maria da Graça Prediger Da Pieve³

Introdução

O presente relato apresenta as primeiras experiências vivenciadas no projeto “A importância da Leitura: Sacola Literária” junto ao terceiro e quarto anos do Ensino Fundamental Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Gabriel Álvaro de Miranda no município de Cruz Alta, RS, como atividade do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, no primeiro semestre de 2014.

A proposta do subprojeto de Licenciatura em Pedagogia na unidade de Cruz Alta tem por objetivo possibilitar a iniciação à docência por meio da inserção no contexto escolar, proporcionando ao acadêmico-bolsista oportunidades de criação e participação em vivências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes no fazer diário da escola. Dessa forma, o projeto “A importância da Leitura: Sacola Literária” foi planejado pelas bolsistas e está sendo executado colaborativamente pela supervisora, professoras regentes das salas de aula e pelas bolsistas do Pibid/Uergs/Cruz Alta, apresentando como objetivo proporcionar momentos de leitura compartilhada com a família.

As aulas de Literatura Infantil estão integradas no planejamento da escola e ocorrem semanalmente, buscando estimular nos alunos um pro-

¹ Apresentação oral.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Cruz Alta.

³ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Cruz Alta.

cesso de leitura permanente para estar continuamente atualizados frente aos desafios e perspectivas do mundo moderno/contemporâneo, ajudando-os a se tornar sujeitos leitores e escritores.

O trabalho está estruturado em três (03) partes: Metodologia; A Importância da Literatura – diferentes pontos de vista; Primeiros resultados. No final, apresenta as considerações.

Metodologia

O projeto engloba a implantação da “Sacola Literária” e a realização da “Roda da Conversa” a partir das leituras feitas pelas crianças com suas famílias.

Foi organizada uma sacola personalizada por turma, contendo diferentes livros de literatura infantil, que foram doados pelo Colégio Franciscano Santíssima Trindade, no qual uma das autoras é estagiária, e um caderno para registros. Em cada semana, é contemplado um aluno por turma, que leva a sacola para casa, fazendo rodízio até que todos da turma tenham acesso ao material. O aluno juntamente com os pais ou responsáveis terá a oportunidade de ler os livros da sacola, e depois os alunos juntamente com os pais/responsáveis poderão fazer um registro no caderno do livro escolhido. Em sala de aula, em uma “Roda de Conversa”, com auxílio das pibidianas, o aluno apresenta para os colegas o livro de que foi feito o registro por ele e sua família. O projeto iniciou em abril de 2014 e terá a duração necessária até que todos os alunos tenham a oportunidade de levar os livros para casa.

A importância da literatura – Diferentes pontos de vista

Vários autores apontam a importância da literatura infantil no contexto educativo. A literatura infantil tem por finalidade entreter, divertir, formar leitores e, principalmente, formar na criança uma consciência de mundo. Na escola, mais especificamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a utilização da literatura infantil constitui um importante recurso para aproximar-se do universo infantil e como principal meio para trabalhar variados conteúdos. As pesquisas comprovam que uma história traz consigo inúmeras possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem, dentre elas: o prazer de ler, adentrar no mundo da imaginação, da ludicidade, aprimorar a

leitura, desenvolvimento da moral, da ética, da autonomia, da identidade, além de objetivos de cunho didático-pedagógico.

Para Cademartori (1986), até bem pouco tempo, a literatura infantil era considerada um gênero secundário e vista pelo adulto como algo pueril (nivelada ao brinquedo) ou útil (forma de entretenimento). A valorização da literatura infantil como formadora de consciência dentro da vida cultural das sociedades é bem recente. Para a autora, investir na relação entre a interpretação do texto literário e a realidade possibilita abordar questões de nosso tempo e problemas universais, inerentes ao ser humano.

Já para Bettelheim (1996), a criança que desde muito cedo entra em contato com a obra literária terá uma compreensão maior de si e do outro. Terá a oportunidade de desenvolver seu potencial criativo e ampliar os horizontes da cultura e do conhecimento, percebendo o mundo e a realidade que a cercam. Para o autor:

Enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si mesma e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança (BETTELHEIM, 1996, p. 20).

Ao trazer a literatura infantil para a sala de aula, o professor estabelece uma relação entre o aluno, o livro e a própria realidade. Além de contar ou ler a história, ele cria condições para que a criança trabalhe com a história a partir de seu ponto de vista, trocando opiniões sobre ela, assumindo posições frente aos fatos narrados, defendendo atitudes e personagens, criando novas situações através das quais as próprias crianças vão construindo uma nova história. Uma história que retratará alguma vivência da criança, ou seja, sua própria história. De acordo com Abramovich (1995, p. 17):

Ler histórias para crianças, sempre, sempre ... É poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelas personagens, com a ideia do conto ou com o jeito de escrever dum autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento ... É também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar questões (como as personagens fizeram ...). É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos – dum jeito ou de outro – através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens de cada história (cada uma a seu modo)... É a cada vez ir se identificando com outra personagem (cada qual no momento que corresponde àquele que está sendo vivido pela crian-

ça)... e, assim, esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas ...

Porém Abramovich (1995) sugere que a relação entre leitor e livro deve ser prazerosa, onde a fantasia e imaginação se misturem numa realidade única e levem a vivenciar as emoções em parceria com os personagens da história.

Além da escola, a família é fundamental nesse processo, sendo ambas mediadoras entre a criança e o livro. O hábito da leitura deve ser desenvolvido no dia a dia e pode ser transmitido de forma agradável, prazerosa e não imposta, entretanto de forma organizada e dinâmica.

Segundo Craidy & Kaercher (2001, p. 83): “[...] tornar o livro parte integrante do dia a dia das nossas crianças é o primeiro passo para iniciarmos o processo de sua formação como leitores”. Nesse sentido, ao propiciar um ambiente agradável, onde a criança tenha acesso a livros, poderá desenvolver pessoas que gostem de ler e tenham uma relação prazerosa com a literatura. A literatura infantil tem importância fundamental em vários aspectos da educação das crianças, principalmente em relação à formação de alunos que gostam de ler, pois ela estimula-os à leitura através do atrativo e do belo que compõem os textos literários.

Por fim, há autores que propõem o emprego da literatura como recurso pedagógico, como sendo de grande importância para a aprendizagem, para o desenvolvimento da criatividade e da capacidade crítica dos alunos e, ainda, como forma de incentivo para a prática de leitura em ambientes e horários diversos.

Primeiros resultados

A importância da Leitura: Sacola Literária, projeto organizado e desenvolvido a partir do mês de abril de 2014 pelas bolsistas, apresenta como objetivo proporcionar momentos de leitura compartilhada com a família, aproximando a criança da leitura e ampliando sua capacidade de produzir textos orais e escritos. O projeto engloba a implantação da “Sacola Literária” e a realização da “Roda da Conversa”. O uso da “sacola literária” está fazendo essa ponte entre família-escola, auxiliando a leitura com participação familiar e ajudando a desenvolver relações com o mundo da escrita.

Semanalmente é contemplado um aluno por turma, sendo que, até o presente momento, poucos alunos levaram a sacola para casa. O aluno jun-

tamente com os pais ou responsáveis está lendo os livros e fazendo registros no caderno que acompanha a sacola. Ao retornar para a sala de aula, os alunos estão apresentando o livro, e o registro que foi realizado por ele e sua família.

Em sua fase inicial, o projeto tem trazido resultados positivos, estimulando o prazer e o hábito pela leitura, promovendo maior acesso aos livros, melhorando os relacionamentos na escola e na família. A professora supervisora colocou que “o projeto está sendo aceito e motivando as crianças para ler. As pibidianas terão que fazer mais sacolas para que todas as crianças tenham oportunidade de levar para casa” (SUPERVISORA A). Dessa forma, no segundo semestre, o projeto terá continuidade, pretendendo organizar um maior número de sacolas, visto o número de crianças ser grande.

Considerações finais

Para as acadêmicas/bolsistas do curso de Licenciatura em Pedagogia, é fundamental a experiência de iniciação à docência que está sendo realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Gabriel Álvaro de Miranda, pois está contribuindo para a formação inicial com qualidade. As experiências vivenciadas têm sido de grande valia, pois a cada dia no ambiente escolar e no convívio com as crianças estamos nos constituindo docentes.

Esse projeto nos permite concluir que a leitura é o caminho para a ampliação da percepção do mundo à nossa volta. Quanto mais um indivíduo lê, mais integrado com o seu meio estará, e o trabalho de leitura com os diferentes tipos de textos deve ser utilizado sempre, dentre eles, a literatura infantil. A escola, portanto, torna-se um espaço específico e privilegiado onde a criança pode entrar em contato direto com o mundo da leitura e seus diversos gêneros literários, desenvolvendo, assim, o gosto pela leitura.

Para concluir o nosso trabalho para o próximo semestre, reorganizaremos e faremos mais sacolas, as quais irão para a casa dos alunos todos os dias, para que todos sejam contemplados com a visita. Também se espera que esse projeto não se encerre, mas que seja um projeto a ser seguido por outras professoras ou pibidianas, pois se acredita que só através da educação é possível mudar a história, como Paulo Freire afirmava: “Se a educação não muda tudo, é impossível mudar alguma coisa sem a educação”.

Referências

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1995.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CORTES, Maria Oliveira. **Literatura infantil e contação de histórias**. Viçosa – MG: CPT, 2006.
- CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (Org.). **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

Espaço e literatura na Educação Infantil: relato de experiência vivenciada no âmbito do Pibid Escola Major Antonio de Alencar – Osório/RS¹

Claitiane Aparecida Lopes Almeida²

Jamile Custódio Raupp da Rosa²

Dolores Schussler³

O presente trabalho integra as atividades pedagógicas em andamento no âmbito do Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) na Escola Municipal de Ensino Fundamental Major Antonio de Alencar em Osório/RS. Nossa finalidade é apresentar a experiência vivenciada durante o período de observação com turmas de Educação Infantil, 4 e 5 anos. A partir do presenciar do cotidiano da/na escola, da familiarização com a estrutura administrativa e pedagógica, da ambientação e compreensão do contexto escolar, constatamos que a referida escola possui uma biblioteca com livros de literatura, porém esse espaço é utilizado poucas vezes, devido aos livros estarem disponibilizados em estantes não totalmente estruturadas de acordo com a estatura dos alunos da Educação Infantil.

Dessa maneira, consideramos que havia necessidade de aproveitar essa biblioteca e os livros de literatura que ali se encontram, porém necessitando de um novo espaço, para a partir de então iniciar as atividades práticas de leitura. Estamos na elaboração do subprojeto, que irá delinear as ações desse plano de trabalho. Assim sendo, pretendemos fazer um canto de contação de histórias para os alunos com almofadas, colchonetes e es-

¹ Apresentação em pôster.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs Litoral Norte/Osório.

³ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs Litoral Norte/Osório.

tantes com livros ao alcance dos pequenos. Nosso objetivo então é promover um espaço prazeroso e aconchegante, bem como o hábito da leitura entre as crianças e o prazer de ouvir histórias, explorando o desenvolvimento de sua criatividade e sociabilidade de forma lúdica. Com essa atividade pedagógica, que será realizada no 2º semestre/2014, pretendemos despertar nas crianças a criatividade, a curiosidade, o aprender brincando pela literatura, construindo seu próprio conhecimento. É na relação lúdica e prazerosa da criança com a literatura que formamos o leitor e o escritor.

Vale ressaltar que, a cada etapa de atividades, serão desenvolvidas metodologias diferenciadas, pois para desenvolver a expressão oral e propiciar práticas de leitura precisamos desenvolver interações e brincadeiras; promover a socialização, contato com os livros e situações de narrativas; atividades de raciocínio e memória para promover o desenvolvimento da imaginação, brincadeiras diferenciadas, desenhos, pinturas, etc.

Todas as atividades serão avaliadas de acordo com a participação e o interesse dos alunos, o que nos proporcionará uma vasta experiência pedagógica, uma vez que, inseridas na vida acadêmica, poderão oportunizar as articulações teoria-prática.

Literatura infantil na Escola Cantinho da Alegria – Osório/RS¹

Andreia Beatriz de Jesus Silva²

Camila da Silva Rosa²

Dolores Schussler³

O presente subprojeto em construção faz parte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) durante o primeiro semestre de 2014. Iniciamos nossas atividades pela familiarização do ambiente escolar, observando e acompanhando as rotinas da escola, o trabalho pedagógico nos diferentes espaços.

Acompanhamos os alunos durante o intervalo em seus espaços internos e externos. Verificamos toda a estrutura física, administrativa e pedagógica. A escola funciona em turno integral e atende ao todo 97 crianças de 4 meses a 6 anos de idade. Sua clientela é bastante diversificada com famílias que vivem somente de programas sociais, trabalhadores da Fábrica Beira Rio, autônomos, entre outros. Durante o processo de inserção na escola, ficamos acompanhando a sala do maternal II, onde estão os 13 alunos de 3 a 4 anos.

Observamos que as rotinas das crianças são estabelecidas respeitando os horários para o desenvolvimento das atividades, das horas de sono e de lanche. Não houve estranhamento pela nossa presença. Percebemos que na escola os fantoches, jogos educativos e acervo literário disponíveis são insuficientes para distribuir nas turmas de acordo com a faixa etária, portanto são utilizados em horários preestabelecidos conforme a rotina de cada turma. Diante desse contexto, pensamos em contribuir com mais ativida-

¹ Apresentação em pôster.

² Bolsistas de iniciação à docência do PIBID/CAPES/UERGS 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da UERGS Litoral Norte/Osório.

³ Coordenadora de Área do PIBID/CAPES/UERGS 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da UERGS Litoral Norte/Osório.

des de literatura, desenvolvendo práticas que envolvam a contação de histórias. Essa atividade está programada para ser desenvolvida durante o segundo semestre do ano de 2014.

Nosso objetivo será estimular nos alunos o hábito da leitura e o gosto pelos livros desde a Educação Infantil. Também nos propomos a desenvolver o imaginário, instigando sua curiosidade e estimulando a criatividade. Desde pequenas, as crianças criam seus mundos de imaginação, de fantasias, do mundo do faz de conta. Pensamos que não é apenas ler histórias, e sim contar as histórias com a participação dos alunos. Vamos utilizar os acervos que se encontram na biblioteca da escola, bem como também utilizar alguns acervos da brinquedoteca da Uergs, além de algumas ideias advindas de sites da internet, etc. Essas atividades serão avaliadas de acordo com a interação e participação dos alunos, e faremos registros em nossos diários de campo e nos portfólios virtuais. Estamos ainda construindo nosso plano de trabalho semanal.

Os resultados serão avaliados no final do semestre. Esperamos assim contribuir para a formação de pequenos leitores, da criança no desenvolvimento das diferentes aprendizagens, bem como também que essa experiência contribua com a nossa formação pedagógica, nosso processo de ensino e aprendizagem.

Referências

BRASIL. Brasília, DF, Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006. 1v.

FARIA, Ana Lucia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura**. Campinas: Cortez, 1999.

_____. **O coletivo infantil em creches e pré-escolas** – fazeres e saberes. São Paulo: Cortez, 2007.

Movimento, corporeidade e múltiplas linguagens na EJA¹

Maria Angélica da Silva²

Geise Custódio²

Gisele Pinto²

Priscila Oliveira²

Rozi Terezinha Moreira da Rosa²

Aline Reis Calvo Hernandez³

Introdução

Após fazer observações e levantamentos a partir de questionários respondidos pelos professores e pelos próprios alunos nas turmas da EJA de uma escola de São Francisco de Paula/RS, nota-se que as turmas têm mais interesse por aulas que são mais dialogadas, que respeitam suas diferenças e seus interesses. Sendo assim, a disciplina que mais se encaixou para um trabalho integrado com o Pibid foi a de Educação Física, pois é a disciplina na qual há maior interesse por parte dos alunos, maior participação nas aulas e maior frequência dos alunos. Nota-se, também, a necessidade de criar aulas de que os alunos possam e queiram participar, considerando que os alunos da EJA deixaram de frequentar o ensino por conta de diversos fatores, dentre socioeconômicos, familiares, trabalhistas etc. Além disso, há uma mudança de perfil desse aluno, pois antes priorizavam estudantes de faixa etária adulta. Agora a Educação de Jovens e Adultos vem abrangendo o público adolescente e tornando as classes de EJA com público de diferentes faixas etárias.

¹ Apresentação oral.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em São Francisco de Paula.

³ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em São Francisco de Paula.

A não obrigatoriedade de alguns alunos à participação na aula da disciplina que escolhemos nos desafia à implementação de novos objetivos e estratégias que alcancem o interesse desse público. Foram discutidos com a professora da disciplina de Educação Física, que aceitou ser parceira do trabalho, aspectos da realidade dos alunos da Educação de Jovens e Adultos e suas atitudes e comportamentos dentro da sala de aula e do ambiente escolar.

Referencial teórico

Uma educação de jovens e adultos pode transformar realidades e, para isso, é importante haver uma preocupação voltada para a formação de jovens e adultos, como se pode perceber através do seguinte trecho do texto “Alfabetização de jovens e adultos no Brasil”:

O campo da formação de jovens e adultos, adensado pelo ideário da educação popular, teve importante papel na transformação da educação brasileira, pois sua sensibilidade para as temáticas das camadas sociais desfavorecidas contribuiu para que o sistema educacional assimilasse conteúdos até então desconsiderados nos currículos convencionais – como a cultura e as condições de vida e trabalho dos educandos, o respeito à diversidade socio-cultural e a formação para uma cidadania ativa, crítica e autônoma. Por desenvolver-se em espaços alternativos e não formais, a educação popular usufruiu de liberdade de experimentação pedagógica, e suas inovações contribuíram para repensar a educação formal (UNESCO, 2008, p. 96).

A educação é um direito de todos e está garantida no artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos:

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior está baseada no mérito.

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

Mas, além de ser um direito à educação, também precisa ser uma educação de qualidade. A ludicidade pode facilitar a aprendizagem; através dela o aluno encontra uma facilidade para sua aprendizagem, como se percebe a seguir:

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento (SANTOS, 1997, p. 12).

Muitas vezes, o ensino da EJA acaba sendo tratado como um ensino regular em menor padrão, pois a escola em que é oferecida a Educação de Jovens e Adultos acaba não suprimindo as necessidades dos alunos que a frequentam. Sendo assim, nota-se a importância de fazermos uso de diferentes métodos para as aulas da EJA, até porque atualmente, ao se observar uma turma de Educação de Jovens e Adultos, encontram-se alunos de diferentes idades e diferentes situações sociais que precisam de uma atenção e bons métodos na hora da mediação de conhecimento.

Objetivos

Oportunizar aos alunos da EJA uma prática multidisciplinar que favoreça o relacionamento entre os educandos, facilitando o processo de integração entre eles, mediando novos conhecimentos acerca de suas vivências.

Metodologia

Os participantes desse projeto são os alunos de 03 (três) turmas da EJA de uma escola estadual de São Francisco de Paula/RS, com idades a partir de 16 anos. Em primeiro lugar, acontecem observações nas turmas. Em segundo lugar, foram aplicados questionários para professores e alunos para a realização de uma coleta de dados sobre suas preferências em relação a aulas e conteúdos e, por último, uma conversa com uma das professoras da turma para a discussão sobre um possível projeto de movimento, corporeidade.

Resultados parciais e discussão

Podemos perceber que os alunos demonstram um interesse significativo por atividades que os tirem de sua rotina diária e que tragam novidades, dinamismo e movimento às aulas. No início podem demonstrar um pouco de timidez, mas aos poucos, com o desenrolar das atividades e conforme vão se interessando, começam a participar e interagir mais com seus colegas e professores também.

Considerações finais

Percebe-se que o uso de recursos didáticos diferenciados que se utilizam da prática e saem do habitual promovem um processo de mudança no aprender e ensinar voltados para os alunos e suas necessidades. Para tal são necessárias mudanças na prática dos professores, que precisam motivar os alunos, o que é um desafio para a escola e para os docentes como um todo. O professor deve apostar no lúdico e na ludicidade como recurso didático importante, bem como nas habilidades e competências oriundas da ação de brincar, jogar, interagir a partir do movimento e da corporeidade. As práticas podem ser vistas como potencializadoras do desempenho de cada indivíduo, além de ser um atrativo diferente para as aulas.

Referências

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educador**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

UNESCO. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil**: lições da prática. Brasília: 2008. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php>. Acesso em: 08 jul. 2014, às 15h30min.; Disponível em: <<http://www.izabelsadallagrispino.com.br/>>. Acesso em: 09 jul. 2014, às 17h00min.

Trabalhando o letramento através da música e outras expressões artísticas¹

Aline Maria dos Santos Alves²

Daiane Guimarães dos Santos²

Maria Julieta Tomiello dos Santos Dutra²

Priscila Damasceno²

Rubia Aiesa Pinto Pioner Jandrey³

Aline Reis Calvo Hernandez⁴

Introdução

Considerar que as crianças são diferentes entre si, propiciar uma educação baseada em condições de aprendizagem que respeitem suas necessidades e ritmos individuais, visando ampliar e enriquecer as capacidades de cada criança, considerando-as como pessoas singulares e com características próprias são os objetivos do professor nos dias de hoje. A participação de todos os sujeitos é importante para o crescimento e desenvolvimento das crianças e jovens.

Essa realidade que a escola apresenta advém de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e nas interações e práticas sociais, fornecendo elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com variados conhecimentos à construção da autonomia, propiciando situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma que possam contribuir à

¹ Apresentação oral.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em São Francisco de Paula.

³ Docente supervisora do Pibid/Capes/Uergs – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em São Francisco de Paula.

