



Modelagem Matemática no trabalho remoto do Pibid: reflexões acerca dos desafios de ser mulher no Brasil

Taíza de Jesus Melo (IC) *, engtaizamelo2021@hotmail.com, **Fabiane Oliveira Rezende (IC)¹**, **Yara Pereira dos Reis (IC)²**, **Fernanda; Monteiro Mariano (F)³**, **Claudimary Moreira Silva Oliveira (PQ)⁴**

. Graduanda do Curso de Lic. Matemática da Universidade Estadual de Goiás, Unidade de Iporá.

1. Graduanda do Curso de Lic. Matemática da Universidade Estadual de Goiás, Unidade de Iporá¹.

2. Graduanda do Curso de Lic. Matemática da Universidade Estadual de Goiás, Unidade de Iporá².

3. Professora Efetiva da Escola Estadual Israel Amorim de Iporá Go³.

4. Professora Efetiva do Curso de Lic. Matemática da Universidade Estadual de Goiás, Unidade de Iporá⁴

Resumo: Esta pesquisa se desenvolveu nas atividades do (PIBID), Programa de Bolsas de Incentivo à Docência do curso de Licenciatura em Matemática da (UEG), Unidade de Iporá, em uma escola pública da cidade tendo como responsáveis a supervisora, a coordenador de área e os bolsistas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com embasamento teórico em Biembengut e Hein (2007), Almeida (2020) Freire (1992) que diante das questões acerca da proposta de se ensinar matemática em uma perspectiva mais crítica e dos desafios de ser mulher no Brasil teve como objetivo identificar as contribuições do uso da Modelagem Matemática na aprendizagem e a fazer uma reflexão crítica acerca da necessidade da desconstrução das ideias machistas estruturais. A leitura deste trabalho instiga o leitor a refletir sobre a necessidade de se ampliar os debates sobre os problemas e desafios enfrentados pelas mulheres no Brasil e no mundo. Os resultados apresentam algumas contribuições do uso da metodologia da Modelagem Matemática para a aprendizagem em uma perspectiva crítica que possibilite a formação de um cidadão atuante, crítico, capaz de interagir socialmente e que, por meio da matemática, vai desenvolver habilidades que proporcionam formas de encarar os desafios da realidade social, bem como desenvolver o senso de respeito e empatia.

Palavras-chave - Modelagem Matemática; Empoderamento feminino; Formação crítica.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), é um programa do Ministério da Educação, que oferece bolsas de incentivo à docência para alunos dos cursos de licenciatura na modalidade presencial. Sua intenção é integrar as secretarias municipais e estaduais de educação com as universidades públicas e privadas. Por meio dele os acadêmicos, têm acesso antecipado aos alunos da educação





básica, se ambientando logo cedo com os problemas e desafios enfrentados pelos alunos e principalmente pelos professores.

O grupo do Pibid do Curso de Licenciatura em Matemática da UEG/Unu de Iporá era formado por oito bolsistas, uma supervisora e uma coordenadora de área e esta pesquisa se desenvolveu durante três semestres letivos nos anos de 2020/2021. As atividades se deram de forma remota (síncrona e assíncrona) de um período de pandemia, no qual o Pibid teve inúmeros desafios, devido às exigências das autoridades sanitárias com a suspensão temporária de aglomeração de pessoas, principalmente em ambiente fechado como as salas de aula.

Neste período devido a necessidade de isolamento social o (MEC) Ministério da Educação autorizou as aulas remotas causando uma mudança brusca na educação e confrontando a todos a se reinventarem. Por isso, diferente dos projetos anteriores, a metodologia utilizada no programa de iniciação à docência (Pibid) 2020/2021 consiste em atividades não presenciais, possibilitando o estudo de pesquisas no que se refere aos desafios encontrados na educação de forma remota e o papel ético do professor diante desta situação.

Em meio esta realidade esteve o fato de que o papel da educação matemática é formar cidadãos capacitados para o convívio em sociedade, respeitando as diferenças, lidando de forma crítica e reflexiva diante dos acontecimentos do dia a dia. Diante da necessidade de se buscar metodologias de ensino que pudessem ser eficientes para o ensino de uma matemática mais crítica a Modelagem Matemática e apresentou como uma boa proposta visto que, pode ser usada em qualquer nível do ensino, já haver estudos que mostram que esta pode ser uma metodologia eficiente no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, nesta pesquisa a Modelagem Matemática partiu da problemática gerada por fatos acontecidos historicamente como o preconceito contra a mulher, que são a base da violência, na qual um grande número de mulheres ainda sofre, podem causar danos morais, psicológicos, materiais ou físicos. Mesmo com a Constituição Federal expondo o princípio de igualdade, com o intuito de promover o respeito mútuo entre os gêneros e reduzir a desigualdade entre homens e mulheres, continuam ainda muito fortes as ideias machistas de supervalorização dos homens em detrimento às mulheres.





Como impacto social esperou-se desenvolver um sentimento de igualdade e respeito ao ser mulher, a partir de dados e depoimentos estudados através da modelagem matemática, que possibilita o estudante abordar, analisar, e buscar estratégias para amenizar a condição vivenciada ainda pela mulher, ao mesmo tempo que resgata novos valores na construção do ser.

Material e Métodos

Trata-se de uma pesquisa qualitativa com embasamento teórico principais Biembengut e Hein (2007), Almeida (2020), Freire (1992) que diante das questões acerca da proposta de se ensinar matemática em uma perspectiva mais crítica e dos desafios de ser mulher no Brasil teve como objetivo identificar as contribuições do uso da Modelagem Matemática na aprendizagem e a fazer uma reflexão crítica acerca da necessidade da desconstrução das ideias machistas estruturais.

Numa perspectiva da realização de um ensino de matemática problematizado e diante deste tema cujo debate é essencial, este projeto se desenvolveu como atividade dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/ PIBID. Esta pesquisa buscou por meio da análise do conhecimento dos alunos do ensino fundamental de 7º a 9º ano, da Escola Estadual Israel Amorim responder a seguinte questão: Que contribuições a modelagem pode trazer à aprendizagem matemática e formação crítica no estudo dos tipos de violência vivenciados pelas mulheres na sociedade no século XXI e de como a desconstrução do machismo estrutural poderá propiciar a construção de relações familiares e sociais baseadas no respeito mútuo entre homens e mulheres?

A metodologia se dividiu em três etapas: Na *primeira* aconteceram os estudos teóricos sobre a Modelagem Matemática como metodologia de ensino e sobre os desafios de ser mulher no Brasil. Elaboração do projeto e da sequência didática para ser desenvolvida com os alunos. A leitura de referenciais teóricos e elaboração do projeto e da sequência didática. Na segunda etapa se deu a atividade experimental. Na terceira etapa se deu a análise dos dados e resultados.





Resultados e Discussão

Há muitos estudos que mostram que a Modelagem Matemática se apresenta como uma boa metodologia para os estudos de conteúdos matemáticos a partir da modelação de temas abertos no ensino em formato presencial. O desafio desta pesquisa foi realizar esta metodologia para debater a violência contra as mulheres e o machismo estrutural observando as mesmas etapas de aprendizagem no ensino em modelo remoto em atividades síncronas e assíncronas.

A Modelagem Matemática pode ser dividida em fases da aprendizagem que são: *Interação*: reconhecimento da situação-problema e familiarização com o assunto a ser modelado. Nesta fase, deve ser feito um estudo sobre o assunto, para isso é necessário uso de pesquisas em livros, revistas, jornais ou através de dados obtidos com especialistas da área, os dados serão aplicados durante todos os processos de modelagem. *Matematização*: formulação do problema e resolução do problema em termos do modelo. O objetivo principal desta etapa do processo “é modelar e chegar a um conjunto de expressões aritmética, fórmulas, equações algébricas, gráficos, representações ou programa computacional que leve a solução ou permita a dedução de solução (BIEMBENGUT E HEIN, 2007, p. 14).

Nesta fase a partir de um modelo matemático o aluno receberá as orientações para realizar seu próprio um modelo-modelagem que seja mais adequado a ele dando início ao processo de modelagem matemática. Faz uma avaliação para verificar em que nível ele se aproxima da situação-problema, faz uma interpretação do modelo, uma verificação de sua adequabilidade e uma avaliação do significado da solução. A modelagem matemática no ensino pode ser um caminho para despertar o aluno ou interesse por tópicos matemáticos que ele ainda desconhece ao mesmo tempo que aprende arte de modelar, matematicamente (BIEMBENGUT E HEIN, 2007, p. 18).

Neste trabalho, por meio de uma problemática social que se trata dos desafios de ser mulher no Brasil, buscou-se criar condições para que os alunos aprendessem a fazer modelos matemáticos, podendo estar escolhendo seu próprio tema, assim incentivar investigação e a interação entre alunos.





A problemática em questão

O termo machismo parte do pressuposto da supervalorização masculina, em detrimento ao sexo feminino. As ideias machistas estão historicamente estruturadas nas relações entre homens e mulheres, entre pais e filhos, ou seja, na própria estrutura familiar, caracterizando violências físicas e emocionais na mulher. “Desta forma, aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se ‘apropriam’ dela como realidade histórica, por isso mesmo, capaz de ser transformada por eles” (FREIRE, 1992, p. 66-67).