⁴ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em São Francisco de Paula.

ampliação das capacidades infantis, às relações interpessoais, de ser e estar com os outros numa atitude básica de aceitação, respeito e confiança, além do acesso dos educandos aos conhecimentos da realidade social e cultural.

Nosso trabalho foi voltado às dificuldades que os alunos de 2º ano apresentavam, conforme constatamos em nossas observações em sala de aula durante o período de imersão na primeira fase do Pibid. Através de nossas anotações no Diário de Campo chegamos ao desenho de algumas intervenções que visaram trabalhar o letramento através da música e outras expressões artísticas.

O Diário de Campo é um instrumento metodológico de grande valia para registrar, anotar dados observados e percepções suscetíveis de serem interpretadas. Nesse sentido, é uma ferramenta que permite sistematizar uma série de experiências para posteriormente analisá-las juntamente com outros fluxos de dados. Cada pesquisador/a tem a sua própria metodologia na hora de elaborar seu Diário de Campo. No caso do Pibid, o Diário de Campo inclui observações relativas ao ambiente escolar e sala de aula, ideias suscitadas durante as práticas, frases e citações que reflitam sobre as mesmas, transcrições, imagens e esquemas. O mais importante é que se possa apontar no Diário de Campo tudo aquilo que é observado e percebido ao longo do processo de observação e pesquisa, informações que depois serão confrontadas, analisadas e estudadas. Obviamente, os apontamentos registrados no Diário de Campo apontam a ótica de cada observador/pesquisador, suas percepções e a sua cosmovisão. A subjetividade entra em jogo a partir do momento em que são registradas percepções, hipóteses, inquietações pessoais que foram despertadas a partir do olhar. Por isso, ainda que o Pibid seja feito em grupo, cada Diário de Campo é diferente (BECKER, 1997).

Contextualizando a Escola Francisco da Costa Lisboa

As observações que fizemos em nossos primeiros momentos na escola foram registradas em nossos Diários de Campo, nosso inseparável caderno de anotações. Nele escrevemos tudo o que observamos na escola, até os pequenos detalhes que julgamos importantes de registrar, pois sabíamos que chegaria o momento em que serviriam para subsidiar ações e intervenções futuras no contexto escolar.

A Escola Antônio Francisco da Costa Lisboa é nova no Pibid, assim como nós. Então estamos aprendendo juntos a exercer esse projeto. A esco-

la tem muito prestígio na cidade e é muito conhecida por todos, pois um grande número de pessoas já estudou ali ou mesmo tem familiares que ali se formaram.

No primeiro dia em que chegamos à Escola Antônio Francisco da Costa Lisboa, tivemos uma reunião com as diretoras que nos passaram as regras da escola, os horários e os objetivos e expectativas que tinham com o Pibid. Como era um projeto novo para todos, estávamos muito ansiosas para começar a trabalhar. Vimos algumas salas de aula e passeamos pela escola. Prestamos muita atenção ao nosso redor, ao entorno da escola, nas crianças, nas pessoas que lá habitam. Os corredores da escola são limpos e com várias lixeiras espalhadas; para cada tipo de lixo tem uma lixeira, porém notamos que os alunos não sabiam separar o lixo. Conhecemos todos os espaços, observamos tudo o que podíamos observar e percebemos algumas lixeiras que, apesar de serem identificadas com etiquetas indicando: plástico, metal, orgânico, papel, vimos que os alunos não separavam adequadamente o lixo ali depositado. O Pibid então desenhou um projeto de intervenção para orientar sobre a separação do lixo e a importância de reduzir, reutilizar e reciclar os materiais e resíduos consumidos na escola e em que medida podem ser reutilizados ou reciclados.

Há vários murais por todos os corredores e neles são expostos os trabalhos produzidos pelos alunos e enfeitados, conforme cada data comemorativa. Durante o horário de aula, dificilmente alunos são vistos pelos corredores; no horário de funcionamento da escola, há um monitor chamado “Gasolina”, que cuida dos corredores e dos alunos e o movimento pela escola em geral.

Observando o laboratório da escola, percebemos que é um espaço muito bom, equipado com ar-condicionado, com pouco mais de vinte computadores e cadeiras estofadas. Uma professora relatou que, infelizmente, esse espaço não tem sido muito utilizado devido à falta de um monitor responsável pelo laboratório.

O bar da escola, por sua vez, possui boa aparência, é organizado e tem lanches saborosos e merendas com preços muito acessíveis.

As salas de aula têm boa iluminação, possuem cortinas e armários em que podem ser guardados os materiais e são muito coloridas. Muitas delas têm trabalhos produzidos pelos alunos, expostos pelas paredes da sala, e cada uma delas tem um cartaz na porta identificando a turma.

Os banheiros da escola são limpos e espaçosos; ambos têm espelhos e adaptação para cadeirantes. Na entrada da escola, podem-se observar os murais sempre bem coloridos com trabalhos dos alunos e decorações de todas as datas comemorativas. O refeitório possui um espaço amplo, muito aconchegante e bem colorido, muito apropriado para as crianças e o horário da merenda.

A secretaria da escola é bem movimentada, pois tudo o que acontece passa por ali. Buscam informações, fazem relatos, buscam materiais, trazem avisos, mandam recados, recebem e fazem ligações, atendem pais, parentes ou responsáveis pelos alunos, recebem, respondem e mandam e-mails; enfim, na supervisão são realizadas reuniões para resolver assuntos da escola, elaborar projetos. Dentre os projetos escolares existe o “Projeto Ensaio”, que funciona na escola há bastante tempo. Para participar, é preciso levar ingredientes reaproveitáveis para fazer sabão, ou seja, óleo de cozinha. A escola aceita doações de outros ingredientes de uso restrito, manuseado apenas por adultos, exemplo: soda cáustica, álcool e outros. Nesse projeto fazem a fabricação do sabão líquido e em barra, que é vendido para a comunidade em geral.

A sala dos professores é bem aconchegante, tem uma mesa grande onde as professoras tomam seu cafezinho, conversam, comem lanche e têm armários para guardar seus materiais.

A biblioteca da escola é um espaço muito tradicional. Afinal, é lá que a história da escola se concentra. Na biblioteca há uma variedade muito grande de livros, revistas, dicionários, atlas, almanaques, gibis, também há dois computadores ligados na internet para pesquisas. A biblioteca é bem grande, iluminada, organizada, bem utilizada pelos alunos, tanto da manhã como da tarde, com aulas de reforço, confecção de trabalhos, cartazes, pesquisas. Cada turma da escola tem seu horário para a retirada de livros. Apesar de agora não ter uma bibliotecária fixa na escola, são os funcionários que abrem a biblioteca e ajudam a organizá-la e limpá-la. A escola deve incentivar seus alunos a deixar sua imaginação levá-los a lugares diferentes e distantes através de um bom livro, além de ajudar em Português, porque ler ajuda a escrever e amplia a criatividade da criança. Não obstante, percebemos que poderia haver mais incentivos à leitura através de oficinas. Talvez a ausência dessas práticas se deva à falta de uma bibliotecária ou pessoa responsável pelo cuidado e dinamismo da biblioteca.

A alimentação dos alunos é uma questão muito importante para uma escola que se preocupa com a saúde das pessoas, e a merenda tem que ser pensada para nutrir e alimentar as crianças, a fim de que aguentem a rotina da escola e aprendam mais e melhor sem carências nutricionais. A merenda da escola é escolhida pela direção e funcionários, cozinheiras e tem um cardápio que é seguido durante a semana com diferentes lanches que sustentam os alunos até o fim da aula. São servidos lanchinhos bem saborosos e de boa qualidade. A merenda é muito cheirosa e feita com amor pelas merendeiras, que são mais do que funcionárias da escola, ajudam em tudo e são amigas de todos os que lá frequentam. A maioria das crianças compra merenda no bar da escola, mas não deixa de passar pelo refeitório para saborear a merenda preparada com muito gosto e dedicação pelas merendeiras. Tem dia em que são servidos sucrilhos com leite, às vezes são frutas, bolos, leite e chocolate, *mousse* de baunilha ou chocolate, massa com molho; nos dias comemorativos tem cachorro-quente com refrigerante.

O pátio da escola é o lugar onde as crianças passam quando chegam à escola trazidas por seus familiares ou pelo transporte escolar. Na chegada, as crianças conversam com seus colegas, brincam, correm pelo pátio e também aproveitam para ir à papelaria, que fica ao lado da escola, para comprar material escolar, balas, pirulitos, merendas. O pátio é o lugar onde as crianças se divertem. Cada série tem seu horário de recreio, desde o pré até o 5º ano. É no recreio que as crianças liberam suas energias correndo, inventando brincadeiras, pulando corda e jogando futebol. O senhor “Gasolina” é o juiz do jogo dos meninos em todos os recreios; eles jogam na quadra da escola, que futuramente será fechada para as crianças poderem usá-la no inverno e nos dias de chuva. Os funcionários também ajudam a cuidar das crianças nesse momento de diversão e brincadeiras. As estagiárias brincam com seus alunos, mas percebemos que muitas crianças ficam sem brincadeiras dirigidas e que poderiam ter mais atenção, com atividades mais lúdicas e criativas para brincar, oficinas, não as deixando simplesmente correr pelo pátio. O pátio também é usado para fazer Educação Física. Havia uma árvore grande e antiga no pátio ao lado da escola, que era muito querida pelos alunos, mas há pouco tempo teve que ser cortada, pois já estava muito velha e poderia cair. Perto da árvore há um mastro onde é hasteada a bandeira do Brasil quando tem hora cívica. Também tem um parquinho para as crianças se divertirem, com escorregador, balanços e

gangorra. A hora da saída é o momento em que as crianças se encontram com seus pais, irmãos e os “tios” do transporte, quando se despedem de seus colegas e professores e vão embora para voltar no outro dia e começar de novo.

Intervenções em letramento e alfabetização através da música e da arte

Através das observações feitas em salas de aula e do relato feito pela professora de uma das turmas de 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, percebemos que alguns dos alunos apresentavam dificuldades no reconhecimento do alfabeto, na escrita e na leitura. Ao observar outras turmas, concluímos que eram encontradas as mesmas necessidades. Partindo desse diagnóstico, organizamos uma oficina que auxiliasse na superação dessas lacunas.

O objetivo principal foi desenvolver atividades com os alunos do Ensino Fundamental, visando a seu amadurecimento no processo de alfabetização, com enfoque no multiculturalismo e na aproximação entre a universidade e a escola de Educação Básica. Então, pesquisando sobre os temas do letramento e da alfabetização, encontramos a música “Ciranda dos Bichos” (PERES e TATIT, 2011), que possibilitou desenvolver diversas fontes criativas e expressivas como a dança, a música, reconhecimento dos animais, etc. Partindo da música, montamos a oficina com atividades diversas, iniciamos com a música citada anteriormente, propomos aos alunos que primeiro escutassem a letra acompanhando a mesma, que foi distribuída para cada um deles digitada, para que se familiarizassem. Observamos que nem todos sabiam ler a letra da música, mas a acompanhavam pelo som.

Depois fizemos um círculo e então mostramos a coreografia a eles, e então todos dançaram e cantaram juntos; alguns alunos, principalmente os meninos, ficaram um pouco inibidos no início da atividade, mais precisamente na hora de dançar, mas por fim todos se divertiram e cumpriram com a atividade proposta. Ao término dessa atividade, os alunos retornaram às classes para dar continuidade à oficina. A mesma oficina foi realizada em três turmas diferentes, todas de 2º ano, e tinham de 20 a 23 alunos cada uma. Utilizamos matérias como a caixa de som fornecida pela escola para escutar a música, desenhos de animais imprimidos da internet, tesoura, cola, giz, quadro, folhas de ofício, lápis de cor.

A meta da oficina era que os alunos praticassem o reconhecimento do alfabeto a partir da letra inicial dos animais abordados na cantiga, além da leitura, da escrita e da separação de sílabas, explorando o lado lúdico como a mímica, a dança, a música, etc.

Para Antunes (1998), o desenvolvimento de habilidades musicais torna as pessoas mais sensíveis à entonação, ao ritmo, ao timbre, ao poder emocional da música, sensíveis à organização complexa da música, e pode ser profundamente espiritual, relaxante ou descontraída.

As inteligências dormem. Inúteis são todas as tentativas de acordá-las por meio da força e das ameaças. As inteligências só entendem os argumentos do desejo: elas são ferramentas e brinquedos do desejo (ALVES, 1997).

Com a oficina realizada e as diversas atividades propostas, os alunos tiveram a oportunidade de ter uma aula diferente do que estão acostumados a ter, deixaram de lado a timidez na hora da dança e de imitar os animais quando fizeram a mímica. Apesar de durar apenas uma tarde de aula, a oficina proporcionou aos alunos atividades que atingissem as suas maiores dificuldades em relação ao alfabeto e à separação de sílabas; os alunos praticaram tudo o que foi proposto, cada um a seu modo, alguns mais soltos, outros mais retraídos. De forma geral, a oficina trouxe uma forma mais leve de aprendizagem para os que estão aprendendo e, conseqüentemente, para os que estão ensinando.

Referências

ALVES, Rubem. **Cenas da vida**. São Paulo: Papyrus, 1997.

ANTUNES, Celso. **As inteligências múltiplas e seus estímulos**. 14. ed. São Paulo: Papyrus, 1998.

BECKER, Howard S. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Hucitec, 1997.

PERES, Sandra; TATIT, Zé. Ciranda dos Bichos. CD **Palavra Cantada, a arte de educar pela música**. 2011.

Brincar, ler, contar, criar...

Uma magia da vida¹

Alcionara M. Ramborger²

Deise Borks²

Enedina T. dos Santos²

Iane Matos de Oliveira²

Andrisa Kemel Zanella³

Este trabalho tem como objetivo despertar e fomentar o gosto pela leitura desde o início da escolaridade, promovendo momentos de lazer, descontração e desenvolvimento do saber. Através do projeto “Brincar, ler, contar, criar... Uma magia da vida”, desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental Ernestina Amaral Langsch, vinculado ao subprojeto “Ler, criar, recrear: saber e fazer na arte de professor” do Pibid Pedagogia/Uergs São Luiz Gonzaga/RS, temos a oportunidade de tornar a leitura um momento de prazer e aprendizado para os alunos dos anos iniciais.

A metodologia de cunho qualitativo caracteriza-se pela realização de oficinas diversificadas com foco voltado ao prazer da leitura. Buscamos com esse direcionamento estratégias para qualificar o ensino bem como promover discussões em torno dos valores, sentimentos e atitudes pelo brincar. Além das atividades com os estudantes, semestralmente é realizado o “Chá com Leitura” com a intenção de despertar o interesse e o hábito da leitura entre os familiares da escola. Nessa atividade, é proporcionado às famílias o acesso interno à biblioteca da escola, estimulando o contato com os livros.

¹ Apresentação em pôster.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em São Luiz Gonzaga.

³ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em São Luiz Gonzaga.

Para aprofundar a temática deste trabalho, buscamos como referências teóricas Freire (1989), Geraldi (1999), Foucambert (2008), entre outros. Esses autores nos inspiram a pensar diferentes possibilidades para serem desenvolvidas em sala de aula. Ao longo do projeto, percebemos que nosso papel enquanto educadores não é só fazer com que os alunos leiam e produzam textos, mas que cada um seja capaz de gerir sua tarefa de leitura.

Assim, faz-se necessário trabalhar de forma dinâmica, utilizando diferentes linguagens, oferecendo leituras diversas, com o intuito de ampliar o conhecimento e a criatividade. Também é necessário proporcionar ações às famílias, viabilizando o acesso à leitura, bem como o apoio na formação e desenvolvimento dos alunos. Nesse sentido, o lúdico apresenta-se como uma ferramenta pedagógica potente na elaboração de outras propostas no contexto escolar.

Jogos e brincadeiras: o mundo encantado da leitura¹

Vania Regina Marques Moraes²

Marisa Scherf Schuque²

Elenice Miranda Machado²

Viviane Machado Maurente³

Este trabalho tem como objetivo desenvolver o gosto pela produção textual de forma lúdica e participativa com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. E como objetivo específico ensinar a gramática através de jogos e brincadeiras, com a finalidade de contribuir para que o aluno descubra prazerosamente a utilização correta da norma culta da nossa língua.

As atividades foram desenvolvidas na Escola Municipal Leovegildo, seguindo a metodologia em que a proposta foi desenvolvida em uma turma do terceiro ano, onde as autoras atuam como pibidianas. Utilizaram-se como instrumentos os jogos sugeridos por Antunes (2013), que pretende desenvolver a inteligência linguística e estimular ainda a percepção visual e a atenção.

É previsto um dia de aula para essa atividade, podendo ser repetida em outras oportunidades, existindo o interesse dos alunos.

Como resultados parciais espera-se que, a partir dessa prática, os alunos desenvolvam o gosto pela produção textual, bem como o emprego correto da norma culta de nossa língua, com o auxílio da ludicidade, trabalhando em grupo, fazendo descobertas. Como consideração final, deixamos a seguinte reflexão: “Como eternos aprendizes e tendo a grandeza em assumir nossas limitações, vamos aprendendo com nossos alunos e descobrindo, nesses espaços de socialização de práticas, como podemos nos tornar educadores capazes de transmitir e mediar o conhecimento”.

¹ Apresentação em pôster.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em São Luiz Gonzaga.

³ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em São Luiz Gonzaga.

Reciclar e construir brincando¹

Clair Shuque^P

Rosemari Silva da Veiga²

Viviane Machado Mauren³

Sabemos que por meio de brincadeiras a criança aprende muito, exercita suas habilidades, percebe coisas novas, repete sem parar o que gosta, explora e pesquisa o que há de novo ao seu redor. Estudos mostram que crianças que brincam bastante serão adultos mais ajustados e preparados para a vida; é brincando que se descobre como enfrentar situações de medo, dor, angústia, alegria e ansiedade. Foi pensando em valorizar a brincadeira e, conseqüentemente, os brinquedos feitos artesanalmente que desenvolvemos o projeto: Reciclar e Construir brincando, pois sabemos que os brinquedos construídos de sucata trazem atributos para o desenvolvimento dos aspectos cognitivos e das relações socioculturais da criança.

Utilizar sucatas como material didático na Educação Infantil. Os objetivos desse trabalho foram utilizar sucatas como material didático na Educação Infantil e verificar se as atividades desenvolvidas com “sucatas” na Educação Infantil estimulam o desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo das crianças. Esse trabalho foi desenvolvido na Escola Municipal de Educação Infantil Eliria Cerutti e faz parte das atividades do Pibid/Uergs/São Luiz Gonzaga.

O Pibid é um programa que proporciona a vivência da docência na escola e o diálogo com toda a comunidade escolar. O material didático utilizado na escola foi a sucata e teve como principal importância o signifi-

¹ Apresentação em pôster.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em São Luiz Gonzaga.

³ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em São Luiz Gonzaga.

cado que ela traz para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor dos alunos na Educação Infantil.

O projeto está em fase de execução, onde percebo que o estímulo à criação com materiais recicláveis está tornando desafiadores e atrativas as aulas. Estamos criando espaços e vivências que possam contribuir para o crescimento e a valorização das pequenas coisas que estão ao nosso redor, como é o caso da sucata.

A Hora do Conto: a arte de ensinar e estimular a criatividade¹

Claudia Bastos²

Elenice Machado²

Viviane Machado Mauren³

Através das histórias podemos trabalhar os aspectos internos da criança: caráter, raciocínio, imaginação, criatividade, senso crítico e disciplina. A inserção como bolsista do Pibid, vivenciando todos os espaços pedagógicos que a escola tem, incentivou-me a elaborar os seguintes objetivos: verificar se a contação de histórias pode ser uma metodologia que estimule a criatividade. Podemos observar reações diferentes de acordo com a faixa etária dos alunos: a facilidade de entrarem na história, interagirem com os personagens, é um momento de extravasarem emoções.

No fim de cada apresentação, as pibidianas deixam uma mensagem de acordo com a história contada, ensinando para os alunos valores que poderão ser aplicados na escola, em casa e na comunidade em que vivem.

A hora do conto está sendo um momento de grande aprendizado para mim como pibidiana e para os alunos. A valorização de contar uma boa história, de conseguir fazer com que as crianças imaginem e consigam se inserir na história através de sua participação, torna-se uma realização para uma futura pedagoga, pois resgata toda a curiosidade e criatividade que fazem parte da infância e que hoje está sendo deixadas de lado.

¹ Apresentação em pôster.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em São Luiz Gonzaga.

³ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em São Luiz Gonzaga.

A alfabetização através da ludicidade nos anos iniciais: ser e estar criança na escola¹

Maria Helena Essenberger²

Maria Josefa Florczac Almeida²

Viviane Maciel Machado Maurense³

Os primeiros anos escolares são de suma importância na Educação Básica, e a alfabetização através da ludicidade faz parte desse processo, lançando desafios através de jogos, brincadeiras e contação de histórias. A ludicidade é um método de ensino em que são utilizados jogos, brincadeiras, teatros, entre outros, voltados para a aprendizagem escolar.

O objetivo desse trabalho foi construir atividades lúdicas que estimulassem a alfabetização. Esse trabalho faz parte das atividades realizadas pela autora no projeto Pibid/Uergs na Escola Municipal de Ensino Fundamental José Bonifácio com alunos do primeiro ano. Os materiais utilizados para a construção e o desenvolvimento das aulas foram materiais recicláveis, tintas, pincéis, cartolinas e EVA.

Os ambientes nos quais houve a interação com os alunos foram a sala de aula, a quadra de esportes, o laboratório de informática e o pátio. As atividades desafiadoras foram construídas a partir de trabalhos de pesquisa, descoberta e repaginação de várias brincadeiras, cantigas de roda e contação de histórias. Estou percebendo que essa proposta está motivando os alunos e auxiliando na alfabetização. Estou somente há um semestre desenvolvendo esse trabalho, que acredito estar contribuindo para a aprendizagem dos alunos, consequentemente auxiliando na alfabetização.

¹ Apresentação em pôster.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em São Luiz Gonzaga.

³ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em São Luiz Gonzaga.

Diversificando saberes: a introdução de Libras em turma de anos iniciais¹

Adriana Melo de Vargas²

Marisandra Fernandez²

Jéssica Cordeiro²

Armgard Lutz³

Introdução

O subprojeto do Pibid/Uergs/Cruz Alta, do curso de Licenciatura em Pedagogia, vem realizando junto a quatro escolas públicas estaduais do município de Cruz Alta/RS atividades de observação, investigação e cooperação com projetos e ações realizadas junto aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nosso trabalho de investigação, *Diversificando saberes: a introdução de Libras em turma de Anos Iniciais*, está inserido nesse contexto.

A Escola Estadual de Educação Básica Venâncio Aires, campo da pesquisa, está a caminho de uma escola inclusiva em que está em desenvolvimento a pesquisa pretendendo verificar, explorar e aguçar nas crianças a curiosidade e o gosto por aprender uma língua diferente, conhecer a origem da língua de sinais/libras, proporcionar um olhar diferenciado entre os alunos ouvintes em relação aos alunos surdos durante os intervalos das aulas. Especialistas afirmam que, para se comunicar com os surdos, é preciso oferecer a eles muito mais do que o alfabeto em Libras; é preciso oferecer um ambiente rico na cultura surda.

A pesquisa é de caráter qualitativo e, de acordo com os objetivos, utiliza a metodologia da observação participante, e a coleta de dados ocor-

¹ Apresentação oral.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Cruz Alta.

³ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Cruz Alta.

rerá através de entrevistas estruturadas com alunos do 3ª ano da escola, com a professora regente da turma e os alunos surdos da escola, incluídos na Educação Básica. Paralelamente está sendo realizada uma pesquisa bibliográfica e documental a respeito do significado que a Educação Inclusiva do aluno surdo assume para autores da área, com o intuito de ampliar os conhecimentos sobre o tema.

1. O paradigma da educação inclusiva: Libras

Vivemos em sociedades heterogêneas, compostas por diferentes grupos humanos. Essas diferenças vão desde características físicas. Segundo Werneck (1997), a diversidade física compreende os aspectos que distinguem os seres, como altura, peso, cor do cabelo, olhos, entre outros; a diversidade cultural refere-se aos diversos tipos de cultura existentes e às interferências que geram na sociedade; já a diversidade de conhecimentos compreende a velocidade e a capacidade de aprendizagem de cada indivíduo; por fim, a diversidade em última instância compreende os aspectos extremos de diferenças: são as deficiências.

À luz dos fundamentos da cidadania, dos direitos humanos e do reconhecimento do direito à igualdade e às diferenças, o Brasil adota o paradigma da inclusão, caminhando na construção de um sistema educacional inclusivo, adotando políticas e práticas educacionais para assegurar o pleno acesso à educação, para que todos os alunos possam aprender.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceito de raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Art 3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado a oferta de atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (artigo 208). Para Mantoan (2003, p. 19), o mais relevante no conceito de inclusão escolar é que “todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular”, e quando aborda a questão dos alunos que fracassam em suas salas de aula, diz que “a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional atingindo não so-

mente os alunos com deficiência, mas todos os demais, com o objetivo de alcançarem sucesso em sua vida escolar”.

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a língua natural da comunidade surda. Ao contrário do que muitos pensam ou imaginam, Libras não são simplesmente mímicas e gestos soltos utilizados pelos surdos para facilitar a comunicação. É, na verdade, a segunda língua oficial do Brasil com estruturas gramaticais próprias. Ela é composta de todos os componentes pertinentes às línguas orais, elementos gramaticais, sintaxe, morfologia e outros elementos, preenchendo, assim, os requisitos científicos para ser considerada instrumental linguístico de poder e força. Hoje a sociedade ouvinte está cada vez mais buscando subsídios para a aproximação e socialização com a Pessoa com Deficiência Auditiva, e a Língua Brasileira de Sinais é a ponte mediadora.

2. Introdução de Libras na turma dos anos iniciais

As observações, práticas e entrevistas realizadas aconteceram durante os meses de março a julho de 2014 na escola integrante do Pibid, Escola Estadual de Educação Básica Venâncio Aires. Tanto as observações como as entrevistas abertas aconteceram em momentos em que nós bolsistas estivemos realizando as atividades docentes nas respectivas escolas. Foram entrevistadas até o momento as supervisoras bolsistas. As aulas de Libras ocorreram durante as aulas em que as bolsistas estavam presentes na escola, quando foram questionados os alunos sobre o entendimento de Libras. A seguir, mostramos o Alfabeto em Libras, quando cada aluno pode fazer seu nome utilizando o alfabeto datilológico e jogo da memória. Pudemos, diante dessas aulas, perceber o interesse demonstrado pelos alunos em aprender a língua de sinais. Observamos que mesmo os alunos com dificuldades na leitura e na escrita tiveram um bom desempenho nas aulas de Libras, e o interesse era grande, tendo por indicador a manifestação de ansiedade e desejo por conversar com algum aluno surdo da escola na hora do intervalo.

3. Interação Aluno Libras

As aulas de Libras tiveram duração de quatro horas na parte da manhã, quando escolhemos iniciar com o conto “A Casa Amarela”. A história fala de uma família que tinha um filho de 4 anos que era surdo, seguimos com questionamentos e colocações como esse menino poderia se comuni-

car quando fosse para a escola. Foi então que introduzimos as explicações sobre o que é Libras, sobre a comunidade surda e o alfabeto de Libras. Observamos e constatamos o grande envolvimento e a interação que os alunos tiveram durante a aula, especialmente quando puderam sinalizar seus nomes utilizando o alfabeto de Libras e identificando alguns sinais. A seguir, tivemos um “Jogo de memória” em Libras, seguido pela hora do intervalo. Durante o intervalo, os alunos puderam apresentar-se aos alunos surdos da escola, utilizando a Língua Brasileira de Sinais. Os alunos surdos gostaram muito de saber que os alunos ouvintes estão nesse caminho da inclusão.

Considerações finais

Essa pesquisa está sendo de extrema importância para nós acadêmicas bolsistas, pois permite, através da investigação direta no contexto escolar, olhar para essas diferenças, propiciar aos alunos ouvintes a Língua Brasileira de Sinais, ampliando a cultura com novos saberes e dentro da escola vivenciá-los e preparar-se para o novo paradigma escolar: a educação inclusiva. Enfim, as observações realizadas na escola integrante do subprojeto Pibid/Uergs/Cruz Alta permitiram proporcionar diferentes saberes na escola e na classe regular de ensino.

Na escola investigada, caminha-se para uma educação inclusiva. Ainda há grandes desafios a serem vencidos. Em relação à Língua de Sinais, as acadêmicas bolsistas continuarão a pesquisa-ação, Aulas Práticas de Libras, conversação com os alunos surdos, jogos e a realização de entrevistas estruturadas com professores, gestores, pais e a coleta de depoimentos dos próprios alunos ouvintes e surdos. Também terá continuidade a pesquisa-ação em que, além de eles aprenderem alguns sinais de Libras, temos por objetivo fazer música utilizando a Libras e Campeonato de soletração em Libras. Enquanto professores em formação, pretendemos desmistificar conceitos, práticas, falas e críticas tão comumente ouvidas no meio escolar, no meio científico e nos meios de comunicação, como as de que “a inclusão nas escolas comuns de estudantes com deficiência auditiva está muito longe do ideal” ou que a “escola ainda não fala a língua dos surdos” ou ainda que “a integração não é o mesmo que inclusão”. E por aí a pesquisa continua.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 13 jun.2014

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

A escola sob o olhar fotográfico dos alunos¹

Hosana Terezinha Fagundes Fontana²

Iara Soares Ribeiro²

Deise Monteiro Rodrigues²

Veronice Camargo da Silva³

Introdução

O espaço escolar concretiza-se como estabelecimento de ensino pelo conjunto de professores, alunos e funcionários. Escola, termo derivado do latim *schola*, definida como casa ou estabelecimento em que o ensino de ciências, letras ou artes é ministrado. Cabe a ela a função de acompanhar o processo ensino-aprendizagem e as mudanças no dia a dia da vida escolar do aluno.

Durante o período de observações realizadas pelas pibidianas, constatou-se que um grande número de alunos usa constantemente telefones celulares. Diante dessa constatação, pensou-se numa intervenção em que fosse possível utilizá-lo de uma maneira que contribuísse também para a aprendizagem. Foi proposta, então, a “Oficina de Artes sob o Olhar do aluno”, com o objetivo de compreender como o aluno, através da fotografia, registra e transmite suas emoções vividas no espaço escolar. Ao considerar o aniversário do Instituto de Educação Oswaldo Aranha e os 120 anos do ilustre alegretense Oswaldo Aranha, possibilitou-se uma exposição de fotos da escola, tiradas pelos próprios alunos na referida oficina. Utilizou-se o celular como ferramenta auxiliadora nesse processo. Como metodologia apresentaram-se, primeiramente, dados históricos da escola. A seguir, conversou-se com os alunos sobre a proposta de fotografar a escola e, diante disso, a possibilidade de usar o celular como recurso pedagógi-

¹ Apresentação oral.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Alegrete.

³ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Alegrete.

co e a expectativa da exposição de fotos. Cada aluno escolheu seu lugar preferido para fotografar. Na sequência, essas fotos foram reveladas e expostas no pavilhão da escola.

Escola: garantia à educação formativa e orientada

A escola é uma instituição em que o ser humano poderá ter a garantia à educação formativa e orientada, contribuindo na construção de cidadãos críticos que nela estejam inseridos, como afirma a LDB:

A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgar com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenhar na sua transformação progressiva. (Lei de Bases do Sistema Educativo, Cap. 1º, artº 2º, ponto 5).

O Estado tem o dever de garantir o acesso à educação para a sociedade que rege, com a função de inspecionar e supervisionar os estabelecimentos de ensino, garantindo o correto funcionamento desse serviço e uma educação de qualidade, conforme assevera a LDB:

Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo.

§ 2º Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais.

Como o aluno torna-se uma das peças fundamentais na formação do ambiente escolar, pode desfrutar, a partir de um bom planejamento, de muitos recursos pedagógicos que auxiliarão sua formação. A tecnologia é uma ferramenta de grande importância para auxiliar o aluno em suas atividades escolares. Entretanto, se usada de maneira incorreta, causa transtornos tanto para o educando como para o educador.

Uso da tecnologia em sala de aula

Atualmente, o celular é mais do que um aparelho telefônico, tornando-se uma arma, se mal usado no espaço escolar. Um recurso de extrema necessidade para alguns educandos; no entanto, um causador de proble-

mas para muitos professores quando o aluno o usa dentro da sala de aula. Tamanha é a problemática, que se criou a Lei 12.884, de 3 de janeiro de 2008, que proíbe o uso de celular em sala de aula, conforme o artigo 1º que diz:

Art. 1º – Fica proibida a utilização de aparelhos de telefonia celular dentro das salas de aula, nos estabelecimentos de ensino do Estado do Rio Grande do Sul. Parágrafo único – Os telefones celulares deverão ser mantidos desligados, enquanto as aulas estiverem sendo ministradas.

Observa-se que há um desconhecimento, inclusive por parte dos docentes, sobre a lei e que, na maioria das vezes, esses não sabem como proceder.

A tendência é fabricar celulares com recursos mais sofisticados, o que leva as pessoas a comprar aparelhos com aplicativos de última geração. Dentre esses aplicativos, a câmera fotográfica inserida no celular é o recurso mais usado depois das redes sociais disponíveis no telefone. A fotografia, antes uma lembrança que dependia de um fotógrafo e do tempo de espera de dias, era um processo demorado e muitas vezes de insatisfação para quem esperava o resultado. Para Câmara (1994), cada imagem traz consigo a emoção expressa em cada ângulo, em que a razão e a emoção se encontram em forma de fotografia como segue:

Assim, coabitam na fotografia a razão e a emoção, o verbal e o não verbal, a contemplação e a criação. No ato fotográfico e na fotografia, há uma relação de posse que é também de dádiva, em que o mundo não é só destapado, mas se dá, é chamado e se entrega, através de um registro vem até nós, dá nos a prova de que existe e se nos pode entregar. Não é só o nosso olhar que vai mais longe ou mais fundo, é o encontro entre o que olha e o que é olhado e se fundem numa imagem conjunta que é a fotografia (CÂMERA, 1994, p. 183).

Experiência sob os holofotes

É sublime o ato de aprender e ensinar quando se percebe a criatividade de cada aluno ao ser explorada por meio de um aparelho que, até o momento, era um objeto gerador de conflitos. Procurar o melhor ângulo para expressar, transmitir e registrar suas emoções através da fotografia e, por alguns instantes, produzir o melhor de si. Pode-se dizer que a experiência foi muito positiva diante do desafio enfrentado que era estimular e propor um modo diferenciado de aprendizagem. Experiência essa que pode ser exemplificada através da imagem aqui retratada:



Foto 05280 – H (aluno Henrique).

A expectativa foi superada com essa atividade; a oficina proporcionou aos alunos a possibilidade de desenvolver a tarefa de fotografar a escola de uma forma prazerosa, surpreendendo todos com os resultados alcançados. A qualidade das imagens, a maneira simples de fazer um trabalho, levando em consideração a idade dos educandos, renderam bons frutos, como expressa a imagem abaixo:



Foto 0357 – FP (aluna Flávia Pedroso).

O trabalho tinha como objetivo o envolvimento dos alunos numa atividade diferente das propostas pelos professores. A utilização do celular fez com que os mesmos trabalhassem/ fotografassem sem medo e com um instrumento que eles conhecem e utilizam muito bem. As expectativas em relação ao trabalho desenvolvido foram superadas de forma muito significativa, uma vez que conduziu a um olhar diferente de cada aluno. Assim, percebeu-se a singularidade dos mesmos, o que em trabalhos posteriores foi muito importante, pois com esse conhecimento pode-se trabalhar com todos os alunos e explorando principalmente o potencial de cada um.



Foto 0329 – G (aluna Greisle).

Considerações finais

Diante da oportunidade que o Pibid oferece para os acadêmicos em participar do ambiente escolar junto ao professor titular, constatou-se que usando o recurso disponibilizado no celular, neste caso específico, a câmera fotográfica para registrar momentos importantes, como o aniversário da escola, foi possível agregar o olhar do aluno em relação ao espaço que a escola disponibiliza. Conclui-se, a partir da Oficina de Artes, que a fotografia caracteriza-se com uma contribuição ímpar para o processo de aprendizagem e, ainda, para o registro da história da escola.

Referências

CÂMARA, Fernanda Dália Moniz de. **Olhar a fotografia**: um lugar onde a ausência se faz presença. 1994. Dissertação (Mestrado em Comunicação Educacional Multimédia). Universidade Aberta, Lisboa, 1994.

www.prof2000.pt/users/lebre/af/escola.html. Acesso em: 12 jul. 2014.

<http://conceito.de/escola>. Acesso em: 12 jul. 2014.

<http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/escola>. Acesso em: 12 jul. 2014..

LDB. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 12 jul. 2014.

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Historiadafotografia>. Acesso em: 06 jul. 2014.

<http://foto.espm.br/index.php/o-curso/mestres-da-fotografia-henri-cartier-bresson>. Acesso em: 12 jul. 2014.

<http://www.infoescola.com/artes/fotografia>. Acesso em: 08 jul. 2014.

<http://revistaescola.abril.com.br/arte/pratica-pedagogica/olhar-fotografico-fotografia-luz-enquadramento-angulo-538560.shtml>. Acesso em: 08 jul. 2014.

Lei do celular. Disponível em <http://www.mprs.mp.br/infancia/legislacao/id3839.html>. Acesso em: 22 jul. 2014.

Metodologias lúdicas: jogos educativos como ferramenta de ensino aprendizagem¹

Marilu Silva Nunes Ferreira²

Veronice Camargo da Silva³

Introdução

O ser humano, independentemente de sua etnia, idade, opção sexual ou crença, demonstra prazer e alegria quando participa de brincadeiras. A oportunidade de liberar suas energias em momentos de descontração promove satisfação e contribui para o bem-estar físico e psíquico. Na educação, quando utilizada essa prática, criam-se possibilidades diversas para que o professor possa trabalhar os conteúdos programáticos com os alunos.

Dentre as metodologias que podem ser usadas em sala de aula estão aquelas de caráter lúdico. O lúdico é importante em todas as faixas etárias e não deve ser visto apenas como diversão, uma vez que facilita (SANTOS, 1997) o processo de construção do conhecimento.

Os jogos educacionais são considerados um importante meio de socialização e representam metodologias lúdicas que podem ser utilizadas em diversas áreas do saber como meios de transformar a linguagem científica para formas de fácil compreensão.

Observa-se, muitas vezes, que os conteúdos ministrados nas escolas são colocados de uma maneira pouco interessante ou pouco integrados à realidade social e regional, o que dificulta o processo de ensino-aprendizagem (FREIRE, 2002; MORIN, 2005). Os jogos de acordo com Lara (2004) vêm ganhando espaço na sala de aula com a intenção dos professores de tornar o ensino algo mais fascinante.

¹ Apresentação oral.

² Bolsista de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Alegrete.

³ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Alegrete.

Conforme Almeida (1998, p.123), “o bom preparo e liderança do professor nas atividades lúdicas pedagógicas são essenciais para o bom êxito dessas metodologias”. Para tanto, o educador deve construir o jogo educativo associando o caráter lúdico ao conteúdo a ser ministrado, sem que os dois percam suas essências (SCHWARTZ, 1998).

Os jogos possibilitam o desenvolvimento de estratégias importantes para o processo de ensino-aprendizagem (VYGOTSKY, 1984) como observação, comparação, levantamento de hipóteses, argumentação, resolução de problemas, raciocínio dedutivo e memorização.

O presente estudo teve como objetivo investigar como as metodologias lúdicas, através de jogos educativos, podem contribuir no processo de aprendizagem do aluno. Utilizou-se uma abordagem qualitativa através de um estudo de caso. Para a coleta de dados foi aplicado um questionário, com questões abertas e fechadas, a uma turma de vinte e um alunos do terceiro ano, com idade entre 8 e 9 anos. Inicialmente, solicitou-se permissão à direção para a realização da pesquisa; após foi aplicado conteúdo em sala de aula e jogos em espaço livre com o mesmo tema. A seguir, procedeu-se à aplicação do questionário.

O processo ensino-aprendizagem do aluno

Para Almeida (2003), no espaço educacional, os objetivos fundamentam-se na troca de conhecimentos e de cooperação, em que o ato de ensinar torna-se um ato histórico, cultural, social, psicológico, existencial, afetivo e também político, considerando que em uma sociedade de classe ação nenhuma é neutra.

Na opinião do autor, é preciso recuperar o verdadeiro sentido da palavra escola, lugar de alegria, prazer intelectual, satisfação. É preciso também repensar a formação do professor, para que reflita cada vez mais sobre a sua função (consciência histórica) e adquira cada vez mais para poder transformar.

Para Freire (1996), não se pode mudar o mundo sem mudar as pessoas. Mudar o mundo e mudar as pessoas são processos interligados. A educação, sem dúvida, é o caminho e fator decisivo na mudança de paradigmas. Para o autor, a prática pedagógica exige uma necessidade constante de formação, numa posição crítica, sempre almejando uma melhor próxima prática.

Ao constatar como são importantes as experiências informais em todos os contextos e situações vividas, o ser humano teria uma clareza de que

é aprendendo que é possível ensinar. Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Ensinar exige consciência (FREIRE, 1996) do inacabamento.

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético, e não favor disponível prestado ao outro. O ensino-aprendizagem do aluno é um processo em que a prática docente possui comprometimento com esse momento, tendo com isso a necessidade de cuidados no desempenho da criança em sua aprendizagem inicial.

O lúdico como ferramenta pedagógica

O aprender exige um esforço do educando, no sentido de que é preciso que vença suas dificuldades para que consiga ter sua compreensão estimulada cada vez mais, na busca incessante que o processo conhecer exige. Os alunos, quando sentem empatia pelo professor, acabam gostando daquilo que ele ensina e esforçam-se cada vez mais para prender e não decepcionar.

A criança, sentindo-se amada, respeitada pelo professor e pela escola, sua permanência na escola se fortalece e só uma causa muito forte a faz abandoná-la. Uma prática pedagógica utilizando metodologias lúdicas possibilita ao educando subsídios para sua compreensão do objeto que lhe é oferecido, apropriando-se assim da inteligência do conteúdo, estabelecendo uma relação na comunicação entre professor e aluno.

Análise e discussão dos dados

Os dados apontam que, quando os conteúdos programáticos ou não programáticos são trabalhados com ludicidade, existe um melhor envolvimento do aluno. Notou-se também que a compreensão sobre o tema fica mais fácil. A utilização de elementos verbais ou não verbais para a interpretação e compreensão da proposta de conteúdo foi importante na coleta de dados para a pesquisa.

O trabalho ainda está em processo de execução; no entanto, os dados apontam que os alunos demonstraram uma evolução na aprendizagem e que, principalmente, são receptivos a novas formas de abordagem e inovações em relação às metodologias. Por outro lado, a partir desses dados parciais, nota-se que estimular os alunos, incentivando-os nas suas descobertas com jogos educativos, aumenta suas chances de aprendizagem.