Por meio deste tipo de educação familiar, são criadas interações conflituosas e muitas vezes agressivas, doentias e violentas que perpetuam a desvalorização da figura da mulher nas relações familiares e que por consequência são perpetuadas nas relações sociais em geral. Assim, se perpetua historicamente a ideia que os homens são superiores às mulheres.

Não se diga que, sendo o fundamental a mudança do mundo malvado, sua recriação, no sentido de fazê-lo menos perverso, a discussão em torno da superação da fala machista é de menor importância, sobretudo porque a mulher não é classe social. A discriminação da mulher, expressada e feita pelo discurso machista e encarnada em práticas concretas, é uma forma colonial de tratá-la, incompatível, portanto, com qualquer posição progressista, de mulher ou de homem, pouco importa. (FREIRE, 1992, p. 68).

Desde a infância a mulher é orientada quanto às tarefas domésticas, cuidar dos filhos, e ser submissa ao seu marido. Essas atitudes contribuem para a ideia de que mulher é diferente e incapaz de realizar atividades semelhantes ao homem. No Brasil, a Constituição de 1934 consagrou a igualdade entre os sexos, porém, não o suficiente para pôr ponto final nessa concepção de ser mulher.

A violência contra a mulher, como outras formas de violência, é resultado de uma complexa relação entre cultura, indivíduo, relacionamento, contexto e sociedade. Assim, quando se pensa em quão amplo é o fenômeno da violência contra a mulher, compreende-se que esse não interessa apenas à pessoa ou à família que passa por essa situação, interessa a todos nós. (ALMEIDA, 2020, p. 15).





Diante de muitos obstáculos, as mulheres vêm conquistando espaços em cargos públicos e privados, seguridade social, direito à propriedade, direito social e direito trabalhista e liberdade religiosa. “E por que os homens não se acham incluídos quando dizemos: ‘As mulheres estão decididas a mudar o mundo?’” (FREIRE, 1992, p. 67). Mesmo com amparo de leis, ainda encontramos um alto índice de violência e morte de mulheres por motivos banais e fúteis. “A recusa à ideologia machista, que implica necessariamente recriação da linguagem, faz parte do sonho possível em favor da mudança do mundo.” (FREIRE, 1992, p. 68).

Em meio esta realidade e diante da necessidade de se buscar metodologias eficientes para que a matemática possa realizar o seu papel de formar cidadãos capacitados para o convívio em sociedade, respeitando as diferenças, lidando de forma crítica e reflexiva diante dos acontecimentos do dia a dia. A Modelagem Matemática foi escolhida como proposta metodológica no desenvolvimento atividade experimental que está descrita a seguir.

Metodologia e discussão dos resultados

Para melhor organização didática esta pesquisa se dividiu em três etapas: Na primeira *delas* aconteceram os estudos teóricos sobre a Modelagem Matemática como metodologia de ensino e sobre os desafios de ser mulher no Brasil. Elaboração do projeto e da sequência didática para ser desenvolvida com os alunos. A leitura de referenciais teóricos e elaboração do projeto e da sequência didática. Na segunda etapa se deu a *atividade experimental* e na terceira etapa se deu a análise dos dados e resultados.

Tendo em vista que, para compreensão dessa situação-problema, a modelagem matemática se divide em quatro estágios que são a interação com o problema, matematização e modelação, verificação e validação do resultado. Porém, pensando na forma mais clara de estudar o tema, organizou-se os estágios da modelagem em *três passos* em que acontecem as quatro fases metodológicas da Modelagem Matemática organizadas pedagogicamente de acordo com Biembengut e Hein (2007). Nesta pesquisa tais estágios ou fases da aprendizagem foram identificados como passos 1, 2, 3 e 4.





Passo 1 - reconhecimento da situação problema: Esta foi uma das etapas que se deu início ao primeiro estágio da modelagem, que é o reconhecimento da situação-problema, na qual foi apresentado o subprojeto nas salas virtuais aos alunos da escola campo. Aproveitando assim, a data em que se comemora o dia da mulher, aliás, por ser o tema chave do subprojeto, as violências pela qual elas ainda sofrem.

Ainda como parte do primeiro passo aconteceu a entrevista com a (DEAM) Delegacia Especial de Atendimento a Mulher de Iporá que representou uma das etapas importantes do desenvolvimento do projeto, na qual em parceria com a Delegacia da Mulher, obteve-se dados numéricos de casos de agressões na região de Iporá-GO. De acordo com Silva e Oliveira (2021, p. 82) no primeiro estágio quando acontece o primeiro contato dos alunos com o tema em estudo, são delineadas as questões problemas e se dá início à busca de solução abrindo caminho para etapa de matematização.

Passo 2 – a matematização: Quando acontece a formulação do problema – hipótese e a Formulação do modelo matemático – desenvolvimento (BIEMBENGUT E HEIN, 2007). Utilizando-se dos dados numéricos recebidos sobre a violência contra as mulheres no município de Iporá, os alunos construíram tabelas e gráficos. Para a construção dos mesmos os alunos tiveram aulas sobre estatística e gráficos estatísticos. Dando sequência a matematização e elaboração dos modelos matemáticos fez-se um questionário no Google Forms com os alunos e os dados coletados também foram transformados em gráficos estatísticos.

O gráfico 1 abaixo mostra dados referentes ao aumento de casos registrados nos últimos anos, visto que devido ao período de isolamento social o tempo de convivência no seio familiar passou a ser de tempo integral. O que torna ainda mais preocupante é que além do aumento dessas agressões, o maior índice delas são físicas que segundo a Lei Maria da Penha de 2006, é entendida como qualquer conduta que ofenda sua integridade ou a saúde corporal.

Gráfico 1 - Registros de violência contra a mulher na cidade de Iporá-GO





Fonte: Arquivos de atividades dos alunos, 2021.

A partir dos dados matemáticos expostos para os alunos deu-se um bate-papo virtual abordando o objetivo principal do projeto e aplicação do questionário: Um fator crucial nesta etapa, foram os depoimentos de alunas na faixa etária de 10 a 15 anos, quando lhes foram apresentados o tema “*Lugar de mulher é onde ela sempre quis chegar*”, na qual tiveram seus sonhos ressuscitados, devido a abordagem do projeto através de vídeos gravados por mulheres que conseguiram realizar seus sonhos.

Passo 3 – verificação e passo 4 – a validação. Realizou-se um evento na escola, a culminância do projeto com a presença de palestrantes do (CREA) Centro de Referência Especializado da Assistência Social de Iporá são ofertadas de atendimentos para famílias e pessoas que estão em situação de vulnerabilidade social ou também que possuíram seus direitos transgredidos. Apresentou-se os gráficos feitos pelos alunos.

Ao final realizou-se um questionário sobre as aprendizagens do projeto O gráfico 2 a seguir mostra algumas das as aprendizagens obtidas durante o projeto.

Gráfico 2 - Depoimentos dos alunos sobre o projeto desenvolvido nas salas virtuais





Fonte: Arquivos de atividades dos alunos, 2021.

O interessante é que, como assegura a BNCC, todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e da Educação Básica, tanto as habilidades dos conteúdos curriculares como também o senso crítico com temas polêmicos da atualidade. Visto que, a formação do caráter do aluno adquirido no seio familiar pode ser moldada pela escola, pautado nos princípios éticos, sociais e culturais. (BRASIL, 2017). Conforme afirma Barbosa (2012):

A modelagem possibilita o envolvimento dos alunos nos problemas, não só da própria matemática, mas nos problemas do mundo real, ou seja, estudar matemática não só pela matemática, mas correlacionando os conhecimentos matemáticos com os problemas do dia a dia do aluno ou da comunidade escolar, ou ainda, os problemas do dia a dia são impulsionadores para o aprendizado dos conteúdos de matemática (p. 15).

Dessa forma, por intermédio do questionário aplicado via Google Forms, perguntou-se aos alunos se na visão deles ainda havia machismo em nossa sociedade e a opinião sobre o assunto. Analisando as respostas obtidas, chega a ser assustador, perceber que as ideias machistas dos dias atuais e advém principalmente de uma cultura mantida dentro do seio familiar, na qual a mulher é responsável pelos seus afazeres domésticos e é incapaz e desnecessário ocupar cargos públicos e de destaque.

A terceira etapa do projeto se deu após a realização da atividade experimental, foi quando se fez a análise dos resultados e redação deste artigo.

Considerações Finais





Ao rever o objetivo desta pesquisa que foi identificar as contribuições do uso da Modelagem Matemática na aprendizagem e a fazer uma reflexão crítica acerca da necessidade da desconstrução das ideias machistas estruturais. Os resultados mostram que no que se refere à contribuições da Modelagem Matemática à aprendizagem dos alunos pode ser afirmar que:

Os resultados mostram que dentre as contribuições da Modelagem Matemática para a aprendizagem dos alunos pode se destacar o fato de permitir a interação dos conteúdos matemáticos com temas da realidade e com outras áreas do conhecimento. Permite aos alunos o reconhecimento da importância da matemática para as suas formações e no dia a dia das pessoas. Amplia o entendimento dos conceitos matemáticos bem como suas aplicações. Estimula o trabalho em grupo, desenvolve o senso crítico, permite flexibilizar o currículo, etc.