Considerações finais

A utilização de jogos educacionais no desenvolvimento de conteúdos para a aprendizagem do aluno torna o ensino mais enriquecedor para o professor, pois a criança gosta de jogar e brincar. Nessa proposta, é primordial dar ênfase à importância de metodologias lúdicas no ensino/ aprendizagem nos anos iniciais, visando ao desenvolvimento do ser social, crítico e criativo, proporcionando e desafiando os docentes a repensar suas práticas.

Assim, desse modo, é preciso levar em consideração que os resultados são de um estudo que está em andamento. Como tal, os dados devem ser interpretados com pertinência, pois a conclusão ainda está para ser finalizada.

Referências

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica**. Técnicas e Jogos Pedagógicos. 2003. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?id=-fzErzs9UkwC&printsec=frontcover&hl=pt-br#v=onepage&q&f=false>>. Acesso em: 08 set. 2013.

BARBOSA, Ana Paula Montolezi. **Ludoteca**: um espaço lúdico. 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/ANA%20PAULO%20MONTOLEZI.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar, crescer e aprender**: o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996. Disponível em: <<http://www.abrinquedoteca.com.br/livros.asp>>. Acesso em: 03 mar. 2014.

HUIZINGA, Johan. **HOMO LUDENS O jogo como elemento da cultura (2010)**.

LARA, **Jogos Educativos**, 2004. Disponível em: <[file:///C:/Users/Ma/Downloads/14270-49214-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Ma/Downloads/14270-49214-1-PB%20(1).pdf)>. Acesso em: 17 maio 2014.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 2005. Disponível em: <<http://ruipaz.pro.br/textos/cienciacomconsciencia.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2014.

SANTOS, Santa Marli P. dos (Org.). **Brinquedo e Infância**: um guia para pais e educadores. 1999. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/dreamlu/brincadeira-e-ludico-na-ed-infantil>>. Acesso em: 08 set. 2013.

SANTOS, Élia Amaral do Carmo. **O lúdico no processo ensino-aprendizagem**. 2010. Disponível em: <http://need.unemat.br/4_forum/artigos/elia.pdf>. Acesso em: 08 set. 2013.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Letramento e o fortalecimento das virtudes¹

Maria do Carmo Morossino²

Mariane Moura²

Armgard Lutz³

Introdução

A literatura infantil é um rico manancial de possibilidades para o letramento em turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental. Os diálogos com as crianças sobre os episódios das histórias permitem uma aproximação facilitada com a realidade vivenciada por elas e estimulam a oralidade. Neste artigo, optamos por relatar e refletir sobre uma das possibilidades de aprendizagem e de identificação das crianças com elementos das histórias, o de identificar valores e virtudes enfatizados pelas histórias. Apesar da posição de autores sobre o uso da literatura apenas para deleite, impossível abster-nos da escuta sensível das falas das crianças revelando relações que estabelecem entre suas histórias de vida e as dos personagens das obras de literatura infantil. A oralidade das crianças, provocada pelos diálogos sobre as histórias, é outro elemento favorável ao letramento, pois guarda em si o potencial do desenvolvimento vocabular e do encontro das significações. Considerando que Paulo Freire (1989) aponta em sua obra *A importância do ato de ler* que, antes da leitura propriamente dita, deve acontecer a leitura de mundo, nada melhor do que oferecer às crianças o contato com obras de literatura como ponto de apoio para que desenvolvam a *leitura* e interpretação de passagens de suas vidas, identificando-as, comparando com situações das histórias, entendendo-as, valorizando-as. Para o autor, o processo de alfabetização não inicia no ato de ler e escrever; ele vem muito antes,

¹ Apresentação oral.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Cruz Alta.

³ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Cruz Alta.

vem com as vivências que se faz da leitura de mundo. Os quatro pilares da educação definidos pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos na Conferência de Jomtien de 1990 (Delors, 1999) inspiram uma docência em que o saber ser e conviver éticos fazem parte do currículo escolar e não podem faltar nos planejamentos. Assim sendo, nossa proposta como bolsistas do Pibid, para além da tarefa de promover o letramento, foi fortalecer aos valores e virtudes, morais tendo por suporte a literatura infantil e essa última como elemento articulador do processo de letramento.

1 O espaço da oralidade no processo de letramento

Um dos potenciais da criança, por ser humana, é a linguagem que melhor se desenvolve quando a criança é posta na convivência e em interação com outras pessoas que a provocam com relatos, questões, atividades feitas em conjunto – adultos e crianças – enquanto as coisas e as situações vão sendo nomeadas. Prova disso está na observação de crianças que, convivendo com pessoas que as integram nas conversas, com apenas dois anos de idade, apresentam fluência oral surpreendente a ponto de desenvolver relatos encadeados de vários episódios de sua vida, enquanto outras crianças, com a mesma idade, convivendo com pessoas que não se dirigem a elas, que as silenciam com frequência, acabam apresentando uma linguagem empobrecida, emitem poucas palavras e apresentam dificuldades gerais de interação social.

Segundo Perrota (1995), considerar a criança como ser ativo, em busca de expressões, de compreensões e significações, é bem diferente do que considerá-la como ser passivo, que imita modelos fornecidos pelos adultos. Considerar a criança como um sujeito rico e ativo passa pela compreensão de que, mesmo quando ela imita alguma pessoa conhecida ou um personagem, não se trata de passividade, mas de uma elaboração, a seu modo, do que conhece sobre a pessoa ou sobre a situação. Nessa direção compreende-se como uma criança vai enriquecendo seu vocabulário. A variedade de situações dialógicas vivenciadas pela criança torna-se o alicerce para seu desenvolvimento vocabular e para sua fluência oral.

Estabelecer com a criança diálogos ricos sobre diferentes temas é fundamental não apenas para a conquista de um vocabulário mais rico, mas, especialmente, para que nas conversas sobre a vida, sobre as histórias, a criança encontre os significados mais apropriados para as palavras que usa

e a variação de sentidos conforme o contexto. Quanto menos oportunidades tiver a criança de manter diálogos com as pessoas, provavelmente ela terá menos perguntas sobre as palavras e sobre os assuntos. O desenvolvimento da linguagem está “atado à realidade de vida das pessoas, às suas motivações para escutar e dizer, aos conhecimentos que constroem, às funções que exercem, às questões que elaboram” (Perrota, 1995, p. 26). Dialogar com as crianças é um desafio construtivo tanto quando o adulto procura respostas a suas perguntas quanto nas situações em que as questionamos sobre o que pensam sobre um determinado assunto. Trata-se de algo relevante para o desenvolvimento social delas. Ao escutá-las, interrogá-las ou responder-lhes, estamos valorizando seus interesses, seus conhecimentos, curiosidades e o interesse pelo conhecimento, que pode ser construído e compartilhado através da linguagem oral. Outro aspecto que nos conduz à valorização da oralidade pela criança é que ela se dá a conhecer diante dos assuntos que discute, através das ideias e raciocínios que elabora sobre esses assuntos e a maneira muito própria que cria para dizer o que pensa a seu interlocutor.

Entender o espaço da oralidade no letramento requer entender que a linguagem, para além de sua aquisição mecânica, é conhecimento enquanto processo de significação. A linguagem oral não é um comportamento mecânico, já que aproxima palavras e vivências, não de maneira fixa, mas com o movimento do pensamento que lembra as experiências ao mesmo tempo em que as transforma. Para ilustrar, encontramos em Perrota (1995, p. 27) o relato sobre uma menina que ouve a história do Chapeuzinho Vermelho e surpreende o contador de história dizendo que o lobo era um lobo muito bonzinho porque não comera o bolo destinado à vovó. O contador da história vem a saber pela mãe da menina que ela, em fase final de dieta, estava obcecada por comer o bolo prometido pela mãe. Compreende-se que a interpretação final da história relaciona-se com a vivência da menina.

No processo de alfabetização, a coragem para escrever tudo o que se tem em mente vem da coragem estabelecida pelas situações de diálogo em que as ideias foram expostas oralmente e valorizadas. Conclui-se essa parte enfatizando que o clima de oralidade na sala de aula pode encontrar um rico espaço a partir do contato com as histórias de literatura infantil, desde que a professora estimule e valorize a expressão de ideias.

2 A experiência com a literatura infantil e o fortalecimento das virtudes

Os primeiros contatos com a turma do 1º ano favoreceram o reconhecimento da turma do ambiente alfabetizador e da metodologia em andamento. A turma está composta de 24 alunos com idades entre 6 e 7 anos, sendo que cinco desses alunos já têm noção da escrita do nome (no mês de junho/2014), demonstrando estar no nível silábico, enquanto os demais 21 alunos ainda não conseguem escrever seus nomes de forma autônoma. O atendimento é feito por duas professoras alfabetizadoras. A sala de aula, ricamente organizada e ornamentada com materiais didáticos relacionados com a alfabetização gráfica e matemática, indica que às crianças é possível oferecer situações de aprendizagem através da pesquisa nesses materiais. A rotina de condução das aulas, porém, passa pela cópia da lousa para o caderno, da data, nome, etc., e todas as atividades propostas exigem empenho cognitivo de identificação de letras e de imagens relativas às letras em materiais fotocopiados. Há poucas situações em que às crianças são solicitadas produções próprias em que aconteça a manifestação da criatividade e de ideias próprias.

O contraponto que criamos, diante das aulas em que há predomínio das atividades individuais, em folhas fotocopiadas, do atendimento a ordens homogeneizadoras, foi reorganizar o uso do mobiliário e promover as interações, criando um clima de aconchego, de aproximação entre as crianças e conosco, as bolsistas. As mesas e as cadeiras foram organizadas no fundo da sala para abrir espaço no seu centro, onde foram colocadas as almofadas juntamente com algumas cadeiras, formando uma grande meia-lua. A partir da nova disposição do mobiliário, anunciou-se às crianças que imaginassem um clima de cinema; foi quando algumas crianças contaram que nunca tinham ido ao cinema e não o conheciam. As crianças ocuparam esse espaço, adoraram e riram muito. A proposta teve andamento com o objetivo de estimular a capacidade das crianças de criar suas histórias oralmente, entendendo que, no processo de alfabetização, a oralidade merece atenção especial enquanto espaço de organização das ideias, exercício vocabular e de sequenciação.

A primeira história da literatura apresentada à turma foi O Patinho Feio, de Hans Chistian Andersen, mediante projeção de vídeo. A escolha da história partiu do propósito de desenvolver a concepção de família como um bem maior, um valor. Após a projeção da história, criamos situações de aprendizagem, provocando a reprodução oral da história e relatos sobre suas famílias. Houve relatos sobre onde moram, com quem, como é sua

família, o que nos oportunizou desenvolver explicações sobre por que a família é importante. Desenharam o Patinho Feio e representaram suas famílias, criando-se mais uma vez espaço para manifestações sobre as dificuldades enfrentadas pelo personagem e as enfrentadas pelas crianças. No momento da entrega dos desenhos, anunciamos que na próxima aula elas fariam sobre o que haviam representado e foi nesse instante que uma menina disse: “Profe, eu não tenho família...” e de maneira carinhosa lhe perguntamos “Com quem você mora?”. Ela respondeu que mora com uma tia, irmã de sua mãe. Orientamos a representação dessa sua família composta por ela, a tia e seus primos.

Dando prosseguimento ao nosso projeto, na aula seguinte retomamos a história do Patinho Feio. Solicitamos que expusessem o que lembravam da história, e todos contaram que falaram em casa sobre a família, tesouro mais precioso. Nessa atividade, até as crianças que normalmente têm uma voz muito baixa quando se manifestam oralmente se destacaram. Os resultados nos surpreenderam e, para registro, os relatos foram gravados em vídeo. Todos contaram um pouco sobre suas famílias e de como as amavam, e nós lhes afirmamos que as pessoas com quem moram, mesmo não sendo os seus pais, constituem sua família, e isso fez com que todos se sentissem importantes e valorizados.

A segunda história trabalhada através do filme da empresa de entretenimento World Disney foi O Cão e a Raposa, baseado no livro de Daniel Prat Mannix, enfatizando o valor de uma boa amizade, que ninguém vive sozinho, e o respeito pelo outro é o maior responsável para que possamos conviver bem. A situação de aprendizagem criada teve a finalidade de reforçar a habilidade de criar histórias orais a partir de uma imagem. Oferecemos uma imagem sobre a história a fim de que criassem um relato. Cada um falou de seu melhor amigo, gravamos em vídeo, e alguns deles nos chamaram atenção, como o menino que minutos antes havia machucado um coleguinha. Quando chegou a vez dele contar o que via na imagem, lhe fizemos o questionamento: “Por que você faz isso? Ele é teu colega, teu amigo...” Ele disse: “Profe, não tenho amigo e nem um cachorrinho!” Perguntamos: “Por quê? Moras em apartamento?” Ele respondeu: “Não, meus pais não deixam, também não tenho irmão, sou sozinho”. Compreendemos então tal comportamento e levantamos a hipótese de que queria mais atenção para ele e foi batendo no colega. Explicamos que o coleguinha era seu amigo e que um ajuda o outro. Já outro menino, que em sala de aula é

extremamente silencioso, manifestou-se a partir da história relatando que encontrou um cachorrinho na rua e o levou para sua casa, cuidou dele, e no outro dia ele fugiu pelas grades do portão. Contou ainda que até hoje ele o fica esperando. Perguntamos-lhe se lhe dera um nome, pois os outros colegas já haviam falado o nome de seus cães, ao que ele respondeu com a maior simplicidade: “Não deu tempo!”. Percebemos que todos, ao contarem sua aventura com seu melhor amigo, mostravam um brilho em seus olhares. Isso nos chamou a atenção, pois os relatos se relacionavam a algo significativo para as crianças no campo afetivo. As crianças nos mostraram que a amizade com seu cachorrinho, seja ele chamado de qualquer nome, é algo importante em sua vida. Os diálogos com as crianças indicaram que há necessidade de maior aproximação entre famílias e escola.

Em resumo, a metodologia empregada se valeu, num primeiro momento, do trabalho com atividades orais, quando o aluno é colocado frente ao tema e não diante do texto, como ponto de partida para outras atividades. No segundo momento, oferece-se ao aluno espaço para contar à sua maneira o que entendeu da história. Considerando a disparidade de níveis das crianças no processo de alfabetização, usamos como veículo da produção de texto a oralidade, quando eles nos contam o que estão vendo na imagem que lhes entregamos, referente às histórias. Cada um conta um pouco de sua história de vida, referenciando a história contada, e é dessa forma que a criança se interessa mais pela leitura, porque ela vai buscar uma grande história que será referente à sua própria vida.

3 Letramento e o fortalecimento das virtudes

A alfabetização e o letramento são dois processos distintos, mas são interdependentes. Muitas crianças chegam na escola com um bom letramento pelas oportunidades proporcionadas pelo seu meio ou ao contrário. Essa situação traduz que a alfabetização não é pré-requisito para o letramento. Considerando que o letramento são a compreensão e a participação em práticas sociais de escrita e leitura, que se processam em uma relação interativa entre o sujeito e a cultura em que vive, depreende-se que facilmente a criança se torna letrada antes de dominar a mecânica da leitura e escrita. Atualmente, segundo a concepção psicogenética de alfabetização, a aprendizagem da escrita se dá não através de textos artificiais, mas através de atividades de letramento em que acontece a produção de textos reais (SOARES, 2008, p. 92).

O uso da literatura infantil no processo de alfabetização é considerado por Abromovich (1997) um recurso ideal, já que escutar histórias é o contato inicial com o texto escrito, feito oralmente. Ler pela escuta é um exercício que, com intencionalidade e assiduidade, promove a concentração e o poder de enlaçar as ideias durante o percurso da história ouvida. Para a autora, o objetivo da narração é ensinar a criança a escutar, a pensar, a enxergar o mundo com os olhos da imaginação. A alfabetização, associada à literatura, promove o letramento, já que a criança aprende a utilizar o que foi escrito e lido, vai além do que ouve e vê, faz associações, interpreta e se interpreta. A literatura associa fatos da vida, atividades humanas regadas por emoções, sentimentos e valores culturais. Foi pensando nisso que decidimos associar atividades de letramento com literatura infantil e as virtudes morais.

A partir da concepção de letramento, optamos por manter nossos alunos do 1º ano em processo de letramento através do contato com a literatura infantil, selecionando histórias que suscitasse o debate sobre as virtudes. Nossa proposta de abordar as virtudes entende que cada manifestação atitudinal está vinculada à maior ou menor facilidade de cada um para viver determinada virtude, ou seja, não comporta um programa homogeneizador das virtudes. Procuramos abordar as virtudes a partir das histórias de literatura, sem deixar de abrir espaço para contemplar o modo de ser peculiar de cada um, entendendo que alguns apresentam maior facilidade para ser ordeiros, gentis, outros podem ter dificuldade para ser amistosos ou flexíveis.

Considerações finais

A proposta desenvolvida na turma de 1º ano está em andamento. Considerando que os encontros semanais com a turma não foram numerosos, ainda é cedo para colher resultados, no entanto, futuramente poderemos aprofundá-la e analisar os seus frutos.

O processo de alfabetização, longe de ficar restrito ao aprendizado de palavras relacionadas a cada letra do alfabeto que é apresentada, enriquecido pelas atividades de letramento, adquire um aspecto lúdico e de inserção no mundo da vida. Favorecer o contato das crianças, em processo de alfabetização, com a literatura infantil através de histórias que trazem os animais manifestando sentimentos e emoções, aproxima a criança da interpretação e da identificação com eles e com as situações vividas. Assistir histórias, ouvi-las, falar sobre elas, estabelecer relações com os comportamentos

atitudinais, apoiados pelos contextos familiar e escolar, faz parte do letramento e da educação integral da criança. Toda situação de aprendizagem preparada pela professora deveria prever atividades que levem em conta o saber aprender, o saber fazer e o saber ser e conviver. Esse foi o sentido que orientou nossos planejamentos e interações com os alunos.

Em atenção ao uso das obras de literatura infantil *O Patinho Feio e o Cão e a Raposa* para salientar os valores, as virtudes, percebemos que a moralidade é leve e não se transforma em lições porque permite discutir e acolher as nuances com que os valores são compreendidos pelas diferentes crianças e famílias. O fato das crianças conviverem com adultos não é garantia de que virtudes e valores estejam sendo fortalecidos. Nessa tarefa se engaja a escola, fortalecendo os valores e as relações de respeito entre os seres humanos, contribuindo para que as virtudes morais, os valores humanos não fiquem esquecidos, mas que sejam retomados, aprofundados e valorizados.

Finalizando, salientamos que o método de alfabetização prevalente em muitas escolas não acompanha a evolução trazida pelas pesquisas, como por exemplo a da psicogênese. A metodologia da introdução de uma letra a cada vez, de atividades que não partem das elaborações das crianças, tornam o processo muito mecânico, por que não dizer “mastigado”, já que a criança transcreve para o caderno um quadro inteiro de texto e nem imagina o que ali está escrito. Por esse motivo concordamos com o que diz Emília Ferreira: “Um dos maiores danos que se pode causar a uma criança é levá-la a perder a confiança na sua própria capacidade de pensar”.

Referências

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: Gosturas e Bobices. São Paulo: Scipione, 1997.
- ANDERSEN, Hans Chistian. **O patinho feio**. Porto Alegre: Kuarup, 1988.
- DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1999.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.
- KLEIMAN, Ângela. **Preciso ensinar o letramento**: não basta ensinar a ler e a escrever? São Paulo: Ed. Pontes, 2002.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

Quem conta um conto aumenta um ponto: investigando memórias da oralidade coletiva¹

Luana Camila Marasca²

Carla Viviane Cardoso Pozo²

Gustiele Regina Fistarol²

João Pedro Mello de Carl²

Mani dos Santos²

Rafaela Deise Giacomelli²

Carlos Roberto Mödinger³

Marli Susana Carrard Sitta³

Introdução

Em nossas primeiras idas à Escola Ivo Bühler – Ciep, percebemos, ao conversar com os alunos, um entusiasmo quando nos contaram algumas histórias que teriam acontecido ali. Ouvimos muitas versões da mesma história. Essas histórias envolvem não somente o contexto escolar, mas modificam a estrutura e a geografia do local, isso quando nos descrevem que anteriormente havia ali um cemitério e um açude, onde ocorreram alguns fatos. Essas lendas narradas para nós acabaram nos motivando. As lendas urbanas são histórias que combinam fatos reais e históricos com fatos irreais, produtos da imaginação. A imaginação como guia dessas faz surgir diferentes vertigens. Constantin Stanislavski (2002, p. 88) comenta em seu livro *A preparação do ator*. “A imaginação cria coisas que podem existir ou acontecer, ao passo que a fantasia inventa coisas que não existem, nunca existiram

¹ Apresentação oral.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Teatro – Unidade universitária da Uergs em Montenegro.

³ Coordenadores de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Teatro – Unidade universitária da Uergs em Montenegro.

nem existirão”. A primeira ideia surgiu então, para todos nós, em nosso primeiro contato com a escola, para criar um diálogo com a mesma. Ao nos reunirmos e ao vermos que tínhamos uma ideia em comum, o projeto nos entusiasmou mais.

Os objetivos que pretendemos alcançar são registrar as lendas da comunidade escolar através de fotos, vídeos e gravações de áudio, conforme o entrevistado consentir, estimular e instigar a imaginação e a memória dos entrevistados e resgatar a história local escolar e a questão geográfica.

No livro *Drama como método de ensino*, da professora Beatriz Cabral, encontramos uma justificativa que cabe ao nosso projeto, quando ela diz:

[...] para que o contexto estabelecido para uma determinada experiência permita este cruzamento do real com o imaginário, e para que as crianças consigam interagir como participantes destas duas realidades simultaneamente (a do contexto real e a do contexto imaginário), é necessário que a situação ou circunstâncias exploradas sejam convincentes, tanto no tratamento do tema/assunto, quanto na ambientação e papéis selecionados (2006, p. 13).