O atrativo da modelagem é essa flexibilização em estudar temas do âmbito social, associado a modelos matemáticos. Até porque ensinar cidadania por meios de ferramentas matemáticas, como os gráficos por exemplo, é sim interessante e soma muito na desmistificação de crenças e culturas sustentadas pela sociedade. Dessa forma, é notório que há tempos, a sociedade sustenta um paradigma de que a mulher é inferior ao homem em relação ao seu corpo, sexualidade e função social. Enfatizando ainda, que o seu papel era apenas de reprodução, cuidar da prole, das atividades do lar e ser submissa ao marido.

No que se refere às reflexões acerca da necessidade da desconstrução das ideias machistas estruturais os resultados mostram que é de fundamental importância abordar este tema em sala de aula. Ao se debater sobre machismo e violência contra a mulher, traz-se aos alunos, uma realidade histórica, que gira em torno do fato de que a mulher é desvalorizada e agredida, principalmente no seio familiar.

Além de levantar dados de agressões contra mulheres junto às autoridades competentes, esse trabalho, por meio da Modelagem Matemática, fez a associação entre esses dados a números aos noticiários diários encontrados nos meios de comunicação de massa. A matematização auxiliou na interpretação e conscientização dos alunos, quanto a gravidade da problemática.





Há muito a ser feito e muitos pré-conceitos a serem quebrados e por meio da educação é possível desafiar, quebrar o paradigma histórico de que o sexo feminino é inferior, submisso e incapaz em relação ao homem, além de mostrar a sociedade que as mulheres possuem os mesmos direitos que os homens.

Agradecimentos

Agradecimentos à da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (CAPES) por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). E à Universidade Estadual de Goiás.

Referências

ALMEIDA, Dulcielly Nóbrega de. **Violência contra a mulher** [recurso eletrônico] / Dulcielly Nóbrega de Almeida, Giovana Dal Bianco Perlin, Luiz Henrique Vogel. Alessandra Nardoni Watanabe (org.). – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2020. – (Série lei fácil ; n. 1) Disponível em: https://bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/40030/viol%c3%aancia_contra_mulher_Almeida.pdf?sequence=1&isAllowed Acesso 08 set 2021.

BARBOSA, Angela Afonsina de Souza. **Modelagem Matemática: relatos de professores**. Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do Grau de Mestre em Educação em Ciência e em Matemática, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática, Universidade Federal do Paraná. Curitiba - PR, 2012.

BIEMBENGUT, Maria Sallet. HEIN, Nelson. **Modelagem Matemática no Ensino**. 4ª ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2007.

BRASIL, BNCC - Base Nacional Comum Curricular de 15 de dezembro de 2017. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017

Lei Maria da Penha - Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

SILVA, Evanya Karla Lemes; OLIVEIRA, Claudimary Moreira Silva; A Modelagem Matemática na prevenção da Violência Contra a Mulher. In: DAUDE, Rodrigo Bastos org. **Educação Matemática: Práticas e Contextos**, 1ª edição, Goiânia, Ed. Kelps, (2021).





Multiletramentos e Ciberformação: um relato de experiência dos pibidianos pela UEG - Inhumas/GO

Rubia Cristina Guedes^{1*} (IC), Claudirene Soares de Moraes² (IC), Sara Pereira³ (IC), Paulo Henrique Pereira (IC) Valdilene Elisa da Silva (PQ) Kelli Naiara de Oliveira Silva Rodrigues (FM)

*Autor principal: rubia.guedes@aluno.ueg.br

Resumo: este trabalho consiste em abordar e discutir as experiências que tivemos no PIBID (Programa de iniciação a docência em inglês) pela UEG, Universidade Estadual de Goiás, sob a coordenação da professora Valdilene Elisa da Silva e a supervisão da professora do colégio, Kelli Naiara de Oliveira Silva Rodrigues. Nosso papel como pibidianos foi compreender o processo de ensino de inglês nas escolas públicas. Diante disso, tivemos acesso ao Colégio Estadual São Geraldo, localizado na cidade de Goianira, Goiás. Sob a orientação de nossa coordenadora e nossa supervisora, tivemos a oportunidade de participarmos da disciplina de inglês, com as turmas do 6º ano do ensino fundamental II. Dessa forma, tivemos acesso às aulas e as rotinas escolares, por meio das plataformas: *whatsapp* e *google meet*. Após um período de observação, realizamos as oficinas de inglês com o intuito de revisar e reforçar alguns conteúdos trabalhados pela professora regente e também supervisora do PIBID. Para tal, houve a necessidade de uma “ciberformação”, ou seja, aprendermos o uso metodológico de algumas ferramentas tecnológicas para que assim pudéssemos efetivar nossas oficinas. Sendo assim, uma de nossas muitas discussões, realizadas durante as reuniões entre os pibidianos, coordenadora e supervisora, foi sobre a utilização desses métodos tecnológicos, impostos devido à situação pandêmica, ocasionada pelo Covid-19 que nos surpreendeu nesses últimos dois anos. Esses mecanismos foram úteis e imprescindíveis para que a educação continuasse de maneira significativa. Portanto, ao participarmos do PIBID, objetivamos compartilhar e contribuir de alguma forma no ensino dos alunos da rede pública de educação. Em suma, nosso trabalho, em forma de relato, traz nossas experiências do contato com a escola parceira e como foi a experiência com os multiletramentos, abordagem que conseguiu responder às necessidades, ainda que parciais, nesse ensino remoto.

Palavras-chave: PIBID. Multiletramentos. Ciberformação. Oficinas de inglês.

Introdução

Como discentes de letras/inglês, nada mais incrível que participar de um programa que incentiva e nos leva a um contato mais próximo com a realidade educacional. O PIBID (Programa de iniciação à docência em inglês) nos deu essa oportunidade, nos colocou em contato com uma/ou professora/o de inglês regente no Colégio Estadual São Geraldo, localizado na cidade de Goianira, Goiás. Assim,

¹ Universidade Estadual de Goiás (UEG); ²Universidade Estadual de Goiás (UEG);³ Universidade Estadual de Goiás (UEG); Universidade Estadual de Goiás (UEG); Universidade Estadual de Goiás (UEG)





nossa experiência se desenvolveu com as turmas dos 6º anos do ensino fundamental II, além das discussões e aprendizados que tivemos com as leituras que resultaram em reflexões e compreensão de artigos científicos. Dentre as discussões e leituras, o que nos chamou mais atenção foi o uso do termo “multiletramentos” e “ciberformação”, dois conceitos que passaram a ser mais discutidos em nossas reuniões e que de fato teve um uso ativo em nossas oficinas de inglês.

Como pibidianos, tivemos orientações sobre as rotinas escolares dos alunos e da professora e sobre os métodos utilizados pelo colégio, durante a pandemia do coronavírus. Dessa maneira, discutimos essa necessidade de entendermos o uso dos recursos tecnológicos para conseguirmos “chegar” até os alunos. Tanto a professora regente, Kelli Naiara, como a professora coordenadora, Valdilene, passaram por algumas dificuldades como professoras para compreender o uso desses recursos. Assim, durante as nossas discussões, trocamos experiências como professores e alunos sobre como as aulas remotas têm sido realizadas e sobre a utilização dos aplicativos e plataformas virtuais, como o *WhatsApp*, *Google Meet*, bem como, outras formas digitais, para que tivéssemos mais informações e que futuramente também pudéssemos utilizar como maneira de mediar a educação, ou seja, passamos por uma “ciberformação”, muito usual nos dias atuais.

Nossas oficinas teve o uso recorrente de plataformas e aplicativos, como: *Google Meet*; *Canva*¹; *Anchor*²; entre outros. Todos nós, profissionais, passamos por situações semelhantes, de modo que tivemos que aderir ao uso de novos métodos para estarmos conectados e interagindo com os demais, para que

¹ *Canva é uma plataforma de design gráfico que permite aos usuários criar gráficos de mídia social, apresentações, infográficos, pôsteres e outros conteúdos visuais. Está disponível online e em dispositivos móveis e integra milhões de imagens, fontes, modelos e ilustrações.* [2][3][4] Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Canva> Acesso em novembro de 2021.

² *Anchor é uma plataforma gratuita e amigável para iniciantes na criação de podcasts, contendo ferramentas que permitem aos usuários gravar e editar áudio, organizá-lo em episódios de podcast, publicar podcasts para plataformas de escuta e rentabilizar o conteúdo coletando contribuições de ouvintes ou adicionando anúncios em episódios.* Disponível em: [https://en.wikipedia.org/wiki/Anchor_\(app\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Anchor_(app)) Acesso em novembro de 2021.





tivéssemos uma aproximação e uma conexão humana, mesmo que de forma virtual, visto que, fomos impostos a nos distanciar diante da situação pandêmica.

Escolhemos os sextos anos para o nosso estudo com a orientação da professora supervisora, um dos motivos é que eles são recém chegados na escola, sendo a maioria vindos da escola municipal, onde não estudam inglês. Então, o primeiro contato desses alunos com essa língua é no 6º ano. Diante disso, tivemos que nos preparar, organizar os métodos, elaborar materiais, cronogramas e algumas dinâmicas.