Escola grande é assim tem que ter olhos e ouvidos bem abertos⁴

Montenegro é uma cidade rica em lendas e histórias fantásticas. No site oficial da prefeitura, há um espaço destinado às lendas locais, entre elas a do Gigante de Pedra e a da Lagoa Encantada; nelas percebem-se oralidade criativa e imaginação fértil. Nada mal para uma cidade considerada das Artes. Percebemos que o colégio Ciep também tem essas marcas de Montenegro e que sua estrutura física interfere diretamente na memória coletiva de seus alunos, professores e funcionários. Seu pátio encontra-se no centro, cercado por seus prédios. Cheios de tijolos alaranjados, marcados por muitos que já passaram por ali. Tijolos que tomam todas as formas, salas quadradas, refeitório, banheiros, corredores extensos interrompidos por rígidos portões de grades. Ar de cárcere. Tijolos marcados pela memória silenciosa de Ivo Bühler e seus tripulantes. Inspirados, no seu dia a dia, pela convivência da memória contida em sua estrutura, juntamente com a fantasia trazida em si, encontramos nos alunos, professores e funcionários da

⁴ Frase recolhida na comunidade escolar durante o processo de observação nos primeiros meses de 2014.

escola a transmissão oral de lendas ou narrativas, que vão recebendo sempre um novo ressignificado, construindo assim a cultura e a tradição não só do ambiente escolar, mas também da comunidade. Como diz o mestrando em História pela Universidade de Passo Fundo Bruno A. Picoli:

A grande maioria dos pesquisadores que se dedicam à produção por meio de fontes orais – história oral – inferem que, mesmo quando o indivíduo que relembra – o lembrador – apresenta uma perspectiva, uma visão de mundo única, essa só lhe foi possível dentro dos quadros sociais em que está inserido. Com base nisso, podemos afirmar que não existem memórias individuais – na essência do termo –, mas sim memórias coletivas com possibilidades de individuação. A memória coletiva não é a simples sobreposição de memórias individuais, visto que essas raramente convergem – mesmo entre membros de um mesmo grupo. Entretanto é o que permite o amálgama social, a noção de pertencimento, de estar no mundo. Sem sociedade, sem relações sociais, não existiria memória (2010, p. 176).

Uma história que vem permeando a imaginação da comunidade da escola é a lenda da Mulher de Branco. Vários alunos, alguns professores e outras pessoas da comunidade alegam conhecer essa história, ter visto pessoalmente ou ter ouvido alguém que já viu. Uma das histórias mais contadas é que certa noite três alunos teriam visto no corredor que fica acima do ginásio a tal mulher de branco. Conta-se que essa aluna teria desmaiado horrorizada de medo e nunca mais voltou à escola.

Em uma entrevista com o antigo vice-diretor do Ciep no turno da noite, professor José Carlos Barreto, ficamos sabendo que certa noite no ano de 2005 fora chamado às pressas para atender uma ocorrência em sala de aula. Lá uma aluna havia desmaiado após ver a tal mulher de branco perambulando pelo corredor acima do ginásio de esportes. Ele conta que essa aluna ficou pálida, transtornada e pediu para ir embora da escola e nunca mais retornou. Mas ele mesmo diz que nunca viu nada. Porém, certa tarde de verão, ele e mais dois colegas escutaram barulhos de passos, pareciam de sapatos de salto alto, foram atrás e o som estendeu-se até uma sala/depósito, ouviram o abrir e fechar de portas. Porém, ao entrarem, nada constataram, não havia ninguém. Esse professor nos convida a buscar na parapsicologia alguma explicação para o ocorrido, pois afirma que é algo a se pensar, já que essas histórias são contadas por muitas pessoas. Estariam elas todas mentindo? O sociólogo francês Maurice Halbwachs (2004) aponta que essas lembranças estão para todo mundo e elas se apoiam nas memórias de cada um, podendo, a qualquer momento, e quando quiserem, ser lembradas.

Essas lendas e histórias são contadas nos intervalos escolares e até mesmo na família. Nosso projeto quer investigar essa oralidade e trabalhar teatralmente com esse imaginário popular e também elaborar um documentário no qual poderemos, no fim do ano letivo, exhibir esse material para a comunidade escolar, contribuindo de alguma maneira para que essas histórias fantásticas não se percam, afinal, “terra sem fantasmas é terra sem tradição” (DAUDT, 2011, p. 29).

O lobisomem é um bicho lindo de se ver! Ele bate palmas com as orelhas⁵

O que mais marcou nossas primeiras visitas à escola foi a oralidade presente nos alunos, professores e funcionários. Para se comunicar com os outros, às vezes com violência, muitas frases soltas foram ditas por eles e recolhidas por nós, para futuramente criarmos uma dramaturgia da escola. As falas/dizeres cheios de drama, que estão em nossas memórias e que muitas vezes partiram da imaginação de quem ouvimos, servirão como um pré-texto para o grupo dramatizar ou até mesmo para criar novas lendas urbanas. Como explica Beatriz Cabral: “O pré-texto é o roteiro, história ou texto que fornecerá o ponto de partida para iniciar o processo dramático e que irá funcionar como pano de fundo para orientar a seleção e atividades e situações exploradas cenicamente” (2006, p. 15).

Abaixo, segue uma dramaturgia em construção. Ela é dividida em três partes: a primeira com falas de professores, a segunda de alunos e a terceira de funcionários.

Parte I – Dizeres de professores:

- Qualquer livro se torna legal, desde que se torne a lê-lo.
- Na verdade, nem gostaria, pois só iria incomodar-me.
- Tomarei eu mesma as minhas providências.
- Optei por trabalhar assim, tenho que ficar. Afinal, somos quebragalhos na escola.
- Como é difícil de fazer, trouxe pronto para vocês.
- Não aguento mais essas duas; andam de um lado para o outro.

⁵ Frase recolhida na comunidade escolar durante o processo de observação nos primeiros meses de 2014.

- Gurizada medonha!
- Eu achava que ela estava gorda, não grávida!
- Vamos ficar sem elas, porque elas estão parindo em casa, na licença.
- Vocês (homens) produzem os bichinhos e depois não têm licença-paternidade.
- No mercado de trabalho, é só uma chance; não é como aqui na escola.
- Pessoas como o fulano merecem a fulana.
- A guria não se esfrega em lugar nenhum, e tu fazes isso? Tu mereces alguém que se esfregue até em corrimão.
- Óh! Se sair daqui, saberei que foram vocês. Vou citar nomes, inclusive.
- Tu não me escreves isso! Não foi tu que perdeste teu pai?
- Não se pode estudar e divertir-se ao mesmo tempo.

Parte II – Dizeres dos alunos:

- Quem é que inventou que tem que estudar?
- A sora disse que dá para engravidar sem fazer nada. Ela é louca, joga macumbas.
- Não tem nada de bom aqui no Ciep. A água é quente e tem gosto de barro.
- E o livro? O livro fica parado em casa, não tenho tempo.
- Se a sora não vem, a aula é livre no pátio. Ah, depois eu recupero!
- Tu ficarias mais bonita de cabelo comprido.
- Como o tempo passa mais rápido enquanto a gente tá desenhando.
- Ele me chamava de puta, de vagabunda, e aí eu atirei ele na parede (sobre um papagaio).
- 30 anos na cara usando a mochila da Barbie.
- O pai, pastor, foi orar na casa da fulana, e o lobisomem pegou na saia dela. E então, depois viu os trapos nos dentes de um carinha. Descobriram o lobisomem.

Parte III – Dizeres dos funcionários:

- Não se pode estudar e divertir-se ao mesmo tempo.
- Ela nunca abre...
- Eles até já trocaram as fechaduras.
- Esperem! Tenho as chaves. Mas não posso abrir para eles.

- Tem que ter controle e disciplina.
- Não estudei para tirar xerox.
- Trabalha como um cavalo, mas estudar que é bom, nada!

Considerações finais

Os dizeres que ouvimos foram muito impactantes e escolhemos escrevê-los por entender que fazem parte de uma dramaturgia, que em certa medida revela a realidade escolar. Temos ideia de inseri-la nesse projeto em construção para iniciar um processo dramático juntamente com o registro das histórias que ouviremos em lugares e horários diferentes na escola e no bairro, provocadas com a escrita: “Escuto histórias fantásticas sobre o bairro e a escola Ciep” e na Feira Literária da escola com a escrita: “Troco contos por pontos”, que ocorrerá em agosto deste ano. Essas ações serão feitas em duplas: um dos pibidianos participantes fará o registro, e outro ouvirá as histórias e costurará em ponto corrente pulseiras em crochê, que serão trocadas por histórias fantásticas, que envolvam a comunidade escolar.

Referências

- CABRAL, Beatriz. **O drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- DAUDT, Clodomiro. **Montenegro Antigo**. Crônicas de Brederodes. Montenegro: São Benedito, 2006.
- HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.
- PICOLI, Bruno. Memória, história e oralidade. Passo Fundo: **Mnemosine Revista**, v. 1, n. 1 jan./jun. 2010.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE MONTENEGRO. **Lendas**. Disponível em: <https://www.montenegro.rs.gov.br/home/show_page.asp?titulo=Lendas&categoria=Munic%EDpio&codID_CAT=503&id_CONTEUDO=2145&INC=includes/show_texto.asp&imgCAT=>>. Acesso em: 22 jul. 2014.
- STANISLAVSKI, Constantin. **A preparação do ator**. Trad. de Pontes de Paula Lima. 18. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

Shakespeare em sala de aula¹

Fernanda da Silva Sobierajski²

Sara Pereira de Campo²

Marli Susana Carrard Sitta³

Carlos Roberto Mödinger³

Introdução

Este trabalho integra um conjunto de projetos e ações que vêm sendo elaborados dentro do subprojeto *Discência, Docência e Teatro na Escola*, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid/Capes/Uergs) da unidade de Montenegro. Composto pelas bolsistas Fernanda da Silva Sobierajski, Sara Pereira de Campos e Raquel Lemos Peres, sob orientação do coordenador Carlos Roberto Mödinger, este projeto vem sendo desenvolvido no Colégio Estadual Ivo Bühler – Ciep.

Do que foi observado nas salas de aula pouco se notou de práticas teatro-educacionais. Além disso, a escola não apresenta aulas específicas de teatro dentro do currículo, somente no turno extraclasse da escola, impossibilitando assim a interação dos alunos com a educação teatral. Com isso, a escola apenas insere o teatro através do turno integral, em que estão sendo feitas as observações e no qual posteriormente serão elaboradas as ações práticas do projeto, com o objetivo de oferecer uma nova maneira de inserir não somente jogos teatrais ou peças em datas comemorativas, mas sim uma produção artística continuada dentro das turmas do Colégio Ciep.

Partindo do que se observou na vida cotidiana da escola e pelo fato de que pouco se apresenta Shakespeare nos espaços escolares, surgiram questionamentos que nortearam a construção dessa pesquisa: Como inserir um

¹ Apresentação oral.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Teatro – Unidade universitária da Uergs em Montenegro.

³ Coordenadores de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Teatro – Unidade universitária da Uergs em Montenegro.

conhecimento mais aprofundado da dramaturgia de Shakespeare? Como trabalhar o teatro de uma forma que se aproxime de situações cotidianas e dos sentimentos que esses alunos compartilham em sala de aula? Como inserir a educação teatral por meio das obras shakespearianas?

Através disso houve o surgimento desta ideia: levar ao âmbito escolar uma dramaturgia que abrangesse situações e sentimentos que são comuns não somente no tempo em que se escreveram essas peças, mas até na época atual. Com isso, o objetivo geral deste projeto é levar o conhecimento da obra e vida de Shakespeare para os alunos, despertando o interesse dos alunos pelo teatro.

Na elaboração deste projeto, os alunos apresentam curiosidade e disposição, sendo uma turma que se mobiliza e é bem vista dentro do colégio. Este projeto inicialmente vai atender as necessidades do teatro presente nesta escola e oferecer um contato mais próximo com esta época tão rica da história do teatro.

Metodologia

A metodologia utilizada neste projeto é de pesquisa-ação (BALDISERA, 2014), na qual se pressupõe a participação de forma planejada e coletiva dos estudantes. Além disso, este projeto traz uma abordagem qualitativa, com estudo bibliográfico e análise dos resultados obtidos pelas práticas teatro-educacionais realizadas com a turma.

Inicialmente, está sendo feita uma pesquisa bibliográfica para reter maior conhecimento sobre a vida do dramaturgo, bem como do teatro elisabetano. Em um segundo momento, daremos início à ação deste projeto; partindo da pesquisa bibliográfica e das observações realizadas dentro do colégio, realizaremos uma oficina de prática teatral com os alunos, apropriando-nos das obras shakespearianas para tal trabalho.

Por que Shakespeare?

Ao tratarmos de William Shakespeare, não estamos lidando somente com uma referência de sua época, pois sua presença no teatro atual, bem como no cinema, literatura e outras áreas, é muito forte. Suas peças tratam de temas que abrangem diversos sentimentos e situações. A grande proporção de personagens e ambientes possibilita, em sala de aula, a inserção do aluno em diversos contextos: fadas, bruxas, reis, palácios, floresta, etc. O

lúdico e o real são apresentados constantemente em suas comédias, tragédias e dramas históricos e possibilitam um vasto campo de trabalho e abrangência de contextos. Shakespeare oferece-nos não somente um projeto, mas a construção de um conhecimento cultural em sala de aula.

Este projeto não apresenta somente um grande dramaturgo, mas sim uma proposta de criação, adaptação, conhecimento e ações pedagógicas por meio da dramaturgia. Partimos da ideia de apropriação da vida e história de Shakespeare, das necessidades dessas turmas que trabalham teatro em turno extraclasse, cujo conhecimento obtivemos observando suas aulas de teatro e, por meio desse mapeamento que vem sendo realizado, buscamos desenvolver uma prática que possibilite aos alunos o acesso às obras de Shakespeare por meio de oficinas, trabalhos, saídas de campo e todas as ações possíveis para atingir esses alunos.

Considerações finais

O turno extraclasse ofertado dentro do CIEP atende os alunos ofertando teatro, mas esse ainda não é um conteúdo obrigatório dentro do currículo da escola, como é o caso das artes visuais. Assim, buscamos desenvolver nosso projeto com alunos que frequentam essas aulas; infelizmente não são todos os que frequentam as aulas do turno inverso. Nosso projeto propõe um conhecimento mais amplo da dramaturgia shakespeariana, visando ao trabalho e envolvimento dos alunos, pois a partir disso iremos desenvolver e criar as mais diversificadas ações que se enquadrem nos interesses e fazeres da turma. Um ponto positivo dentro desse contexto teatral da escola é o grande interesse e vontade dos alunos em participar dessas atividades artísticas, o que torna o projeto viável.

Percebemos que o CIEP não possui professores formados em teatro. Quem atende os alunos são professoras com formação em Artes Visuais e Língua Portuguesa; ainda também buscamos formas de posteriormente inteirar essas professoras deste projeto, a fim de sua colaboração para a permanência desse dentro do teatro ofertado pela escola, visando assim que o projeto continue para além de uma turma, mas abrangendo toda a rede do colégio.

Referências

- BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em debate**. Pelotas, 2001. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rSd/article/view/570>>. Acesso em: 23 jul. 2014
- ENTRE LIVROS. **Revista Entre Clássicos n. 2**: William Shakespeare. São Paulo: Ed. Duetto, s/d. p. 6-98.
- FRYE, Northrop. **Sobre Shakespeare**. Trad. Simone Lopes de Mello. Criação & Crítica: 9. São Paulo: Editora de Universidade de São Paulo, 1999. (Série IV)
- HELIODORA, Barbara. **Reflexões shakespearianas**. Rio de Janeiro: Lacerda, 2004.
- JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Metodologia do Ensino de Teatro**. Campinas: Papirus, 2001. (Coleção Ágere).
- SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos (Org.). **Iniciação à Docência em Teatro**: ações, relações e reflexões. São Leopoldo: Oikos, 2012.
- SHAKESPEARE, William. **Shakespeare de A a Z**: livro das citações. Seleção de Sergio Faraco; Trad. Carlos Alberto Nunes. Porto Alegre: L&PM, 1998.
- SHAKESPEARE, William. **Teatro Completo**: comédias. Trad. Carlos Alberto Nunes. 1. ed. São Paulo: Ediouro, 2008.
- SHAKESPEARE, William. **Teatro Completo**: tragédias. Trad. Carlos Alberto Nunes. 1. ed. São Paulo: Ediouro, 2008.
- TEATRO. Som & Fúria. São Paulo: **Rede Globo**, 7 de julho de 2009 a 24 de julho de 2009. Minissérie.

A biblioteca como um espaço de criação, vivência e cultura¹

Aline Dallagnese²

Kellem Francini dos Santos²

Luana da Silva²

Mariah C. De Godoy Pinheiro²

Carmen Lúcia Capra³

Introdução

A biblioteca poderia ser um espaço onde os alunos pudessem encontrar o conhecimento de que necessitam e vivenciar experiências que ultrapassem as barreiras de um estudo tradicional. Como estudantes e bolsistas de iniciação à docência, parece-nos que toda escola deveria circular por esse ambiente: alunos, professores e funcionários, entendendo a biblioteca como um espaço não só para a tradicional leitura e retirada de livros, mas sim, como um local de união entre o conhecimento e a exploração do acervo e a oportunidade de aprender de forma lúdica através de atividades que desenvolvam a cultura em suas variadas formas.

Para dar início a essa intenção, foi iniciada por esse grupo de “pibidianas” a organização do espaço da biblioteca da Escola Adelaide de Sá Brito em Montenegro, que acolhe o Subprojeto de Artes Visuais do Pibid-UERGS. Avistamos na biblioteca um espaço de uso ocasional que possuía capacidade para receber os alunos com maior frequência, possibilitando ações artísticas e de integração dentro da escola e para isso poderia ser otimizado.

¹ Apresentação oral.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Artes Visuais – Unidade universitária da Uergs em Montenegro.

³ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Artes Visuais – Unidade universitária da Uergs em Montenegro.

Imaginamos que talvez se possa oportunizar que os alunos frequentem e usem a biblioteca para a exposição, criação e apresentação de trabalhos; para pesquisas, para a realização de atividades de leitura e participação em oficinas e brincadeiras, apropriando-se do local e desenvolvendo gosto pelo lugar e pelas possibilidades que o mesmo oferece. Assim, havendo na biblioteca um espaço atraente à realização de atividades diversificadas desenvolva-se uma maior frequência de alunos, professores e equipe da escola em diversas situações e horários.

O projeto intitulado “A Biblioteca como um Espaço de Criação, Vivência e Cultura” tem como objetivos conhecer e dar a conhecer o acervo da biblioteca para que os alunos e professores possam usufruir dos livros que lá estão; disponibilizar a sala da biblioteca para visitas em horário alternativo, como o do recreio, realizando atividades como hora do conto, apresentações de vídeos curtos e brincadeiras; montar um espaço com conteúdos relacionados à arte⁴ que comporte também exposição dos trabalhos desenvolvidos nessa disciplina escolar. Além disso, e de forma ainda mais específica, intenciona-se desenvolver pequenas oficinas, como a construção de mini *skatbooks*⁵ e teatro de bonecos. De forma ampla, esse projeto pensa em promover ações que instiguem a curiosidade, mas que também proporcionem a noção de que aquele espaço é de propriedade dos alunos e precisa ser conservado em condições vivazes.

Primeiras ações realizadas

Nosso projeto iniciou com a observação do espaço seguida da exploração do acervo. Foram selecionados e separados livros conforme seus gêneros como: atlas, dicionários, livros de arte, de literatura brasileira infantil e adulta, recreativos, auxiliares para o professor, didáticos, revistas, entre outros.

A partir dessa organização, começamos o processo de revitalização da biblioteca, com o intuito de deixá-la visualmente agradável e com fácil acesso ao acervo. Essa fase inicialmente parecia ser algo breve, porém o trabalho de organização foi se mostrando longo e trabalhoso, estendendo em muito o cronograma. Não fosse isso, no final o resultado foi satisfató-

⁴ Esta grafia, Arte, faz referência ao componente curricular, diferenciando-se da arte em geral.

⁵ *Sketchbook* é um livro com páginas em branco e é frequentemente usado por artistas para desenho ou pintura como parte de seu processo criativo.

rio, pois presenciar a transformação do espaço nos mostrou que já fazíamos diferença na escola, o que pudemos perceber através de comentários positivos e entusiasmados dos alunos e professores que passavam pela biblioteca durante os dias de organização. Toda essa metamorfose foi registrada por meio de fotos publicadas no blog do Subprojeto Pibid-UERGS de Artes Visuais⁶, de forma que pudesse ser possível uma análise do antes, durante e depois da nova organização.

Depois de mexer com tantos livros diferentes, refletimos sobre a importância da biblioteca na instrução do futuro leitor. Luiz Percival Lemes Britto (2011) diz que se supõe primeiramente que o leitor sabe ler não só o que existe nos textos, mas que sabe fazer uma leitura do mundo. “Leitura do mundo” para Britto,

[...] seria uma metáfora que quer valorizar uma maneira de interpretar e significar o que o indivíduo tem diante do mundo, ou seja, o valor da leitura estará na atitude criativa e propositiva do sujeito. Ensinar a leitura fará com que esse mesmo sujeito desenvolva uma forma de domínio crítico do mundo, pois a partir do momento em que ele começa a ter o hábito da leitura aprenderá a ter uma atitude mais reflexiva em relação a si e das coisas que o cerca (BRITTO, 2011, p. 19).

Então chegou o momento de elaborar as ações a serem realizadas no próximo semestre, agora efetivando um contato direto com alunos da escola. Além disso, tornou-se necessário pesquisar sobre: o que é uma biblioteca escolar, se existem e quais são suas normas, que atividades são desenvolvidas em outras bibliotecas escolares. Realizar essa pesquisa fará com que exista um embasamento maior, qualificando nosso desenvolvimento.

Atividades culturais na biblioteca

Dentre o levantamento de ações culturais possíveis para o projeto “A Biblioteca como um Espaço de Criação, Vivência e Cultura”, pode-se de forma geral indicar a otimização do espaço a fim de oportunizar a realização das atividades diversificadas e orientadas às artes visuais como: montar um “Cantinho da Arte”, onde no futuro os trabalhos desenvolvidos na disciplina possam ficar expostos. Separar os livros e, conforme as possibilidades, organizá-los a fim de montar um pequeno material relacionado ao ensino da arte, que posteriormente servirá de apoio para as atividades progra-

⁶ Ver: <<https://uergspibidartesvisuais.blogspot.com>>.

madras e também para o desenvolvimento das aulas na escola e pesquisa dos alunos e, quem sabe, professores e funcionários.

Segundo Graça Maria Fragoso (2002), a biblioteca seria um lugar de suporte ao aprendizado e à vida cultural da escola. Segundo ela, uma biblioteca “ideal” deveria: cooperar, estimular, incentivar, proporcionar, promover, oferecer e contribuir, tanto dos alunos como da comunidade. A biblioteca deveria ser uma forma de reencontro, participação e integração da escola.

Portanto divulgaremos nas salas de aula, de professores e demais setores que a biblioteca estará aberta conforme os horários das bolsistas criadoras dessa ação, a saber as atividades relacionadas à arte e à cultura, assim como oficinas diversificadas, entre elas, oficinas de origami, desenho e outras formas de interação com o conhecimento artístico, proporcionando ao corpo escolar cultura e ludicidade.

Considerações finais

A biblioteca escolar é um espaço muito importante, pois por meio dela os alunos poderão desenvolver o hábito da leitura. Além disso, talvez possam perceber que, embora a tecnologia exista para nos auxiliar, não substitui o espaço da biblioteca e a sua função que é fazer com que o sujeito possa reconhecer as possíveis relações de si com o mundo, podendo atuar de forma mais crítica e autocrítica.

Nessa etapa da pesquisa ainda existem muitos questionamentos a serem atendidos. Como exemplo: existe uma lei para as bibliotecas escolares? Qual o papel do bibliotecário na escola? Além disso, também temos como objetivo conhecer, criar e proporcionar as diferentes possibilidades de atividades que podem ser realizadas dentro de uma biblioteca. Aspiramos que nossa pesquisa traga à comunidade escolar um retorno positivo e que seja um lugar de constante troca de conhecimento.

Referências

- BRITTO, Luiz Percival Leme. **O papel da biblioteca na formação do leitor**. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/14051114-BibliotecaEscolar.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2014.
- FRAGOSO, Graça Maria. **Biblioteca na escola**. Disponível em: <http://internas.coceducacao.com.br/2006/arq_img_upload/paginas/74/380_1620_1_pb.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2014.

A magnífica Hora do Conto: incentivando e valorizando a leitura e escrita na escola¹

Caroline Mendes de Oliveira²

Josiane dos Santos Rodrigues²

Elenice machado²

Viviane Maurente Machado³

Introdução

O presente trabalho aborda o tema “leitura e escrita”, apresentando as práticas pedagógicas, discussões e experiências obtidas como bolsistas do programa institucional de bolsa e iniciação à docência Pibid/Capes/Uergs. A leitura e a escrita são, sem dúvida, umas das questões de extrema importância dentro da escola. Pensando nisso, nossas atividades foram direcionadas a esse tema, relacionando com o projeto da escola onde estamos inseridas.

O trabalho tem como objetivo geral incentivar e estimular de maneira criativa, diversificada e atraente o gosto e o prazer pela leitura e pela escrita. Dessa forma, busca-se oferecer ao aluno espaços para a criação, no qual ele possa expressar suas ideias, questionar, opinar, criticar e fazer uso de informações, ampliando seus conhecimentos, assim como ter acesso a bons livros e atividades que motivem essa prática.

Dessa forma, tivemos como metodologia atividades planejadas em conjunto com a professora regente de cada turma e no grupo de pibidianas. A “hora do conto” foi um momento de valorização e instituição de um espaço na escola destinado à leitura e posteriormente à escrita. Nisso utili-

¹ Apresentação oral.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária Uergs em São Luiz Gonzaga.

³ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária Uergs em São Luiz Gonzaga.

zamos vários instrumentos e recursos didáticos para introduzir a leitura e escrita na vida das crianças, com diversidade, criatividade e inovação.

A escola como incentivadora da leitura e escrita

O contato com a leitura surge desde muito cedo na vida das crianças. A começar pelos pais e avós, que contam histórias para seus filhos, ou até mesmo dos simples manuseios de livros que se têm em casa. Sem falar das conversas e dos jogos que já inserem a criança no mundo das letras. Mas é na escola que ela começa a fazer parte oficialmente desse mundo, sendo alfabetizada e conduzida para a leitura e a escrita.

A escola desenvolve um papel importante ao inserir e apresentar o aluno no mundo mágico da leitura, no qual ele pode sonhar, viajar e criar. Ler e escrever são duas atividades de alfabetização conduzidas paralelamente, que devem sempre ser instigadas, para que o aluno também saiba como colocar no papel sua identidade e seu pensamento.

Quem lê tem vantagem em adquirir uma visão mais real do que a escrita e como funciona, o que lhe facilitará inclusive o aprendizado da própria forma ortográfica. A leitura nos proporciona várias oportunidades e nos insere neste mundo amplamente letrado. Ao melhorar nossa leitura, percebemos a importância e o poder da comunicação, melhoramos nossos diálogos, nossas conversas, sabemos defender e expor nossas opiniões.

Como nos dizem Lippi e Fink (2012, p. 22):

Devido às constantes mudanças que vêm ocorrendo na educação e a grande preocupação que se acentua cada vez mais em formar o aluno integralmente, ou seja, um indivíduo preparado para a vida, autônomo, crítico e consciente do seu papel enquanto cidadão depara-se com a importância da leitura nos processos de aprendizagem do ser humano, levando em consideração o fato de que, lendo, se aprende a interpretar os diversos mundos que a literatura infantil apresenta. Sabendo interpretar, automaticamente acontece o ato de criticar. E nisso encontra-se a oportunidade de através da Contação de Histórias formar leitores críticos, onde o botão mágico para despertar o gosto pela leitura estará inserida nessa prática.

A Hora do Conto como instrumento pedagógico

A Hora do Conto ganha uma função de grande valor se for trabalhado de forma inovadora, que chame a atenção dos alunos. Esse momento deve ser bem planejado e pensado em vários aspectos, tendo em vista um

conteúdo com objetivos, metodologias diversas, organização de espaços, tempo e recursos materiais para proporcionar um aprendizado significativo e interessante aos nossos alunos. Essas atividades também devem ser adequadas a cada faixa etária e às diversidades culturais dos espectadores.

Conforme Lippi e Fink (2012, p. 23):

No intuito de que a criança se encontre nesse mundo de sonhos e fantasias, cabe ao exímio contador de histórias transpor para ela a beleza, a magia, o prazer, a satisfação que a boa leitura pode proporcionar, e aliar tudo isso a um aprendizado, inicialmente não formal, mas que incentive o gosto pela leitura e pela contação de histórias, tanto no ambiente escolar como fora dele.

Pensando nisso, o planejamento das atividades do grupo de contação de histórias foi voltado para uma prática lúdica, recheada com adivinhas, quadrinhas, trava-línguas, poesias e brincadeiras diversas voltadas para a história que foi contada, mesclando essas formas literárias com uma história bem contada, fazendo sempre o uso de diversos recursos nessa realização, como por exemplo a televisão pedagógica, os fantoches, roupas coloridas, bonés bordados com lantejoulas, dentre outros recursos.

Neste aspecto foram realizadas algumas horas do conto, onde a proposta era diversificar os momentos de leitura, para que a criança começasse a despertar o gosto por essa. Na primeira prática, trabalhamos com livros infantis digitalizados, em que apresentamos em slides histórias com imagens coloridas e sons. Realizando a leitura da história, devemos abrir espaços para os questionamentos, dúvidas, opiniões e impressões dos alunos. Sabemos que hoje em dia é muito difícil fazer os alunos interessarem-se espontaneamente pela leitura; então o uso da tecnologia despertou o gosto e o prazer nos alunos em se tornar um leitor.

Na segunda prática, nós bolsistas apresentamos uma história em forma de teatro, dramatizado com figurino e cenário. Com isso os alunos já prestam mais atenção, pois é difícil ver seus professores contar uma história dessa forma. Mas o conteúdo necessita ser bom e agradável. Outra ideia é o uso de teatro de fantoches, que amplia a imaginação e a curiosidade do aluno, percebendo as diferentes entonações de vozes e gestos.

A leitura em rodas de debate pode proporcionar um espaço de socialização, troca de ideias e futuramente ser ampliada para uma produção textual, na qual cada um escreve sua interpretação e maneira de ver as coisas discutidas.

A criação coletiva de histórias também é uma prática enriquecedora, que pode ser realizada na Hora do Conto. Nessa pode ser variada a manei-

ra de acontecer; uma delas é colocar vários objetos dentro de uma sacola escura e fazer uma roda com todos os alunos, quando cada um deles tira um objeto e o desafio é introduzi-lo no decorrer da história.

De acordo com Schneid (p. 4):

As histórias têm uma magia e um encantamento capazes de despertar no leitor todo um potencial criativo. É uma forma capaz de transformar a realidade quando trabalhada adequadamente. Por isso penso que a literatura tem de ser trabalhada, sobretudo na sala de aula, a fim de permitir ao leitor ou ouvinte viajar no mundo do sonho, da fantasia e da imaginação.

O professor como um mediador

A Hora do Conto pode sim ser uma alternativa para que possamos conquistar nossos educando a adquirir o hábito e gosto pela leitura e escrita. Mas o mais significativo dessas atividades, além da forma de como vamos contar as histórias, mas como vamos lidar com as respostas desse trabalho. Pois sabemos que é um processo longo e em contínua construção.

O professor é visto pelos alunos como algo em que eles se espelham. Nesse sentido, precisamos pensar nas reações que vão surgir, nas dificuldades e emoções dos nossos alunos. Quando propomos uma produção livre, em que eles possam criar e imaginar, não sabemos ao certo as suas angústias e seus desabafos, e às vezes eles podem passar para o papel ou para o mundo imaginário o que estão sentindo. Caberá a nos educadores conhecermos nossos alunos e termos a sensibilidade para lidar com cada situação.

Entretanto, podemos nos surpreender com as ideias dos nossos alunos, com a criatividade de cada um. Muitas vezes, não percebemos, mas aprendemos muitos com eles. E acreditamos que tudo o que eles sabem é porque nos ensinamos, mas eles já vêm para a escola com um conhecimento e com uma bagagem de diferentes culturas, e como educadores devemos saber disso e usar essas diferenças como um fator benéfico para o ensino-aprendizagem da turma.

Conforme Freire (1921, p. 17):

Só educadoras e educadores autoritários negam a solidariedade entre o ato de educar e o ato de serem educados pelos educandos, só eles separam o ato de ensinar do de aprender, de tal modo que ensina quem se supõe sabendo e aprende quem é tido como quem nada sabe.

Considerações finais

Através das atividades da Hora do Conto podemos ter a noção do quanto é bom e agradável estar em um ambiente onde a imaginação não é tolhida, mas usada como ferramenta pedagógica, pois todas as ações propostas para os educandos participantes do momento foram de imediato aceitas e a participação foi efetiva. Eles sempre estavam com um olhar atento, querendo se entrosar na história, e nós sempre interagindo com eles.

O momento da Hora do Conto sempre é aguardado com ansiedade pelas crianças; elas sempre perguntam se terá e ficam dias comentando as histórias contadas. São de grande importância as modificações na arte de contar histórias; somente dessa forma poderão encantar os alunos e fazer com que sintam prazer em ler e escrever.

Referências

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

LIPPI, Elisiane; FINK, Alessandra: A arte de contar histórias: perspectivas teóricas e práticas. **Vivências**. Vol. 8, n. 14, p. 20-31, maio 2012.

NEVES, Jucelma: www.pucrs.br/.../hora_do_conto_-_uma_experiencia_maravilhosa_REV.pdf.

Jogos e brincadeiras no desenvolvimento integral da criança¹

Marcia Regina Veeck²

Bruna Froes²

Douglas Camargo²

Nara Noely Dorneles Martins²

Viviane Machado Mauren³

Introdução

Esta pesquisa será realizada em turmas de anos iniciais do primeiro ao quinto anos do Ensino Fundamental do Instituto Estadual de Educação Professor Osmar Poppe, em que nós acadêmicos do curso de graduação Pedagogia – Licenciatura da UERGS – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul somos bolsistas do Pibid – Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

Tem por objetivo compreender como os jogos e brincadeiras são importantes no processo de ensino-aprendizagem e como podem contribuir para o desenvolvimento integral da criança, auxiliando nas áreas cognitivas, afetivas e motoras dos alunos. E também demonstrar que os jogos e brincadeiras podem auxiliar no rendimento escolar, facilitando a aprendizagem em sala de aula.

O presente projeto justifica-se considerando que os jogos e brincadeiras fazem parte da vida da criança e são necessários na vida escolar por desenvolver as habilidades cognitivas, afetivas e motoras. Nesse estudo, pretende-se analisar se os jogos e brincadeiras podem contribuir para a consti-

¹ Apresentação oral.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em São Luiz Gonzaga.

³ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em São Luiz Gonzaga.

tuição das diversas áreas do educando no período escolar. Para isso, pretende-se promover atividades pedagógicas envolvendo jogos e brincadeiras que possam contribuir como sendo uma forma prazerosa de possibilitar o desenvolvimento do aluno como um todo.

Desenvolvimentos da criança

Os jogos e brincadeiras no período escolar são de suma importância para o desenvolvimento integral do educando. Segundo Piaget (apud RIBEIRO, 2005, p. 38):

[...] compreender a função dos jogos na infância identifica neles um meio poderoso para a aprendizagem, pois, jogando, a criança desenvolve suas percepções, sua inteligência, suas tendências à experimentação e seus comportamentos sociais. Entretanto, salienta que o real significado dos jogos só pode ser bem compreendido se sua análise for apoiada na noção de assimilação.

Possibilitar o brincar e o jogar para as crianças vai fazer com que elas desenvolvam várias habilidades, como a percepção do seu próprio corpo, dos espaços e seu comportamento, pois no momento em que ela brinca e joga, vai aprendendo a socializar-se, a inteirar-se com o meio, e esse é um momento muito rico, quando ela tem a oportunidade de viver novas experiências. Dessa forma, ela vai assimilando, tendo noção das situações que se envolvem nesse processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Friedmann (apud MACHADO, 1995, p. 174)

Desde os primeiros meses, as crianças repetem todo o tipo de movimento e de gestos. Elas têm prazer com a repetição, com o resultado imediato dos efeitos produzidos. Esses jogos fazem a sua aparição com os primeiros exercícios sensoriais e motores simples ou combinações de ação com ou sem finalidade aparente, como puxa um fio, abanar um objeto sonoro, bater num objeto mole, fazer rodar um pião, dar pancadas, etc. Os jogos de exercícios prolongam-se por vezes até a idade adulta, mas implicam poucas aquisições novas; assim geralmente tendem a diminuir de intensidade e de importância com a idade.

Por isso a importância de resgatar as atividades lúdicas, os jogos e brincadeiras no contexto escolar. É precisa uma valorização do brincar nos anos iniciais, pois, quando a criança se encontra na educação infantil, dá toda a importância devida a este momento que é o brincar. Porém, quando o aluno chega aos anos iniciais em algumas situações, é pensado que já não é mais tão necessário e que deve se deter a conteúdos e a alfabetizar, sem levar

em conta que através de jogos e brincadeiras o rendimento escolar passa a ser mais significativo, a capacidade intelectual da criança começa a ser ampliada e isso reflete em todos os seus aspectos cognitivos, afetivos e motores.

E quem deve promover esses momentos de atividades com os jogos e brincadeiras direcionadas é a escola; ela deve abrir seus espaços para que isso aconteça, fazendo com que as crianças explorem, usem todos esses ambientes de que ela dispõe e não somente fiquem mantidos em sala de aula.

Toda criança precisa praticar exercícios físicos para que possa desenvolver-se bem fisicamente, afetivamente ou emocionalmente. Desde que a criança nasce, ela já está se movimentando. Então esse movimento faz parte de sua vida e de seu processo de crescimento e também faz parte de suas manifestações e desejos.

O movimento está inteiramente interligado e só acontece com a relação entre o indivíduo, a tarefa a ser realizada e o ambiente. A professora dá uma tarefa, a criança produz o movimento, e assim criam-se possibilidades de solução e também habilidades nos movimentos, desenvolvendo assim a parte motora da criança.

O desenvolvimento motor tem como significado o movimento humano no processo de desenvolvimento e aprendizado, do nascimento até a morte, crescente em todos os aspectos: físico, mental e social, “cada momento da vida é uma continuação do momento anterior, embora modificado” (VIEIRA, 2009, p. 23).

Entendemos que o desenvolvimento motor é um conjunto de transformações que a criança passa no momento da realização das diversas atividades propostas na escola ou em qualquer espaço social. A mesma passa por vários processos, como transformação, adaptação, crescimento e aprendizagem.

Segundo Gallahue (2001), o desenvolvimento motor é uma contínua alteração do comportamento ao longo do ciclo da vida, realizando pela interação entre as necessidades da tarefa, as necessidades biológicas do indivíduo e as condições do ambiente.

É importante que se ofereçam condições básicas para o desenvolvimento motor da criança e que essas condições estejam adequadas à faixa etária individual de cada criança. Pois cada fase possui suas características próprias e que dependem exclusivamente de ser estimuladas e desenvolvidas a seu tempo.

Segundo Friedmann (apud MACHADO, 1995, p. 175):

Estes jogos iniciam-se muito progressivamente entre os quatro e os sete anos, e de modo confuso. É sobretudo durante o período dos sete anos que eles se desenvolvem sobre a forma de jogos de regras simples e complexas, diretamente ligadas à ação e geralmente sustentadas aos outros procedimentos lúdicos que têm tendência para se atenuar, subsistem, podendo desenvolver-se nos adolescentes e nos adultos, tomando uma forma mais elaborada. Eles se interessam mais por jogos de regras complexas, mais independentes da ação e baseados em raciocínios e combinações puramente lógicas, hipóteses, estratégias e deduções, tal como xadrez, jogos de estratégia complexos, jogos esportivos complexos, etc.

A criança dá importâncias diferenciadas aos jogos e brincadeiras, dependendo em qual fase da infância ela se encontra. Nos anos iniciais, começam a se interessar mais por atividades que envolvam raciocínio, agilidade e rapidez pela necessidade que possuem. Nessa fase preferem mais as competições, pela experiência do ganhar e do perder, e com isso vai sendo constituído seu ser, sua identidade, favorecendo seu crescimento intelectual e moral.

Os jogos e brincadeiras são realmente muito importantes na vida da criança, para que ela se desenvolva de maneira adequada; os mesmos darão suporte, subsídios ao professor, são ferramentas que vão auxiliar o educando no processo de ensino-aprendizagem de uma maneira prazerosa, pois a criança ao brincar assimila situações que vivencia em seu cotidiano e as contextualiza, promovendo assim um aprendizado significativo.

Todas essas partes lúdicas que os jogos e as brincadeiras trazem para os educandos, além de fazer com que desenvolvam seus vários aspectos motores e cognitivos, trazem uma coisa essencial para a vida da criança, que é a troca de experiências entre seus colegas, em que desenvolve a afetividade, o convívio, a comunicação, além de aprender a trabalhar em grupo e também trabalhar individualmente quando se requer. Essa socialização e interação entre as crianças deve ser valorizada; isso a transformará em um ser autônomo, crítico e reflexivo, sabendo lidar com as situações adversas que encontrará no seu dia a dia.

Os jogos e brincadeiras na escola

A escola tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança, pois é através dela que existe a troca de saberes entre os sujeitos, onde tem um papel fundamental de fazer com que exista a conquista dos saberes e

que esse seja uma forma prazerosa. E temos como aliados os jogos e as brincadeiras, que são instrumentos indispensáveis e aplicáveis em várias situações. Santos (2000, p. 20) afirma que:

[...] através das atividades lúdicas a criança vai construindo seu vocabulário linguístico e o psicomotor. São nestas e provavelmente somente nestas atividades que a criança pode ser espontânea e consequentemente criativa.

Nessas atividades escolares, a criança consegue expressar suas vontades, seus desejos e também sua realidade. Só assim, conhecendo a realidade do aluno, através desses momentos, o professor conseguirá melhores resultados no processo ensino-aprendizagem.

Proporcionar esses momentos de criar, recriar e interagir com o meio e os colegas é fundamental para o desenvolvimento integral da criança. É brincando e repetindo a brincadeira que a criança irá descobrir novas habilidades de resolver certas situações, é a aquisição de um novo saber. Para Vygotsky (1998): “A criança ao brincar é capaz de fazer mais do que ela pode compreender e é justamente essa ação que permite que a criança passe a compreender o que move sua ação”.