Também utilizamos o *Google Meet* para nossas reuniões, o que nos permitiu uma forma simultânea de preparação e discussão sobre o que faríamos e como faríamos. Na elaboração do material usamos o *Google docs*, um recurso eficiente e dinâmico para elaboração de trabalhos e aulas, sendo outra forma de nos sentirmos mais perto um do outro, mesmo que distantes, pois tínhamos mais interação.

A partir do momento que tivemos o primeiro contato com os alunos, percebemos o quão favorável são esses recursos tecnológicos, como apresentado acima. Estes recursos nos aproximam e nos permitem interagir mais, como conversar, ver, e expressar de forma simultânea. Na nossa oficina de inglês, nosso contato a priori, foi nos apresentar e dizer sobre a importância da língua inglesa. Ademais, tivemos a oportunidade de sabermos um pouco mais sobre o que os alunos já haviam aprendido, para assim, iniciarmos nossa primeira oficina, com o conteúdo de *“Greetings”*.

Dessa maneira, reforçamos a necessidade dos cumprimentos para iniciar uma conversação e buscamos a interação comunicativa em inglês em situações do cotidiano. Buscamos reforçar esse conteúdo, estimulando a participação deles por meio da fala, usando seus microfones ou via *chat* do *Google Meet*, com comentários e/ou perguntas para que eles tivessem uma melhor compreensão dos termos em inglês sobre os cumprimentos.

No início, muitos alunos ficaram calados e tímidos, mas no decorrer da oficina, eles começaram a interagir e abrir os microfones; começaram a se soltar





quanto à pronúncia das palavras, repetindo após a nossa fala. De modo que, conforme o tempo fosse passando, novos alunos iam participando, ao começarmos tínhamos 6 alunos e no final eram mais de vinte, o que nos deixou bastante felizes, sobre o fazer docente.

Durante a oficina, também projetamos slides por meio do programa *Canva*, com imagens e figuras atrativas, tendo em vista que em uma turma a aprendizagem não ocorre de forma homogênea, e, considerando que ela também não seja homogênea, o uso das imagens utilizadas nas aulas estimula dois dos sentidos, que são o visual e o auditivo, e ainda a forma dos emojis desperta a emoção que faz com que a internalização do conteúdo estudado se fixe mais facilmente, pois a memória afetiva despertada no aluno através dos emojis pode ser muito favorável à sua aprendizagem. Uma vez que crianças, em média, internalizam melhor o conhecimento quando há algo mais chamativo como, cores, imagens e desenhos. À medida que íamos explicando o conteúdo, também buscamos a participação deles, pedindo para que eles repetissem conosco as frases em inglês para que assim, os alunos conseguissem compreender a pronúncia daquelas palavras, ou seja, ter o conhecimento da fonética da língua, de maneira informal, sem regras, apenas a prática de ouvir e falar. Essa prática de repetição permite que o aluno fique menos introvertido e comece a se familiarizar com o outro idioma, o que garante uma aprendizagem mais elucidativa. Quanto à prática de repetir com o professor em sala de aula é muito importante, principalmente quando se trata do ensino de língua estrangeira, pois ao repetir o aluno entra em contato com a pronúncia dos vocábulos e se desenvolve para falar e se comunicar.

No entanto, vale lembrar que o enfrentamento da Covid19 está para além dos muros da saúde, pois as regras de enfrentamento afetaram todos os setores, socialmente e ainda comercial, especialmente nesses dois últimos anos, 2020/2021, ela impôs uma mudança na educação já discutida e almejada por muitos profissionais. Mas, sem incentivo e investimento governamental as mudanças não saíram do planejamento, porém a Covid19 impôs grandes mudanças desde a forma de sala de aula até mesmo mudanças na maneira de ensinar. Desde então, novas ferramentas e metodologias foram sendo experimentadas pelos professores, por





exemplo: textos escritos, áudio textos, que são os podcasts, e também os textos imagens - emojis - que são os mais usuais nas redes sociais, essa modalidade textual desperta a atenção por ser interativo e colorido.

Segundo (Schlemmer, Eliane et all 2020, p.14) “após 2020, nossas aulas terão de ser mais colaborativas, cooperativas, mais interativas e, por que não dizer, mais “conectadas””, considerando que após termos experimentado essa modalidade de ensino remoto e\ou online, utilizando todos os recursos supramencionados devido ao momento ímpar que temos vivenciado mundialmente, marcado por grandes perdas e sofrimento e ter escancarado a desigualdade social em nosso país. A educação, não poderia parar como não parou, porém, foi com sofrimento todo esse processo, tanto para os docentes quanto para os discentes. Sendo assim, como continuar uma educação sem considerar todos esses recursos e, justamente nesse momento que o conhecer, aprender, se jogar ao novo e se permitir é que o “multiletramento” contribui de forma substancial no ensino presencial, remoto, online ou híbrido para uma educação inovadora.

O PIBID, como já exposto, tem nos permitido experienciar nas oficinas de Língua Inglesa, com a turma do 6º ano, um momento ímpar e de muita satisfação, olhar na tela e ver uma turma grande e sua a interação com as professoras em formação pelo PIBID é simplesmente muito satisfatório, sentimento de dever cumprido. Porém, eu Claudirene, não posso deixar de relatar a minha angústia em relação à preparação da oficina, após ministrá-las juntamente com as discentes Rubia e Sara. Porém, ainda que estivesse diante daqueles olhares curiosos, destemidos e desejosos pelo saber me questionava se havíamos feito as melhores escolhas para aquela oficina de Língua Inglesa (?). Sendo que se voltasse a ministrar aquele mesmo conteúdo acrescentaria ou retiraria algo do que foi planejado.

No entanto, esses são os meus anseios frente à demanda que ao ocupar o lugar de professora de Língua Inglesa preciso fazer, é imprescindível fazermos questionamentos reflexivos e crítico da nossa performance frente àquela turma ou a qualquer uma outra que também estarão desejosos por conhecer e aprender, e





esse conhecer ou estar no mundo, nos faz lembrar de Freire (1996, p.16), que argumentou “ O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo”, portanto, refletir sobre a nossa performance na oficina é pensar, essa turma com o que foi abordado na aula lhe trará possibilidade de “conhecer o mundo e intervir”? Sob essa ótica freiriana podemos inferir que sim, pois com essa multimodalidade de ensino é possível que eles possam intervir, e conhecer o mundo. Ou seja, não obstante, o multiletramento contribuirá substancialmente a essas intervenções em seus mundos e poderá empoderá-los nessa educação inovadora.

A segunda oficina ministrada com os alunos do 6° ano foi sobre “Verbo *To Be* e *Professions and Jobs*”. Essa oficina tinha como objetivo trabalhar o verbo *To Be* na forma afirmativa e aumentar o vocabulário dos alunos por meio das profissões. Fizemos uso da plataforma *Canva*³, (<https://www.canva.com/>), para a elaboração do material utilizado durante a oficina. Essa plataforma demonstrou ser bem efetiva no que diz respeito ao trabalho em união, colaborativo, visto que todos tinham acesso ao programa e podiam digitar simultaneamente. De forma que todos acompanhavam o que estava sendo feito.

Ao utilizarmos essas ferramentas digitais, deparamos com novas práticas de ensinar e aprender, o que acarretou novos desafios. Percebemos como o letramento digital pode contribuir para uma relação social. Esse tipo de letramento, bem como outros tipos, se refere aos multiletramentos, conceito amplamente trabalhado por Rojo (2012, p. 13), que discute a importância e a necessidade de trabalhar com as multiplicidades e variedades de textos. Ao depararmos com textos que comportam uma multiplicidade semiótica, é preciso pensar novas formas de letramentos por meio de novas e variadas ferramentas.

Assim, nossa oficina se concretizou de forma remota, por meio da plataforma *Google Meet*, no Colégio São Geraldo. A professora Kelli Naiara projetou nossa imagem para que os alunos tivessem contato virtual conosco e assim pudessemos

3





trabalhar o conteúdo proposto pela oficina. Essa experiência contou com empecilhos que a educação pública vem enfrentando durante a pandemia do coronavírus, que foi a falta de uma *internet* de qualidade, pois tivemos duas quedas de rede, o que não prejudicou o desenvolvimento, pois retomávamos sempre quando restabelecia o sinal. Tais problemas de internet foram uma das situações que fez parte do trabalho docente durante a pandemia, pois os serviços não estavam preparados para o ensino remoto emergencial imposto pelo MEC (Ministério da Educação) em 2020.

Mesmo diante desses contratempos, conseguimos trabalhar o conteúdo de forma satisfatória, pois os alunos demonstraram interesse e participaram das discussões e das perguntas propostas. Houve troca de saberes e compartilhamento de conhecimento que mesmo por via virtual se mostrou possível. Essa experiência foi significativa para nós, pibidianos e futuros professores para que não tenhamos medo de encarar a realidade e nos adaptarmos frente às adversidades do mundo real.

Material e Métodos

Um dos métodos que utilizamos para a elaboração do material durante as duas oficinas foi por meio do programa do *Canva*, logo abaixo iremos colocar um link de acesso direto aos materiais utilizados nas oficinas de inglês.