Este é o papel da escola: proporcionar esses momentos de interação do sujeito com o meio e com as vivências possíveis, procurando formas de entender e transformar certa situação, e o jogo tem esse importante papel. Essa atividade é um momento em que a criança se entrega e se descobre, elaborando fatos significativos do seu dia a dia e posicionando-se com um indivíduo crítico, criativo e participativo.

Metodologia

Este trabalho teve como pressuposto a pesquisa qualitativa. Os dados foram obtidos através de observações feitas no Instituto Estadual de Educação Professor Osmar Poppe com as turmas de anos iniciais do primeiro ao quinto anos, no qual fazemos parte como bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) do curso de Pedagogia Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Uergs.

As atividades como jogos ou brincadeiras orientadas foram realizadas duas vezes por semana; em cada período se trabalhou com uma turma. A técnica de observação foi o método conferido durante as atividades propostas nas aulas.

Para a análise dos dados, utilizou-se a análise descritiva das observações realizadas.

Resultados parciais e discussões

Após observações realizadas, podemos perceber que a criança apresenta maior facilidade ao desenvolver suas atividades, após realizar jogos e brincadeiras que desenvolvam o conhecimento do seu corpo. Pois o jogo favorece o desenvolvimento afetivo, cognitivo, motor e ainda reflete nas atividades em sala de aula, sendo um facilitador no processo ensino-aprendizagem e também na comunicação entre as crianças.

A brincadeira e os jogos na aprendizagem são instrumentos pedagógicos importantes, pois contribuem no desenvolvimento cognitivo do aluno e ainda são facilitadores na assimilação de conhecimentos. Para isso o professor precisa sempre estar na busca, ampliando conhecimentos sobre o lúdico e utilizar com mais frequência as brincadeiras e os jogos, trazendo esses recursos como aliados no desenvolvimento integral dos alunos.

A ideia dessa pesquisa é enfatizar o brincar, não como apenas uma atividade individual ou para ser praticada em casa como um momento de extravasar as energias ou de descontração, mas sim como um momento de aprendizagem no desenvolvimento integral da criança e também como uma prática social que se transforma a cada geração.

Considerações finais

Considerando que os jogos e brincadeiras atribuem ao educando uma vasta gama de oportunidades de se desenvolver com alegria através da ludicidade que essas atividades lhe proporcionam, pretendemos verificar se as crianças estão tendo o progresso escolar que é esperado de acordo com sua faixa etária por meio de atividades aplicadas durante o período em que se encontram na escola.

Concluiremos com os resultados obtidos das aulas que estão sendo aplicadas, nas quais as crianças estão recebendo várias atividades, se isso oportunizará ao educando desenvolver-se com maior facilidade e analisar as possíveis contribuições que a brincadeira proporciona ao desenvolvimento infantil, devendo ser valorizada e privilegiada no contexto educacional.

Com este trabalho esperamos contribuir para a prática pedagógica, com a importância de proporcionar à criança momentos de criação e recreação,

momentos de transpor barreiras e desenvolver-se afetivamente e emocionalmente através dos jogos e brincadeiras. Dessa forma, esperamos que o brincar seja um poderoso recurso usado na escola no processo ensino-aprendizagem e no desenvolvimento integral do ser humano.

Referências

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo: Phorte, 2001.

FRANCISCO, da Silva, Camila. **A importância dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento infantil e para o processo de ensino-aprendizagem**. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" Faculdade de Ciências-Campus Bauru. Disponível em: <http://www.fc.unesp.br/upload/camila_francisco.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2014.

MACHADO, Beatriz. **Classificação dos jogos segundo Piaget**. Disponível em: <<http://www.cefelclinicas.com%3Fwpdmact%3Dprocess%26did%3DNC5ob3RsaW5>>. Acesso em: 17 fev. 2014.

RIBEIRO, Marilda P. O. **Jogando e aprendendo a jogar: funcionamento cognitivo de crianças com história de insucesso escolar**. São Paulo: EDUC; Fapesp, 2005. p. 36-39.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). **Brinquedoteca: a criança o adulto e o lúdico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Moderna; Fontes, 1998.

VIEIRA, Martha Bezerra. **Uma expressão de corporeidade na Educação Infantil**. Rio de Janeiro: Shape, 2009.

Contação de histórias para crianças dos anos iniciais¹

Bárbara Hartmann²

Jaqueline dos Anjos Pinto²

Nara Noely Martins²

Viviane Machado Maurente³

Introdução

Este trabalho tem por finalidade apresentar uma revisão teórico-bibliográfica sobre a contação de histórias como um instrumento de ensino que pode ajudar no processo de aprendizagem da leitura e da escrita de alunos dos anos iniciais, estimulando o raciocínio, a criatividade, a imaginação, bem como tornando-o mais crítico e participativo nas atividades escolares e na sua própria comunidade.

As histórias sempre estiveram presentes na vida das pessoas. Desde as épocas mais remotas. Com isso os livros foram adquirindo uma importância muito significativa, tanto dentro das escolas como nas próprias famílias e, claro, na educação das crianças.

O primeiro contato da criança com um texto é feito, em geral, oralmente. É pela voz da mãe e do pai, contando contos de fada, trechos da Bíblia, histórias inventadas tendo a gente como personagem, narrativas de quando eles eram crianças e tanta, tanta coisa mais... Contadas durante o dia, numa tarde de chuva ou à noite, antes de dormir, preparando para o sono gostoso e reparador, embalado por uma voz amada... É poder rir, sorrir, gargalhar com as situações vividas pelos personagens, com a ideia do conto ou como jeito de escrever de um autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de gozação (ABRAMOVICH, 1995 apud OTTE E KOVÁCS, 2003, p. 3).

¹ Apresentação oral.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em São Luiz Gonzaga.

³ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em São Luiz Gonzaga.

Também são válidas as ideias de Oliveira (1996, p. 27), que afirma:

A literatura infantil deveria estar presente na vida da criança como está o leite em sua mamadeira. Ambos contribuem para o seu desenvolvimento. Um, para o desenvolvimento biológico; outro, para o psicológico, nas suas dimensões afetivas e intelectuais. A literatura infantil tem uma magia e um encantamento capazes de despertar no leitor todo um potencial criativo. É uma força capaz de transformar a realidade quando trabalhada adequadamente com o educando (OLIVEIRA, 1996, p. 27 apud LIPPI e FINK, 2012, p. 22).

No entanto, de uns tempos para cá, a leitura e até mesmo a contação de história estão perdendo espaço nos ambientes familiares, devido à falta de tempo dos pais para com os filhos e a falta de interesse das crianças perante isso, dando um total valor para as tecnologias em geral. Nesse contexto, encontramos apoio nas ideias de Machado:

[...] é um fato inegável e curioso, não só no Brasil, mas também em outras partes do mundo. Se, por um lado, os velhos contadores tradicionais estão desaparecendo, porque nas comunidades rurais a televisão ocupa implacavelmente seu lugar, nos grandes centros urbanos a quantidade de gente que se dedica a essa arte está crescendo. Ninguém mandou, não é uma moda importada; parece que se trata de um sentimento de urgência que faz nascer das cinzas uma ética adormecida, uma solidariedade não mais do que básica, num mundo de cabeça para baixo (MACHADO, 2004, p. 31, apud SILVA, GARCIA e SILVA, 2013).

A arte de contar história

A contação de história é considerada uma ferramenta para a construção da aprendizagem. Muitos alunos possuem dificuldades com a leitura e sua interpretação, por isso viemos através deste ativar o interesse e o raciocínio imediato da criança, contribuindo para a sua formação pessoal.

A arte do contar histórias opera antes com a noção de sugestão, de esboço. Nenhum contar é definitivo e pronto e acabado. Toda história contada oralmente é, antes de tudo, uma obra em processo, que precisa do outro para ser completada (SISTO, 2007, p. 3).

A arte de contar história vai além de saber a própria leitura. É preciso encantar e interagir com o telespectador, tanto pela a expressão corporal como pela linguística. A criatividade e a ludicidade são questões fundamentais para envolver a criança e despertar interesse. A interpretação permite ao contador dar vida aos personagens, possibilitando uma aprendizagem prazerosa e com grande significado, em que a criança brinca, imagina e se diverte com a descoberta da leitura.

O gosto pela leitura pode nascer através da oralidade, do ouvir cotidiano, de várias formas do contar e recontar a mesma história, utilizando-se de recursos como: marionetes, tom vocal (alto e baixo), figurino, cenário, efeito sonoros e de luzes, etc. “A contação de histórias provoca na criança prazer, amor à beleza, imaginação, poder de observação, amplia as experiências, gosto pelo artístico, a estabelecer ligação entre fantasia e realidade” (CASTRO, 2010).

A contação de histórias tem por objetivo despertar a curiosidade e o interesse das crianças para a leitura e todo o mundo literário, além de ajudar no desenvolvimento do pensamento e na sua própria personalidade, sendo esse trabalhado já na educação infantil e anos iniciais, para que, com o passar do tempo, as crianças, entrando na adolescência, percam a vontade perante isso, tornando o processo ainda mais difícil nessa faixa etária, não formando então pessoas mais responsáveis e críticas. Trago aqui uma citação de Castro, que afirma:

As histórias enriquecem a experiência, a capacidade de dar sequência lógica aos fatos, sentido da ordem, esclarecimento do pensamento, a atenção, gosto literário, ampliação do vocabulário, o estímulo e interesse pela leitura, a linguagem oral e escrita, etc. (CASTRO, 2010).

Não podemos forçar algo para os outros; o interessante é achar medidas que possam ser responsáveis pelo interesse dos mesmos por algo. Podemos perceber que a contação de histórias chama a atenção das crianças e adolescentes de diversas idades, sendo esse de assuntos referidos a cada público-alvo. Uma tendência, uma moda ou algo do momento pode ser trabalhado de formas diferentes com os alunos, para que eles possam compreender melhor do que se trata, função, objetivos, etc.

Não podemos esquecer também o fato de que a criança pensa muitas coisas e não vê malícia em nada, muito menos possui preguiça quando se quer alguma coisa. Então, como profissional da educação infantil e/ou dos anos iniciais, colocaria as crianças para encenarem alguma atividade, assunto ou até mesmo outra peça, para que com seus colegas, assim, o estímulo e a “vontade de fazer” sejam liberados e acabem somando a sua vivência e seu aprendizado na escola, tornando mais responsável, crítico e integrante em sua sociedade.

Metodologia

As oficinas de contação de histórias estão sendo aplicadas uma vez por semana (esteja chovendo ou embarrado, quando não se pode aplicar as oficinas de recreação), totalizando assim 4 horas de contação de histórias para crianças de 6 anos a 12 anos do Instituto Estadual de Educação Professor Osmar Poppe. Antes da aplicação das oficinas, é realizada uma pesquisa bibliográfica em torno da trajetória histórica da literatura infantil. Além disso, a pesquisa das histórias a serem contadas leva em conta a faixa etária dos ouvintes, o contexto social onde elas estavam inseridas e os materiais pedagógicos que seriam necessários para a realização do planejamento.

Nas oficinas, além da contação, são realizadas atividades referentes à história. São trabalhados temas variados e alguns contemplando datas comemorativas. Entre essas atividades estavam as dinâmicas de grupo, principalmente o teatro, em que a criança se reúne com o seu grupo e nos conta de qual parte mais gostou e qual relação faz com a vida dela.

Nas primeiras semanas, pode-se perceber que as crianças não estavam adaptadas a ouvir histórias como uma forma de aprendizado, lazer e diversão. No início, sempre questionavam o porquê ou o que se faria com a história. Depois de algumas oficinas, foi nítida a mudança delas em relação ao ato de ouvir as histórias. A cada semana, o interesse aumenta. Em algumas situações, elas relacionavam as histórias que haviam ouvido com práticas da realidade.

Algumas constatações e discussões

Considerações finais

Atualmente, vive-se em uma sociedade em que a tecnologia domina boa parte do conhecimento. Os livros aparentam ter ficado no passado, pois é mais fácil procurar na internet do que na biblioteca. Há muitos que ainda pensam que o livro é algo ultrapassado, velho. Mas a importância de um livro na vida de uma pessoa e os benefícios que a leitura pode proporcionar vêm em confronto com essa realidade, mostrando que não há tecnologia no mundo que substitua a grandeza de conhecimentos que um livro pode mostrar.

Ouvir histórias é um ato prazeroso, principalmente para a criança, já que essa tem uma capacidade de imaginar e fantasiar maior que os adultos.

Apesar da grande importância do ato de contar histórias, ainda hoje há crianças que têm o mínimo contato com livros. Manter a contação de histórias e de leitura é essencial para despertar na criança toda essa gama de sentimentos e conhecimentos que somente os livros e a literatura são capazes de fazer. O adulto deve acreditar no prazer que a leitura proporciona e achar a forma adequada de mostrar isso à criança, e o interesse virá por ela mesma.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1993.

CASTRO, Eline Fernandes. **A importância da leitura infantil para o desenvolvimento da criança**. Disponível em: <<http://www.meuartigo.br/brasil escola.com/educacao/a-importancia-literatura-infantil-para-desenvolvimento.htm>>. Acesso em: 04 jul. 2014, às 20:30 h.

LIPPI, Elisiane Andréia; FINK, Alessandra Tiburski. A Arte de contar histórias: perspectivas teóricas e práticas. **Vivências**. Vol. 8, n.14, p. 20-31, 2012.

MACHADO, R.A. **Fundamentos teóricos-poéticos da arte de contar histórias**. São Paulo: DCL, 2004.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. **Leitura prazer**: interação participativa da criança com a literatura infantil na escola. São Paulo: Paulinas, 1996.

OTTE, Monica Weingartner; KOVÁCS, Anamaria. **A magia de contar histórias**. Santa Catarina: Instituto Catarinense de Pós-Graduação (ICPG), 2003.

SILVA, Márcia Onísia; GARCIA, Márcia Maria, SILVA, Rita de Cássia. **Contação de histórias infantis**: promovendo a imaginação e o lúdico. Revista ELO – Diálogos em Extensão, Vol. 02, n. 01, julho de 2013.

SISTO, Celso. Contar histórias, uma arte maior. In: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; MORAES, Taiza Mara Rauen (Orgs.). **Memorial do Proler**: Joinville e resumos do Seminário de Estudos da Linguagem. Joinville: UNIVILLE, 2007.

Poesia, arte e multiculturalismo na Educação de Jovens e Adultos: aprendendo a profissão¹

Caroline Borges de Souza²

Luana da Silva Souza²

Rozi Terezinha Moreira da Rosa Reis³

Aline Reis Calvo Hernandez⁴

Introdução

Os caminhos que percorremos não seguem traçados lineares.

Cada trecho, cada curva nos reserva uma surpresa.

O inesperado é uma das magias do caminho.

Primeiras palavras, Jussara Hoffmam

A escola é um espaço social que proporciona a educação formal, prevista como direito legal de todos. Para atender essa exigência, os professores planejam, ministram o ensino e avaliam. Mas não é só isso. Os professores, as crianças, jovens e adultos, os funcionários e os diretores, todos vivem importantes tempos de suas vidas na escola. Nela desenvolvem trabalhos e ideias planejadas e outros mais espontâneos, os quais revelam valores e modos de agir próprios da sociedade e das comunidades nas quais se originam.

Nesse movimento, iniciamos pela análise e estudo dos pressupostos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), das Diretrizes Curriculares da EJA, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e do Projeto Político-Pedagógico do colégio, entre outros documentos. As

¹ Apresentação oral.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em São Francisco de Paula.

³ Professora Supervisora do Pibid/Capes/Uergs 2014 do Colégio Estadual José de Alencar – Pedagogia – Unidade universitária em São Francisco de Paula.

⁴ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em São Francisco de Paula.

análises permitiram focar nossa atenção nas práticas dos professores em seus contextos, o “entre e sai dos alunos” e a dinâmica de atividades do colégio. Após esse primeiro momento, prosseguimos com práticas de observações.

Nessa trajetória, a presente pesquisa surge das observações da realidade educativa do colégio, especialmente aquelas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos. Inicialmente, foi realizada a análise do Projeto Político-Pedagógico do colégio, levantamento de materiais didáticos e metodológicos relacionados aos anos iniciais da EJA, tendo como objetivo conhecer e discutir o perfil dos sujeitos que compõem a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, a relação professor-aluno-conteúdos e as concepções de aprendizagem que fundamentam as práticas dos professores em sala de aula.

As atividades de pesquisa foram organizadas e estruturadas na forma de entrevistas e realizadas nas turmas das totalidades 4, 5 e 6 dos anos iniciais do Ensino Fundamental e com os professores da EJA do Colégio Estadual José de Alencar, da rede pública do município de São Francisco de Paula/RS. As observações em sala de aula, as reflexões e as discussões realizadas nessa pesquisa partem dos dados coletados na referida instituição de ensino e estão embasadas em estudos teóricos e práticos realizados no período de março a julho do ano letivo de 2014.

1 Objeto de estudo e fundamentação teórica

Durante o estudo, fizemos incursões teóricas e empíricas a partir das contribuições de Freire (1977, 1987, 1992, 1997) sobre as concepções de educação e suas finalidades, no sentido de ajudar a reconhecer os fundamentos que melhor atendem o processo de escolarização com pessoas jovens e adultas.

Ainda recorremos à literatura que trata da EJA, Souza (1987) e Nóvoa (1995), para melhor conhecer a área de estudo na qual situamos o nosso objeto: a prática docente na EJA. Buscamos informações também em documentos oficiais do colégio, que tratam sobre a Educação de Jovens e Adultos.

A ideia da EJA, como parte da Educação Básica, ainda é muito recente. As Diretrizes Curriculares Nacionais para esta modalidade, emanadas pelo Conselho Nacional da Educação (CNE) em 2000, destacam como três suas funções principais: reparadora, equalizadora e qualificadora, no

movimento de superar o caráter compensatório na EJA, convidando a pensar na educação permanente e na criação de uma sociedade solidária e heterogênea.

Constatou-se, através da análise da documentação do colégio e dos dados dos alunos, que os estudantes matriculados na EJA, principalmente os mais jovens, apresentam uma trajetória escolar anterior a seu ingresso na EJA. Essa trajetória é quase sempre marcada pela reprovação e evasão escolar. Esses fenômenos que marcaram fortemente a trajetória prévia desses alunos não se podem repetir. Os profissionais que atuam nas diferentes instâncias da EJA precisam rever o compromisso político do programa, sua proposta pedagógica, a prática docente e a articulação com outras políticas públicas municipais, para que, efetivamente, a Educação de Jovens e Adultos atenda as necessidades e expectativas dos jovens e adultos das camadas populares, de modo que eles não desistam da escola.

Nesse processo, uma das estratégias que não pode ser abandonada é a escuta cuidadosa e rotineira do que os alunos têm a dizer sobre a escola: o que estão aprendendo, o que não estão aprendendo, o que gostariam de aprender.

Cientes dessa realidade, foi considerada também a prática docente como categoria de análise, pois se acredita que esse estudo e reflexão nos darão subsídios para a construção de um projeto escolar, o qual, por meio das atividades desenvolvidas, poderá modificar a realidade escolar desses sujeitos. Para a análise do perfil da clientela, fez-se necessária a elaboração de um questionário sociocultural e demográfico que, após tabulado, serviu de subsídio para definir caminhos e ações a serem traçadas pelas bolsistas pibidianas.

Desse modo, o projeto do Pibid no Colégio José de Alencar vem sendo construído coletivamente, a fim de compreender os determinantes históricos do fazer docente; proceder a uma leitura crítica da prática docente que vem sendo aplicada, redimensionando-a em função das concepções que formulamos acerca da sociedade, da Educação de Jovens e Adultos, da escola, do perfil do educando da EJA, do papel docente e do processo de ensino-aprendizagem em que o educando possa ser um agente de transformação social, exercitando plenamente sua cidadania.

2 Procedimentos metodológicos

A entrada no Colégio Estadual José de Alencar aconteceu através de encontros de estudos, observações da realidade educativa nos espaços e tempos dessa instituição de ensino e registros nos Diários de Campo, além da análise do Projeto Político-Pedagógico do colégio e do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da unidade da Uergs em São Francisco de Paula, bem como outros documentos que se fizeram necessários para a realização desse trabalho: momentos ricos de estudos e reflexões; levantamento de problemas comuns encontrados na alfabetização dos jovens e adultos; participação em reuniões pedagógicas juntamente com os docentes dessa modalidade de ensino; pesquisa no laboratório de informática da universidade (Uergs) e do Colégio José de Alencar e do encontro e conversas com os alunos e professores da EJA.

Através de conversas informais atentas foram passadas as recomendações necessárias para o início das ações do Pibid no Colégio. Fomos apresentadas à direção e à coordenação do colégio, às professoras e aos professores e aos alunos, momento em que foi apresentado nosso interesse em buscar as possíveis contribuições e parcerias desses profissionais e alunos nessa caminhada de investigação e os procedimentos que seriam utilizados na realização da pesquisa de campo no colégio. Durante todo esse processo, um clima de confiabilidade e respeito mútuo foi se instalando e propiciando o diálogo e a interação necessários entre pesquisadoras e os sujeitos envolvidos na pesquisa, procedimentos esses recomendados pela supervisora escolar do Pibid no Colégio, pois de acordo com Freire (2003, p. 75), “o clima de respeito que nasce das relações justas, sérias, humildes, generosas, que a autoridade docente e a liberdade dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico”.