Para acessar as atividades programadas das oficinas de Língua Inglesa do PIBID, clique no nome dos grupos, assim, será redirecionado à página do repositório e terão acesso aos conteúdos através do hiperlink. *Grupo 1: Oficina de inglês aplicada pelas pibidianas: Rubia Cristina, Claudirene Soares e Sara Pereira. Grupo 2: Oficina de inglês aplicada pelos pibidianos: Sara Pereira e Paulo Henrique.*

Para acessar ao podcast sobre este artigo, clique aqui, assim, será redirecionado à página e terá acesso ao repositório que se encontra o podcast sobre este artigo.





Desenvolvemos também atividades embasadas na abordagem colaborativa para realizar nosso planejamento e nossos materiais para a realização das oficinas. Nas oficinas com os alunos, adotamos o método de repetição dialogando entre nós pibidianas para trazer a participação dos alunos, com isso, revisando do conteúdo e estudando a pronúncia, ou seja, o método da repetição espaçada - fundamentada pelo artigo do blog: “Aprenda a falar inglês” clique aqui para ser redirecionado à página do artigo - assim, com este método diminuimos a taxa de esquecimento reforçando e revisando os conteúdos. Outro método utilizado foi a abordagem comunicativa para que houvesse uma interação com perguntas e respostas estimulando os alunos a se comunicarem em inglês.

Resultados e Discussão

Nossos resultados foram os melhores possíveis, tivemos um feedback agradável da nossa professora coordenadora, Valdilene e da nossa supervisora e professora regente dos alunos dos 6º anos, Kelli Naiara. Obviamente, sempre há pontos a serem melhorados, como por exemplo, sermos mais interativos ao ministrar um conteúdo, buscando mais a participação dos alunos, para que assim, haja um ensino em que o aluno seja o protagonista do seu conhecimento. Quando o aluno se torna protagonista do seu conhecimento ele consegue vislumbrar o processo do aprendizado como um todo e à sua maneira internaliza o conhecimento, fazendo com que ele se torne ativo em sala e também como cidadão na sociedade. Assim, a ação do professor em mobilizar isso em sala promove uma ativa socialização do aluno.

Outro ponto colocado foi o uso intensivo do inglês nas aulas com os alunos que não compreendem tanto a língua estrangeira, ao ministrarmos uma aula de uma língua estrangeira devemos entender o perfil da turma, avaliar o contexto social que a turma está inserida, para podermos estruturar uma aula de acordo com a necessidade deles, para que o conteúdo não os aterrorize.





Ao final da nossa oficina solicitamos aos alunos que nos dessem um feedback sobre a aula, acreditamos que com o retorno dos alunos, conseguimos sempre melhorar nossas aulas ajustando o conteúdo, os métodos e didáticas ao perfil da turma.

Então, como sugerimos anteriormente podemos afirmar que os alunos de uma forma geral são estimulados com aulas diferentes, dinâmicas, que apresentem formas diferentes de aprendizado, dessa maneira os motiva a aprender a Língua Inglesa com efetividade, surgindo o desejo de aprimorar o conhecimento em relação aos conteúdos apresentados. Dessa forma, a aula ministrada foi de grande importância para os alunos do 6º ano, assim como para quem ministrou a aula, pois ensinar vai além de permanecer em uma sala ou estar na frente repassando informações, ensinar também é doar suas habilidades para o discente, é acreditar que esse pode aprender de forma remota ou presencial, visto que os alunos durante as oficinas tiveram essa experiência, havia uma equipe para os auxiliar pessoalmente, enquanto nós estávamos através de uma vídeo chamada.

Para ter acesso às fotos das oficinas de Língua Inglesa do PIBID, clique aqui, assim, será redirecionado à página do repositório e terão acesso aos conteúdos através do hiperlink.

Considerações Finais

Tendo em vista a necessidade da práxis, uma ação conjunta entre teoria e prática, o PIBID nos ofereceu tal oportunidade para compreendermos o caminhar do acontecer pedagógico na disciplina de língua inglesa. O estudo, participação e contato direto com a professora e os alunos do Colégio Estadual São Geraldo, nos trouxe uma experiência viva, dinâmica e relevante para nosso desempenho profissional como professores de língua estrangeira.





Agradecimentos

Agradecemos à Universidade Estadual de Goiás (UEG) pela oportunidade de fazermos parte do programa de Iniciação à docência (PIBID), à CAPES pela oportunidade e pelo apoio financeiro durante o desenvolvimento do programa.

Agradecemos também à professora Valdilene Elisa da Silva pela excelente coordenação e contribuição para o nosso crescimento pessoal e profissional. À supervisão da professora do colégio, Kelli Naiara de Oliveira Silva Rodrigues, por sempre tirar nossas dúvidas e nos tranquilizar sobre o mundo da docência na escola pública.

Referências

ALMEIDA, Giovanna Soares; VIEIRA JÚNIOR, Pedro Abel; RAMOS, Pedro. Os programas de desenvolvimento econômico do centro-oeste brasileiro e suas consequências: anos 60 e 70. *In: Anais do VII Congresso de La Asociación Latinoamericana de Sociología Rural*. Quito: 2006.

ANAYA, Mario. **Sistema de Repetição Espaçada: o que é e como aplicar esta técnica de memorização**. 2018. Disponível em: <https://aprendafalaringles.com.br/sistema-de-repeticao-espacada/>. Acesso em: 13 de setembro de 2021.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª Edição, São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://cpers.com.br/paulo-freire-17-livros-para-baixar-em-pdf/>. Acesso em: 17 maio 2021.

BRANDÃO, A. S. P.; REZENDE, G. C. de; MARQUES, R. W. da C. **Crescimento agrícola no período 1999-2004, explosão da área plantada com soja e meio ambiente no Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: IPEA, 2005.

ROJO, Roxane. **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola**. In: ROJO, R; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. (Estratégias de ensino; 29) p. 11-31.





O desenvolvimento de Projetos temáticos CTS durante a pandemia: um breve estudo sobre as dificuldades enfrentadas no Ensino Remoto

Isabella Fernandes de Oliveira¹ (IC)*, Ana Claudia Nogueira Soares (IC)², Joaquim Matheu de Pina Leite (IC)³, Luana Gomes Silva (IC)⁴, Vitória Rodrigues de Farias (IC)⁵, Ravilla Lauane de Souza Mota (IC)⁶, Chrystiane Lourenço da Cruz Sena (FM)⁷, Níliá Oliveira Santos Lacerda (PQ)⁸.

isabella.feroliveira27@gmail.com

^{1, 2, 3, 4, 5, 6, 8} Universidade Estadual de Goiás - Campus Central - Sede: Anápolis - Ciências Exatas e Tecnológicas

⁷ Centro de Estudos para Jovens e Adultos Professor Elias Chadud

Em decorrência da (COVID-19) causada pelo vírus SARS-CoV-2, a educação passou a ser ofertada remotamente. Assim, o presente trabalho tem por objetivo realizar um breve estudo sobre a interação dos alunos durante o desenvolvimento de um projeto temático CTS sobre o tema Fake News no contexto da pandemia por meio de aulas remotas. A pesquisa foi desenvolvida por três bolsistas e três voluntários do subprojeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) do curso de Química Licenciatura da UEG - Campus Central - Sede: Anápolis - CET, com um total de 120 alunos de turmas de 1º e 2º período dos turnos matutino e noturno do colégio campo do Pibid. Como metodologia da pesquisa, foram utilizados os três momentos pedagógicos e como ferramentas e recursos para a construção de dados, foram utilizados o Padlet, o Instagram, o WhatsApp, o Jamboard e questionário online. Por meio da utilização dessas ferramentas, foi possível observar que no contexto remoto o projeto enfrentou algumas dificuldades por falta de participação dos alunos nas aulas em tempo real, impossibilitando em grande parte, a interação das atividades propostas. Contudo, é de grande relevância notar que alguns alunos apesar das dificuldades participaram e responderam coerentemente.

Palavras-chave: Educação CTS. Ensino Remoto. Pibid.

Introdução

O movimento CTS surgiu aproximadamente na década de 1960, na Europa e América do Norte com diferentes focos, porém compartilhando a necessidade de discutir concepções tradicionais de ciência e tecnologia que as entendem como fontes incondicionais de bem-estar social, em que o avanço científico e tecnológico seria a salvação dos problemas da humanidade. Sendo assim, surge o movimento CTS,





como uma reconsideração crítica do papel da ciência e da tecnologia na sociedade, em que as mesmas não são lineares (LACERDA et al, 2018).

Já na década de 1970, tínhamos materiais que incluíam implicações sociais de ciência e tecnologia, porém, segundo Strieder (2012), somente na década de 1990, tivemos nossas primeiras discussões sobre CTS na educação e as primeiras pesquisas educacionais no Brasil. Sendo assim, na educação científica, o movimento CTS desenvolveu a capacidade de tomada de decisão na sociedade científica e tecnológica e o desenvolvimento de valores

Os estudos CTS no ensino de ciências foram amplamente discutidos sobre o papel e implicações da ciência na sociedade, mas logo foram ampliados para as relações CTS para formação da cidadania. Assim, foi importante incluir componentes essenciais para o desenvolvimento do cidadão, derivados dos pressupostos CTS e Educação Ambiental (SANTOS, 2011), uma vez que a sociedade começou a questionar o desenvolvimento da ciência, na segunda metade do século passado, várias discussões e temas se fizeram necessários no contexto da Educação CTS.