Para a inserção empírico-teórica colhemos as informações a partir dos seguintes procedimentos: a) observação-participante: por possibilitar uma aproximação mais exaustiva das informações através dos gestos, movimentos, expressões, falas, atitudes; b) análise documental: por favorecer a ampliação de informações, a identificação de elementos que precisam ser aprofundados, além de ratificar e validar informações obtidas através de outros procedimentos; c) entrevistas semiestruturadas: por entendermos a sua relevância, uma vez que favorecem a presença do pesquisador ao mes-

mo tempo em que dá ao entrevistado a liberdade de expressão e posicionamento sobre as questões propostas pelo pesquisador.

A fim de maximizar a confiabilidade dos resultados obtidos nessa pesquisa, adotou-se, como procedimento, a realização de um instrumento de registro das observações, onde foram feitas as anotações de fatos relevantes ao estudo: o Diário de Campo. Nessa perspectiva, investiu-se no entendimento de que a escola é o lugar onde circulam diferentes culturas, onde os sujeitos multiculturais são portadores de um saber com ritmos, linguagens diversas, práticas, comportamentos e atitudes diferenciadas, que se revelam num cotidiano contraditório e diverso. Tais particularidades se evidenciam na heterogeneidade e diversidade dos alunos portadores de conhecimentos, significados e capacidades de aprendizagem, que expressam as diferenças e marcas de indivíduos excluídos.

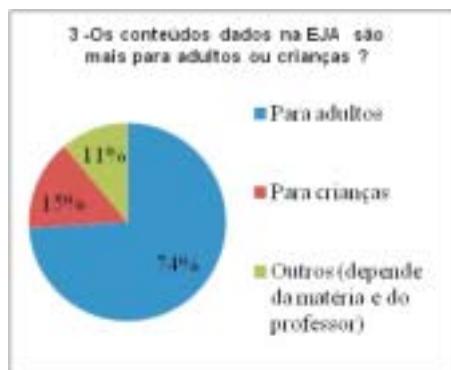
Segundo Forquin (1993), é nessa diferença que se manifesta o desafio a ser enfrentado pela escola e professores de agir na intersecção das culturas: a escolar, a dos alunos/professores e da humanidade para promover a junção delas na construção de novos saberes e práticas contextualizadas, mediadas pela questão cultural e transversalizadas pelos conhecimentos geográfico, histórico, matemático, da língua portuguesa, das ciências e aqueles interdisciplinares. Espera-se que os temas debatidos entre as disciplinas possibilitem a formação integral do aluno numa perspectiva mais formadora, em comprometimento com a diversidade, nas diferentes esferas da vida: social, cultural, biológica.

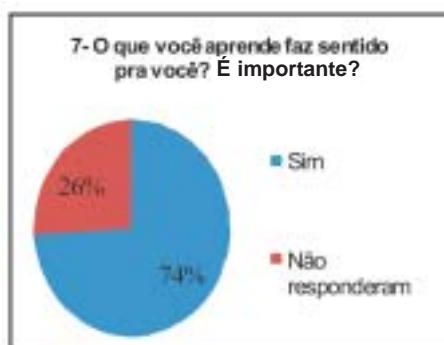
3 Análise e interpretação dos resultados

Após fazer a análise e reflexão sobre os dados obtidos na pesquisa, pudemos concluir que as práticas educativas desenvolvidas na EJA no Colégio Estadual José Alencar no município de São Francisco de Paula são adequadas ao contexto e às necessidades educativas dos jovens e adultos, pois os materiais didáticos utilizados nessa modalidade estão diversificados e as educadoras são bem flexíveis, aceitam sugestões e participam de atividades diferenciadas propostas pela equipe pedagógica. A necessidade de adequar as práticas educativas à realidade desses alunos deve-se ao fato de os mesmos já possuírem um conhecimento cultural e um nível de subjetividade diferenciado das crianças do ensino regular.

Para essa adequação tornar-se cada vez mais viável, não basta somente revermos o material didático, porém é preciso não só o educador repensar o seu papel enquanto mediador de uma aprendizagem que priorize a bagagem de conhecimento trazida por seus alunos, mas também a flexibilidade das instituições em permitir a realização de um trabalho diferenciado e investir em material didático e na qualificação dos profissionais dessa área.

A pesquisa foi realizada em três turmas distintas da EJA: Totalidades 4, 5 e 6. Foram realizadas uma entrevista coletiva e a aplicação do questionário com 27 alunos da EJA e com os educadores um questionário composto por questões voltadas à realidade observada nos momentos de visita-ção às salas de aula. Os dados coletados nos permitem afirmar que o estabelecimento educativo pesquisado promove um acolhimento significativo dos educandos. Nas respostas dos alunos, evidenciadas nos gráficos abaixo, podemos ver mais claramente esse e outros dados:





Analisando as respostas dos alunos, evidencia-se que um dos motivos que fez com que a maioria voltasse a estudar foi a exigência do mercado competitivo em que vivem, demonstrando a posição de extrema dependência cultural e econômica existente em nosso país, fazendo com que as políticas educacionais tenham o compromisso de responder a tantos desafios, a fim de transformar essa realidade. Segundo Whitaker (1997), hoje não só os economistas e os intelectuais, mas os próprios empresários clamam pela escola de Ensino Fundamental e Médio para todos. O bom funcionamento do capitalismo exige população escolarizada.

3 Estágio atual da pesquisa

A partir desse caminho percorrido, propomo-nos a refletir sobre algumas das especificidades que se apresentaram no público diverso no qual a EJA está inserida. E nessa reflexão descobrimos que são muitas as identi-

dades, especificidades e nuances desses jovens e adultos. Contudo, aprofundaremos nossa investigação apenas naquelas desvendadas nas leituras dos documentos, percebidas nas observações e/ou mencionadas pelos (as) educadores (as) na ocasião das entrevistas, onde destacaram interesse os temas de arte, poesia e multiculturalismo.

Diante dos temas, foi desenhada uma proposta de intervenção do Pibid na escola: “Poesia, arte e multiculturalismo na Educação de Jovens e Adultos: Aprendendo a profissão”, pois a primeira necessidade que sentimos foi compreender as nuances e a importância de trabalhar e ampliar esses temas na Educação de Jovens e Adultos. As contribuições do multiculturalismo permitiram pensar uma educação transversalizada pela arte e pela poesia diante da diversidade da EJA. Assim, tomamos por base o conceito de Canen (2002, p. 175), quando diz que o multiculturalismo é um “movimento teórico e político que busca respostas para os desafios da pluralidade cultural nos campos do saber”, isto é, o multiculturalismo busca respostas plurais para incorporar a diversidade cultural nos diversos campos da vida social, incluindo os temas de arte e poesia. Ao percebermos o currículo como expressão da cultura dominante, o multiculturalismo busca propostas que pautem a diversidade cultural presente na sociedade, contribuindo para a formação de cidadãos tolerantes e democráticos.

No campo do ensino de arte, a questão do multiculturalismo vem se deslocando em certos círculos acadêmicos brasileiros já há algum tempo. Por outro lado, a arte tem cumprido importante papel no movimento multicultural. “Se admitimos que tanto a força como o potencial crítico do multiculturalismo residem nas formas de expressão que seus adeptos utilizam na esfera pública, somos levados a aceitar que foram as artes as responsáveis pela rápida difusão desse movimento. Ofereceram uma linguagem mais adequada” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 29).

A influência dessa abordagem na política educacional revela-se na presença do tema transversal Pluralidade Cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para os diversos níveis do Ensino Fundamental. Os temas transversais são questões que devem “atravessar” o currículo, sendo tratadas em todas as áreas de conhecimento, estabelecendo relações entre os conhecimentos teoricamente sistematizados e as questões da vida real. Uma vez que toda manifestação artística é uma produção cultural, o “tema da pluralidade cultural tem relevância especial no ensino da arte e da poe-

sia, pois permite ao aluno lidar com a diversidade de modo positivo na arte e na vida”, como dizem os próprios Parâmetros para a Arte do 5^a a 8^a séries (BRASIL, 1998a, p. 41).

O multiculturalismo no ensino da arte implica uma concepção ampla de arte, capaz de abarcar as múltiplas e diferenciadas manifestações artísticas. O diálogo entre diversas manifestações artísticas, desenvolvido em sala de aula, pode promover a troca de experiências e a ampliação do universo cultural dos alunos.

Considerações finais

A pesquisa permitiu perceber que a EJA não tem uma única cara. A marca de sua população é a heterogeneidade. Trata-se, no entanto, de uma heterogeneidade equilibrada, sem predomínio de grupos específicos. Através das discussões desenvolvidas até esse ponto, percebeu-se que é difícil reconhecer, acolher e trabalhar com a diversidade cultural no processo pedagógico da EJA. Essa é uma discussão que se coloca para todas as áreas de conhecimento que integram o currículo escolar como um desafio constante na construção realmente democrática direcionada para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Porém constatamos que existe uma grande necessidade de trabalhar com atividades diferentes e mais significativas para esse público já tão massacrado pelas dificuldades impostas em suas realidades sociais.

As análises e interpretações dos dados evidenciados após as entrevistas, observações e aplicações de questionários com educadores e educandos permitiu planejar com a professora de Língua Portuguesa a realização de atividades sobre os temas de interesse dos alunos. O principal objetivo de intervir a partir dos temas propostos foi ampliar o alcance e a qualidade da experiência cultural dos alunos, contribuindo para a participação mais significativa na cultura socialmente produzida e a valorização das culturas a partir da diversidade da sala de aula. A diversidade é um aspecto inerente às ações educativas e interfere diretamente no processo de ensino-aprendizagem. Desenvolver um trabalho embasado em temas emergentes e projetos significativos aos alunos permite conceber o conhecimento como processo humano, onde existe uma relação de construção mútua entre os vários sujeitos que compõem a dinâmica social da Educação de Jovens e Adultos.

Referências

- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA**. Brasília: CNE/CEB, Parecer 11/2000.
- BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 04 jul. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, v. 6: Arte, 1997a.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (5ª a 8ª séries): Arte. Brasília, 1998a.
- CANEN, Ana. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 174-195.
- CENTRO PAULO FREIRE DE ESTUDOS E PESQUISAS. **O pensar e o fazer do professor Paulo Freire**. Recife, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Cortez, 1997.
- FORQUIM, Jean Claude. **Escola e Cultura**. Porto Alegre: Artmed, 1993.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- HADDAD, Sérgio (coord.). **Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA**. São Paulo: Global, 2007.
- HADDAD, Sérgio. Por uma nova cultura de Educação de Jovens e Adultos. In: **Novos Caminhos em Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Autores Associados, 2007.
- NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.
- SOUZA, João Francisco de. **Uma Pedagogia da Revolução: a contribuição do governo Arraes (1960-64) à reinvenção da educação brasileira**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1987.

Um estudo sobre o gosto musical de estudantes do ensino musical no Ensino Fundamental¹

Adrielle Camila Oliveira de Rezende²

Mariele Schossler²

Cristina Rolim Wolffenbüttele³

Introdução

Este trabalho origina-se da pesquisa em andamento realizada em uma escola pública municipal vinculada ao Pibid/Música/Uergs em Montenegro/RS, local em que atuamos como bolsistas.

A proposta de investigação originou-se de nossas entradas semanais na escola quando, ao observar estudantes e, particularmente, suas preferências musicais, começamos a nos questionar a respeito de quais fatores poderiam influenciar a constituição de seus gostos musicais. Com base nessa curiosidade, esta pesquisa objetiva investigar os gostos musicais de estudantes do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental, bem como os fatores contributivos dessa influência em relação ao ambiente em que os mesmos se encontram inseridos.

A pesquisa, em fase inicial, tem por base um referencial teórico constituído por conceitos de educação e educação musical. Na área da educação, orientamo-nos pelos conceitos de cultura experiencial e saberes dos estudantes. Na educação musical, as leituras sobre as teorias do cotidiano e educação musical são os balizadores analíticos.

¹ Apresentação oral.

² Bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Música – Unidade universitária da Uergs em Montenegro.

³ Coordenadora de Área do Pibid/Capes/Uergs 2013 – Música – Unidade universitária da Uergs em Montenegro.

Cultura experiencial, saberes dos estudantes e educação musical e cotidiano

Esta pesquisa fundamenta-se, como dito, em conceitos como cultura experiencial, saberes dos estudantes e educação musical e cotidiano.

De acordo com Silva (2006), os trabalhos sobre cultura escolar surgiram nos anos 1980, mas a ideia de uma cultura escolar se fortaleceu nos anos 1990, apresentando atualmente diferenciadas tendências investigativas. Para a autora, a cultura perpassa todas as ações do cotidiano escolar, seja na influência sobre os seus ritos ou sobre a sua linguagem, seja na determinação das suas formas de organização e de gestão, seja na constituição dos sistemas curriculares (SILVA, 2006).

A escola tem sua cultura estabelecida, não sendo o sistema educacional diferente, isto é, também tem uma cultura institucionalizada a qual se expressa, como explica Viña Frago (1998), como um conjunto de “ideias, pautas e práticas relativamente consolidadas, como modos de hábitos. Os aspectos organizativos e institucionais contribuem” (p. 169). Do mesmo modo, de acordo com o autor, a cultura escolar tende “a conformar uns ou outros modos de pensar e atuar e, por sua vez, esses modos conformam as instituições num outro sentido” (VIÑAO FRAGO, 1998, p. 169).

Pérez Gómez (2001), ao tratar do assunto, apresenta a concepção de cultura experiencial, que se caracteriza pela configuração de significados e comportamentos que os alunos e alunas elaboram de forma particular, induzidos por seu contexto, em sua vida prévia e paralela à escola, mediante os intercâmbios “espontâneos”, com os meios familiares e sociais que rodeiam a sua existência.

Ao tratar da cultura escolar, Freire (1987) critica a postura da escola em não partir da realidade dos estudantes no momento de planejar as ações e práticas pedagógicas. O autor traz a ideia de saberes dos estudantes. De acordo com o autor:

Simplemente não podemos chegar aos operários, urbanos ou camponeses, esses de modo geral imersos num contexto colonial, quase umbilicalmente ligados ao mundo da natureza de que se sentem mais partes que transformadores, para à maneira da concepção “bancária” entregar-lhes “conhecimentos” ou impor-lhes um modelo de bom homem, contido no programa cujo conteúdo nós mesmos organizamos (FREIRE, 1987, p. 84).

Freire (1971) faz a reflexão a respeito das diferentes formas como o ser humano se relaciona com o mundo e, nessa relação, conhece-o e o trans-

forma. Para o autor é ingenuidade considerar o conhecimento como algo estático e passível de ser transferido a alguém, visto que o ato de conhecer exige uma postura ativa, curiosa e transformadora das pessoas inseridas numa determinada realidade. Afirma, ainda, que “é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer” (FREIRE, 1971, p. 27). O conhecimento, do seu ponto de vista, dá-se por intermédio do próprio estar no mundo e da apropriação verdadeira daquilo que se vive, conhece, vê, aprende. Uma vez apreendido, esse saber pode ser reinventado para aplicação em novas situações concretas. Assim, considera “a confrontação com o mundo como a fonte verdadeira do conhecimento” (FREIRE, 1971, p. 27).

Ao se pensar a educação musical no contexto escolar, temos que levar em consideração que o aluno é um sujeito social, com sonhos, desejos e pensamentos únicos, que são construídos numa relação de trocas, negociações e diálogos com a sociedade em suas diversas instâncias: família, amigos, comunidade, escola, etc. Considerando que a arte e, de um modo mais específico, a música possibilitam a comunicação e a expressão humanas, ela inevitavelmente estará repleta de representações que expressam a identidade dos alunos.

Souza (2009) explica a importância do uso da música no cotidiano do aluno na aula de música, a música difundida por meios midiáticos. Além disso, é importante que os professores trabalhem com os recursos tecnológicos disponíveis, como o celular e o computador, como ferramentas para produzir, apreciar e compartilhar música. Dessa forma, a música do cotidiano dos alunos deve ser acolhida, respeitada e utilizada na sala de aula.

As ideias de Souza (2009), assim como outras pesquisas que têm como foco o cotidiano, vão ao encontro das concepções defendidas por Certeau (1998). Para o autor, parte da percepção e não da produção, as atenções centram-se no que fazemos com o que é produzido, compreendendo que não somos meros receptores passivos. Também podemos acrescentar o pensamento difundido por Santos, que defende a emancipação dos conhecimentos do senso comum (SANTOS, 2000).

Com base nesses pressupostos teóricos, pretende-se realizar a análise dos dados coletados nessa pesquisa.

Metodologia

A metodologia da pesquisa estrutura-se na abordagem qualitativa, tendo como técnicas para a coleta dos dados a realização de entrevistas semiestruturadas com os estudantes, bem como observações dos mesmos no contexto escolar. A análise dos dados está sendo realizada tendo como pressuposto a análise de conteúdo transversalizada com as leituras em educação e educação musical.

A abordagem qualitativa, de acordo com Kaplan e Duchon (1988), apresenta características específicas. Para os autores:

De um modo geral são apresentadas como características da pesquisa qualitativa a objetivação do fenômeno, a hierarquização de ações como descrever, compreender, explicar, a precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno, a observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural, o respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, as orientações teóricas e os dados empíricos, a busca de resultados os mais fidedignos possíveis, e a oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (KAPLAN; DUCHON, 1988, p. 580).

A coleta dos dados será realizada com a utilização de entrevistas junto aos estudantes e a realização de observações no cotidiano escolar.

A entrevista caracteriza-se por ser um questionamento imediato, face a face, com o objetivo de captar as “múltiplas realidades ou percepções” de uma determinada situação a partir do discurso dos atores sociais (LÜDKE, ANDRÉ, 1986; FONTANA, FREY, 1994; PACHECO, 1995; BRESLER, 2000; YIN, 2005). Na vida cotidiana, as entrevistas têm diversas características e usos, sendo que na pesquisa qualitativa seu emprego envolve: interação amigável entre entrevistador e entrevistado; captação imediata das informações desejadas; aprofundamento de questões levantadas por outros procedimentos de pesquisa; contato com participantes que não podem ser assistidos por outros meios de investigação e facilidade de realizar correções, esclarecimentos e modificações na busca pelas informações desejadas (LÜDKE, ANDRÉ, 1986).

A observação é uma técnica de coleta dos dados que se caracteriza por utilizar os sentidos para compreender determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar. Ajuda a identificar e obter provas a respeito de situações sobre as quais os indivíduos não têm consciência, mas

que orientam seu comportamento (MARCONI; LAKATOS, 1990). As observações serão realizadas quando das visitas semanais que ocorrem em virtude da proposta do Pibid/CAPES/Uergs, do qual participamos.

O lócus da pesquisa, como dito, são crianças de uma escola pública municipal, situada na cidade de Montenegro, RS, na qual são desenvolvidas as atividades junto ao Pibid/CAPES/Uergs.

Considerações finais

Analisando os dados coletados, já foi possível identificar alguns dos fatores que contribuem para a constituição da preferência musical desses estudantes, dentre os quais se salientam a família, os amigos, os meios de comunicação, as instituições culturais da cidade, bem como a própria escola.

Durante as entrevistas com os estudantes, concluímos preliminarmente que a maioria possui preferências musicais semelhantes, sendo que os meios de comunicação têm forte atuação nesse sentido, ocasionando, muitas vezes, uma espécie de homogeneização dos gostos musicais. Entretanto, em que as crianças estão inseridas, apesar de influenciá-las, nem sempre determinam suas preferências. Há diversos fatores contribuindo simultaneamente com elas, produzindo diferentes reflexões musicais.

Entendemos que essa pesquisa contribuirá com a área da educação musical e, principalmente, com nossa formação inicial, à medida que o conhecimento da realidade dos estudantes com os quais posteriormente realizaremos atividades e futuramente atuaremos profissionalmente constituem-se como futura docência em música. Essa possibilidade tem se apresentado a partir dessa atuação junto ao Pibid/CAPES/Uergs na unidade de Montenegro.

Referências

- BRESLER, L. Metodologias qualitativas de investigação em Educação Musical. **Revista Música, Psicologia e Educação**. Porto, n. 2, p. 5-30, set. 2000.
- CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**. 3. ed. revisada por Luce Giard. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.
- FONTANA, A.; FREY, J. H. Interviewing: the art of science. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994. p. 361-376.

- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- KAPLAN, B.; DUCHON, D. **Combining qualitative and quantitative methods in information systems research:** a case study. MIS Quaterly. V. 12, n. 4, December, p. 571-586, 1988.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino).
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1990.
- PACHECO, J. A. **O pensamento e a ação do professor.** Porto: Porto Editora, 1995.
- PÉREZ GÓMEZ, A. J. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez, 2000.
- SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. **Cultura escolar:** quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. Educar, Curitiba: Editora UFPR, n. 28, p. 201-216, 2006.
- SOUZA, Jusamara et al. **Aprender e ensinar música no cotidiano.** 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- VIÑAO FRAGO, Antonio. **Tiempos escolares, tiempos sociales.** Barcelona: Editorial Ariel Practicum, 1998.
- YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Martha Marlene Wankler Hoppe

Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Ufrgs), Professora Adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), Coordenadora Institucional do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) na Uergs, Líder do Grupo de Pesquisa: Educação, Formação Docente e Aprendizagens.

E-mail: martha.hoppe@gmail.com; endereço para acessar o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7553764584298869>.

Carolina Gobbato

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Ufrgs), Professora Assistente da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), Coordenadora de Gestão de Processos Educacionais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) na Uergs.

E-mail: carolina-gobbato@uergs.edu.br; endereço para acessar o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2276620729354182>.

Gilmar de Azevedo

Mestre em Comunicação Social pela Universidade Metodista de São Paulo (Umesp), Professor Assistente da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), Coordenador de Gestão de Processos Educacionais do do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) na Uergs.

E-mail: gilmar-azevedo@uergs.edu.br; endereço para acessar o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4366682929855766>.