Segundo Santos (2011), devido às preocupações e inquietações ambientais em CTS, a denominação CTSA tem o objetivo de destacar a perspectiva ambiental. Estas preocupações levaram vários autores a adotar a denominação CTSA, para incluir com maior destaque a questão da educação ambiental; apesar de alguns pesquisadores considerarem que o “A” de ambiente já esteja caracterizado nas relações CTS.

O trabalho em sala de aula e as pesquisas realizadas a partir de temas CTS podem auxiliam na compreensão da dimensão social da ciência e da tecnologia e permitem que os professores da Educação básica e superior, licenciandos e alunos construam e se apropriem de conhecimentos e saberes que os levarão para a busca de soluções para os diversos problemas cotidianos, que contemplem aspectos socioambientais, éticos e de diversidade cultural para o desenvolvimento da capacidade da tomada de decisões (LACERDA, 2020).

A partir do estudo de temas, nós da equipe do Pibid Química da UEG, fundamentamos nossos projetos na Educação CTSA, na abordagem temática e na dinâmica dos três momentos pedagógicos, para desenvolver propostas temáticas





para cada. A finalidade é de contribuir para uma formação científica emancipatória que propicie a participação na tomada de decisões dos licenciandos e alunos da educação básica.

Mas, em decorrência da (COVID-19) causada pelo vírus SARS-CoV-2 a realidade educacional de alunos e professores foi drasticamente alterada, e nossos projetos temáticos CTSA tiveram que ser adaptados para serem realizados também no formato remoto, e várias adaptações tiveram que acontecer em termos de estratégias e interatividade entre alunos e professores.

Segundo Moreira e Schlemmer (2020), o modelo de educação, chamado de ensino remoto é a definição de uma modalidade de ensino que conjectura o distanciamento geográfico de professores e estudantes [...] que em função das restrições impostas pela COVID-19 tem o intuito de fornecer acesso temporário e de maneira ágil aos professores e alunos durante o período emergente. Ainda segundo esses autores, a tecnologia sozinha não muda as práticas pedagógicas e para maximizar os benefícios da inovação tecnológica, principalmente os que se referem as Transformações Digitais (TD), é importante alterar a forma como se pensa a educação.

Para Castan e Rodrigues (2020), em uma visão quantitativa do ensino remoto tanto em termos de conteúdos como do processo educativo, há certa dificuldade em delimitar o que será abordado, porque gera uma incerteza a respeito da construção ou não do conhecimento por parte dos estudantes. A escolha do que (conteúdo) e como trabalhar (metodologia), sempre é um contratempo, tendo em vista que nunca haverá a garantia de pleno acerto tanto no tema (conteúdo ou aspecto dele) como no método (dimensão metodológica). Isso é perfeitamente compreensível, se nas aulas presenciais tende-se às incertezas em relação ao modo e ao que se está trabalhando, com as atividades remotas, essas inquietações são potencializadas.

Assim, a partir do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), realizamos estudos e tivemos nossa fundamentação nos pressupostos teórico-metodológicos da Educação Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS), por meio de um projeto cujo tema foi Fake News, realizado no primeiro semestre de 2021.





Ao analisar as mudanças que ocorreram para adaptação do ensino atual, o presente trabalho tem por objetivo realizar um breve estudo sobre a interação dos alunos durante o desenvolvimento de um projeto temático CTS sobre o tema Fake News, no contexto da pandemia, por meio de aulas remotas.

Percurso metodológico

A presente pesquisa foi desenvolvida no primeiro semestre de 2021, no colégio campo do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), localizado em Anápolis-GO, com um total de 120 alunos de turmas de 1° e 2° período dos turnos matutino e noturno e por três bolsistas e três voluntárias do subprojeto do Pibid Química Campus Central, em Anápolis. O acompanhamento dos alunos foi feito de maneira remota, devido a pandemia da Covid-19.

Como metodologia do trabalho utilizamos os três momentos pedagógicos de Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002). O primeiro momento consiste na problematização inicial, em que os alunos são instigados a pensar e expor seus conhecimentos iniciais sobre o que está sendo trabalhado naquele momento. Sendo assim, as notícias eram apresentadas aos alunos, para que eles pudessem expor suas opiniões iniciais sobre as notícias apresentadas e seus conhecimentos prévios sobre o tema Fake News trabalhado durante os encontros.

No segundo momento tivemos a organização do conhecimento, no qual eram apresentadas informações de caráter científico sobre aquelas Fake News e assim, a verdade era mostrada aos alunos sobre aquelas notícias e também foi trabalhada a importância da divulgação científica em tempos de pandemia, por meio do Padlet, do Instagram, do Jamboard e do WhatsApp durante 6 encontros.

No Padlet e no Instagram, os bolsistas fizeram postagens de determinadas Fake News em que eram apresentadas as notícias e em seguida, as verdades por trás daquelas Fake News, com explicações de caráter científico e suas fontes, com o objetivo de que os alunos pudessem interagir com comentários nas postagens feitas nas duas plataformas, de forma assíncrona. O Padlet e o Instagram foram utilizados da mesma forma, com o intuito de comparar a diferença da interação dos alunos nas duas plataformas.





Já o Jamboard, foi utilizado com o objetivo de trabalhar as mesmas Fake News em um formato diferente, no qual ele foi utilizado durante o período das aulas remotas dos alunos (de forma síncrona), com o acompanhamento dos bolsistas e da supervisora, em que foram colocadas as notícias, para que os alunos interagissem expondo as suas opiniões e em seguida, foram apresentadas as explicações com embasamento científico.

Foi criado um grupo no WhatsApp dos alunos com os bolsistas, para que alunos e os bolsistas pudessem interagir, no qual os bolsistas tentaram instigar os alunos a acessar as plataformas e interagir ao ver as postagens, para isso, os bolsistas mandaram questões problematizadoras sobre as notícias abordadas nas postagens.

O terceiro momento é a aplicação do conhecimento, sendo o momento em que é possível abordar de forma sistemática todo o conhecimento que foi incorporado ao aluno, para que os alunos possam aplicar o conhecimento adquirido de maneira dinâmica e voluntária.

Como metodologia da pesquisa, foram utilizadas como ferramentas e recursos para construção de dados a interação dos alunos por meios dos seus comentários no Padlet, no Instagram, no Jamboard e no WhatsApp e as respostas obtidas por meio do questionário online. O questionário online foi desenvolvido com o objetivo de que os alunos pudessem mostrar a visão deles sobre as Fake News e as suas dificuldades em relação ao ensino remoto.

Resultados e Discussão

O projeto foi realizado em turmas de primeiro e segundo ano do ensino médio, com o total de 6 encontros, sendo um deles a aplicação do questionário e todos os encontros foram realizados de forma remota. Antes de começarmos o projeto, desenvolvemos vários estudos decorrente a nova realidade que teríamos que enfrentar, o resultado desses estudos foi um material de divulgação científica envolvendo os temas atuais sobre a pandemia, impactos ambientais e Fake News, sendo finalizado como uma postagem individual de cada pibidiano, para o nosso perfil do Pibid no Instagram.





No primeiro encontro, acompanhamos a supervisora em algumas aulas com a finalidade de fazer um diagnóstico e observações sobre as turmas escolhidas para o projeto. No segundo encontro, houve uma aula síncrona em que apresentamos o programa Pibid e o projeto, já fazendo nossa problematização inicial. Na qual mostramos todas as ferramentas, sites e aplicativos, que iriam ser utilizados para realização do projeto.

Na organização do conhecimento, usamos determinados recursos como o Instagram, Padlet, Jamboard e um grupo no WhatsApp, em que incentivávamos os alunos a interagirem, e comentar em nossas postagens. A utilização desses recursos pode revelar alguns conhecimentos de química, de forma a haver um diálogo entre professores e alunos, numa perspectiva CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente), por serem parte do cotidiano dos alunos, isso dá às pessoas uma certa facilidade, pois elas já utilizam alguns desses aplicativos.

No terceiro encontro, tivemos uma aula síncrona com a ferramenta Padlet, em que tinha várias reportagens a respeito da pandemia e da covid-19, e a explicação com embasamento científico do porquê aquelas reportagens se tratavam de Fake News. Os pibidianos apresentavam, e os alunos interagiam com curtidas e comentários.

O quarto encontro, foi em formato de roda de conversa debatendo sobre as publicações do Instagram, também realizado em aula síncrona. Em nosso perfil tem todas as publicações dos pibidianos, e as mesmas foram discutidas, os alunos interagiram com dúvidas, curtidas e comentários.

Em nosso penúltimo encontro, tivemos aula com o Jamboard, escolhemos duas Fake News, mostramos elas para os alunos uma de cada vez, sem falar que era uma notícia falsa, deixamos eles comentarem sobre, e nós fomos instigando-os a respeito do assunto. Logo a pós essa interação, trouxemos as explicações com embasamento científico, revelando que se tratava de uma Fake News. No decorrer dos encontros tivemos dificuldades para interação com os alunos, e à medida que encontramos, foi a utilização de novas ferramentas (sites e aplicativos) para atrair essa atenção.





Utilizamos um questionário no sexto e último encontro. Os questionários continham 6 perguntas, foram aplicados pelo Google Forms, deixando todos os alunos responderem por conta própria. Juntando todas as turmas de primeiro e segundo ano, tivemos 54 respostas proporcionando a nós, pibidianos, uma análise do projeto e sua contribuição para os alunos participantes. Foram analisadas quatro questões das seis, estas são 2,3, 5 e 6.

A segunda questão consistiu em “O que você faz quando recebe mensagens em seu celular sobre tratamento de covid?”, analisando as respostas percebe-se que a grande maioria diz ler com atenção e alguns dizem ignorar por precisamente existir as fake News. Um *aluno c* diz “Eu não costumo repassar mensagens de nenhuma espécie.” um fato bastante já que o grande impasse das notícias falsas são suas repercussões, desde modo não podemos espalhar sem a devida comprovação da postagem, mas caso a mensagem seja verdadeira é importante mantê-las as pessoas informadas. O *aluno d* “Logo no começo da pandemia, em grupos de família recebi várias, mas como é de costume, as vezes eu lia e logo após eu fazia a exclusão.” assim pode-se perceber com as duas respostas que a repercussão acaba chegando nas pessoas de algum modo e foi trabalhado com eles no projeto para que verificassem e digam também a quem compartilhou que se trata de uma mentira.

Na terceira pergunta tem-se “O que podemos fazer para diminuir a propagação de notícias falsas que recebemos?” lendo as respostas é possível observar que a maioria diz que somente não repassar seria uma solução, como o *aluno E* comenta “Se realmente for uma notícia fake? Podemos fazer a exclusão e jamais repassá-la. Com isso provavelmente irá diminuir”, porém nenhum aluno falou a respeito de conversar com a pessoa na qual está espalhando, mas um estudante citou algo importante: *aluno F* “Senso crítico e a arma para combater o fake News, até porque não há nenhum sinal de que a produção de notícias falsas não vai diminuir”.

Na quinta pergunta “Qual ou quais estão sendo suas maiores dificuldades com o ensino remoto?” o *aluno I* “A meio difícil. Não sei mexer nesses Apps não sei se já fiz algumas tarefas Quais já fiz quais falta pra fazer se as tarefas tão chegando nos professores aprender por aqui é muito *difícil*”, o *aluno J* “A maior dificuldade em relação as aulas remotas está em manter a concentração” e o *aluno K* “como as duvidas que





fica, e não tem como tirar as dúvidas naquela hora.” Pode-se perceber que as aulas remotas trouxeram muitas dificuldades e devido a escola não coloca a aula online como obrigatória, a maioria optava por ver a gravação ou nem isso, então faltou organização nos componentes da direção escolar.

Na sexta pergunta “Qual é a sua maior dificuldade em participar da aula que acontece em tempo real (ao vivo)?” que remete algumas repostas da questão 5, temos os seguintes comentários, *aluno L* “As vezes não consigo ativar o microfone”, *aluno M* “Pra mim é difícil pq tenho bebê e quase não tenho tempo pra nada, as vezes faço as atividades de madrugada.” E *aluno N* “Trabalho” nota-se que muitas atividades da rotina do dia a dia acabam atrapalhando o despenho dos alunos, além de muitos como o aluno N preferirem trabalhar por conta da pandemia e assistir as aulas gravadas.

Com este questionário foi possível observar que durante as aulas remotas, o projeto enfrentou dificuldade por falta de participação, por grande parte dos alunos não quererem participar e nem ao menos assistirem as aulas, já que a direção escolar não tinha a aula online como obrigatória, deste modo optavam pela gravação, mas isto é um impasse de que o estudante iria assistir. Nota-se nas questões 5 e 6 do questionário que muitos alunos tinham a falta de internet ou não sabiam mexer em determinados aplicativos, a escola optou por utilizar o programa zoom e não haviam passado um tutorial de como utilizá-lo. Nesse período também se observa a influência de um local para estudo, como muitos não possuíam um apropriado, acabavam fazendo outras coisas em vez de focar na transmissão ao vivo.

Além de analisar que os alunos que participavam acabavam relatando e criando determinada criticidade e conseguiram deste modo expressar bem suas respostas tanto no questionário, como no Padlet e Jamboard, apesar da complexidade para eles de mexer em aplicativos, foi conseguido realizar de forma harmônica os encontros online. Desta maneira o projeto teve uma grande importância no ensino já que se tem que mais de 70% dos brasileiros com internet já acreditaram em uma fake News sobre coronavírus de acordo com a notícia publicada pelo fantástico no G1¹.

Considerações Finais

¹ <https://www.google.com/amp/s/g1.globo.com/google/amp/fantastico/noticia/2020/05/03/mais-de-70percent-dos-brasileiros-com-internet-ja-acreditaram-em-uma-fake-news-sobre-coronavirus.ghtml>





Com os dados obtidos por meio do questionário respondido, foi possível concluir que boa parte dos alunos não possuem um ambiente adequado para os estudos, e limitações para a utilização dos meios digitais para acessarem as aulas em tempo real e aqueles que podiam ter acesso não quiseram participar, o que desencadeou na falta de interação dos alunos durante a realização das aulas e das atividades.

Para realização desse projeto ocorreram os três momentos, no primeiro momento houve uma problematização inicial na qual os alunos tinham que expor seus conhecimentos básicos sobre o tema do projeto apresentado e com isso foi possível perceber que ao falarmos de aplicativos conhecidos que iríamos utilizar, eles interagiram e queriam aprender sobre essas plataformas.

Na realização do segundo momento, os bolsistas utilizaram os aplicativos e fizeram postagens sobre fake News com o intuito de obter retornos de visualizações e interações dos alunos por meio de comentários, houve também a criação de um grupo de WhatsApp dos alunos com os bolsistas para que os bolsistas pudessem incentivar os alunos à acessarem as plataformas e interajam nas postagens sobre Fake News, mesmo fazendo esse processo houve poucas participações. E por fim, utilizamos o questionário, mas como os alunos não participaram das aulas, percebemos por meio de algumas respostas obtidas que não houve nenhum aprofundamento de conhecimentos.

Nesse projeto em específico, não conseguimos desenvolver nem realizar atividades e discussões que levassem ao terceiro momento segundo Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002), não conseguimos nesse curto período de realização de um projeto no formato remoto, que houvesse interação suficiente para criar situações em que os alunos seriam protagonistas no processo.

Portanto, podemos perceber que conseguimos de uma forma complexa realizar o primeiro e o segundo momento utilizando outros recursos, como a criação do grupo do WhatsApp para incentivar os alunos a participarem para diminuir um pouco essa falta de interação. E o terceiro momento foi o mais crítico, visto que era preciso a participação deles e isso não foi possível pela falta de aprofundamento nas respostas.





Agradecimentos

CAPES/ PIBID, UEG.

Referências

CASTAMAN, A. S.; RODRIGUES, R. A. **Educação a Distância na crise COVID-19: um relato de experiência.** Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento 2020.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. C. A. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2002.

LACERDA, N. O. S.; MATOS, B. W. P.; ROSA, I. S.; GOIS, J. M.; RODRIGUES, J. J.; SILVA, R. R.; QUEIRÓS, W. P. **Integração entre educação CTSA, Pibid e a formação de professores de química.** In: FERREIRA, J. R. R. SOUZA, R. B. MIRANDA, S. C. Universidade e educação básica, fronteiras ultrapassar: formação de professores na PIBID-UEG. 1º ed. Goiânia: Gráfica e Editora Vieira, 2018. p. 15-35.

LACERDA, N. O. S. **Educação CTSA e os projetos temáticos: desenvolvimento da autonomia docente na formação inicial a partir do Pibid.** In: OLIVEIRA, A. S. Ambiente em foco: ensino, educação ambiental e tecnologias. 1º ed. Goiânia: Editora Kelps, 2020. p. 293-310.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. **Por um novo conceito e paradigma de educação digital online.** Revista UFG, 2020.

SANTOS, W. L. P. **Significados da educação científica com enfoque CTS.** In: SANTOS, W. L. P.; AULER, D. CTS e educação científica: desafios, tendências e resultados de pesquisa. 1 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, p. 23- 24, 2011. Disponível em:
<https://seer.ufmg.br/index.php/rbpec/article/download/2194/1594>. Acesso em: 02 out 2021.

STRIEDER, R.B. Abordagens CTS na educação científica no Brasil: sentidos e perspectivas. Tese de Doutorado em Ciências/Ensino de Física - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <
<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81131/tde-13062012-112417/pt-br.php>>
Acesso em: 02 out. 2021.





O ensino de equação para alunos do 2º ano do Ensino Médio: uma experiência realizada no PIBID

Amanda Fernandes Lacerda (IC), Ana Carolina da Silva Pio (IC), Divania Oliveira Antunes (FM), Gabriel Leite Ferreira (IC), Laryssa Caroline Mendes Oliveira* (IC), Rosalina Maria de Lima Leite do Nascimento (PQ), Thaís Victoria Barbosa Andrade (IC).

laryssa.oliveira@aluno.ueg.br

Universidade Estadual de Goiás

Resumo: O presente artigo é fruto das atividades desenvolvidas pelo grupo de acadêmicos que constituem o Subprojeto de Matemática do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) realizado na Universidade Estadual de Goiás (UEG) - Campus Central: Sede - Anápolis - CET, frente ao contexto pandêmico gerado pela COVID-19. Possui como objetivo abordar as ações desenvolvidas, de forma remota, pelos pibidianos no Colégio Estadual Virgínio Santillo (escola campo), com ênfase no processo de ensino de equação para estudantes das turmas de 2º ano do Ensino Médio, mediante experiência proporcionada pelo PIBID. No primeiro momento estão apresentados as características e os aspectos essenciais do programa, bem como seus objetivos para com os integrantes. Em seguida, discorre-se a respeito do conteúdo de equação, com a utilização de ferramentas e recursos didáticos atuais, com destaque para o ensino contextualizado, dinâmico e que faça sentido para os alunos. Por fim, é destacado também a importância do PIBID para a formação inicial de docentes, visto que o mesmo favorece a aproximação com a realidade escolar, permitindo aos acadêmicos compreender aspectos importantes para a sua futura atuação profissional.

Palavras-chave: Formação inicial. Ensino remoto. Matemática.

Introdução

O Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) surgiu com o objetivo de colocar os pibidianos em contato direto com os discentes da escola campo, e possibilitar a efetivação de trabalhos que os proporcionassem um conhecimento mais real e palpável do que é ser professor.

Embora o objetivo do PIBID estivesse claro, a Pandemia do Coronavírus colocou à prova os pibidianos. O que fazer diante das adversidades? Alunos ausentes nas aulas online, vicissitudes no aprender, dificuldade de acesso à internet, estado psicológico abalado devido a perdas de entes queridos, entre outros motivos.

Sob tal contexto, precisou-se buscar recursos e maneiras para trabalhar no modo remoto, no qual era necessário auxiliar o professor e ao mesmo tempo, era preciso que ele nos colocasse em contato com os alunos; uma espécie de ajuda mútua. A partir de tal ponto, optou-se, em um primeiro momento, pela produção de





vídeos acerca dos conteúdos que os alunos estavam estudando naquele momento, para posteriormente utilizá-los nos plantões de dúvidas.

A ideia da produção dos vídeos era de postá-los no *YouTube* com o intuito de que todos tivessem acesso, mesmo os alunos que tinham mais dificuldade quanto à internet, seja pelo uso de dados móveis ou pela falta de uma rede estável. Quanto aos plantões de dúvidas, foi definido que eles aconteceriam com duas reuniões semanais de 1 hora e 30 minutos cada uma, por meio do *Google Meet* com os alunos, a fim de tirar as dúvidas dos conteúdos matemáticos vistos.

Desse modo, o trabalho na escola campo foi realizado nessa perspectiva, e este relato descreve a trajetória da produção dos vídeos até o plantão de dúvidas, com foco em ensino de equação.

O conteúdo dos vídeos e a base dos plantões de dúvidas foram ocasionados pela explicação do tema e a demonstração da aplicação prática da matemática feito por nós, pibidianos. O objetivo dessa ação foi incentivar o uso do visual (gráficos) para a produção do vídeo, uma vez que essa ferramenta se tornou indispensável para o aprendizado. Pretendíamos também trabalhar com demonstração de diversas possibilidades de resolução de atividades, rompendo assim o paradigma de que os alunos devem resolver apenas pelo método proposto pelo professor. O desejo era inovar para o uso de tecnologias, mas ao mesmo tempo valorizar os conhecimentos e avanços produzidos pelos alunos durante as aulas.

Destaca-se como resultados positivos a motivação dos alunos, tanto pibidianos como os alunos da escola campo, que acessaram os vídeos, participaram dos plantões e fizeram avaliação positiva do material. É importante salientar também a evolução dos aspectos didáticos dos bolsistas, tais como oratória, melhora na forma de expressar-se e crescimento quanto ao uso de tecnologias no processo de ensino e aprendizagem em matemática. Outro aspecto importante para ressaltar foi a integração dos pibidianos com os professores que trabalharam de forma colaborativa todo o tempo.

Material e Métodos





A metodologia utilizada no trabalho foi a metodologia qualitativa com pesquisa bibliográfica e descritiva.

Desenvolvimento

- **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**

Segundo o Ministério da Educação (2007), o PIBID é um programa criado em 2007, coordenado pela Diretoria de Educação Básica Presencial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), cuja intenção é estimular a docência entre os estudantes de graduação e valorizar o magistério.

Este programa tem por intuito inserir os discentes de licenciatura no contexto escolar, por meio da criação de projetos, como oficinas, jogos, plantão de dúvidas, produção de vídeo, entre outros. Os bolsistas passam a conhecer o cotidiano das escolas e contribuem com os professores no sentido de investigar novas metodologias e romper com o ensino tradicional, que muitas vezes é praticado nas escolas.

Em harmonia, o programa trabalha não somente na escola campo, mas também com reuniões para estudo em grupo sobre as diretrizes nacionais para a educação, como por exemplo, o estudo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola campo, texto de formação de professores, entre outros; para que os futuros professores estejam atualizados e preparados para a docência.

Devido a ocasião da pandemia do coronavírus, o PIBID teve que sofrer algumas modificações. Portanto, pensou-se nas maneiras em que poderia ser trabalhado esse projeto, sem o contato presencial com os alunos, professores ou com a escola campo. Dessa forma o projeto foi realizado de modo remoto, e decidido pelos pibidianos, professores e coordenação que a participação seria feita pelo acompanhamento das aulas remotas e pela produção de vídeos dos conteúdos que estivessem sendo trabalhados para auxiliar os professores nas aulas e os estudantes no acompanhamento de seus estudos e dificuldades.





Outra estratégia pensada e que foi colocada em prática, foi a criação do Plantão de Dúvidas. Esse foi um passo importante formalizado pelos pibidianos, supervisora e coordenadora de área do setor Anápolis – CET uma vez que foi percebido durante o percurso que muitos alunos estavam com dificuldades para acompanhar as aulas. O objetivo era oferecer aos alunos que estivessem com dúvidas, ou mesmo que desejassem aprender mais, uma oportunidade de encontro e estudo semanal. Essas dúvidas eram retiradas pelos pibidianos por meio de explicação, realização de jogos, oficinas, vídeos, etc.

O PIBID é um programa que atende e ajuda nas demandas dos professores e alunos da escola campo, mas também auxilia os pibidianos em seu processo formativo. Embora o programa tenha sido desenvolvido de forma remota durante a pandemia, o que foi percebido é que mesmo assim, contribuir significativamente para todos os envolvidos no processo.

- **O ensino do conteúdo de Equação**

O ensino da matemática em si, com destaque no conteúdo de funções, é algo que segundo Silva (2013, p.11)

Com relação ao ensino de Funções, assunto que não consideramos ser muito fácil de compreender, necessita do empenho das partes envolvidas (o professor e o aluno) e com a situação acima citada tem aumentado as dificuldades de lecionar não só o conteúdo de Funções mas todos os conteúdos, pois os alunos não querendo aprender o professor não se esforça para ensinar e muitas vezes se omite como ouvi um professor certa vez falando que "os alunos iam armados para sala de aula e ele fazia que não via."

Nessa perspectiva, faz-se necessário cada vez mais o uso de recursos didáticos, que são diversos e incontáveis, que contribuem para melhor aprendizagem desse conteúdo. Os professores possuem papel fundamental nesse





ato, como por exemplo, optar pela metodologia da Sala de Aula Invertida, um mecanismo no qual os alunos se tornam protagonistas da sua própria aprendizagem, o que pode tornar a aula mais dinâmica, interessante e ativa.

Outra possibilidade metodológica para o ensino de função é fazer uso dos princípios da “Resolução de Problemas”, sendo este um recurso que não somente na matemática, mas com destaque nela, se prova algo instintivamente positivo na posição de alunos, pois dá ao aprendiz a possibilidade de resolução de atividades diversas por meio das experiências já realizadas e aprendizagens já consolidadas. O aluno não fica preso somente no modelo que é proposto pelo professor, mas ao contrário, vai além e desenvolve o raciocínio lógico e a capacidade de traçar objetivos de forma mais efetiva.

Resolver problemas é uma habilidade prática, como nadar, esqui ou tocar piano: você pode aprendê-la por meio de imitação e prática. [...] se você quer aprender a nadar você tem de ir à água e se você quer se tornar um bom “resolvedor de problemas” tem que resolver problemas. (POLYA, 1978, p. 65)

Por último, têm-se também os recursos tecnológicos, como o audiovisual, jogos, aplicativos, etc. Estes, além de atrair a atenção dos alunos, podem contribuir com aplicação e visualização mais detalhada das situações problemas. No caso específico das equações podem ser utilizados gráficos aplicativos e jogos que evidenciam a equivalência, mostra de forma prática o que significa a equação e auxilia na resolução das atividades. Os recursos tecnológicos podem ser meios incrivelmente colaborativos para o ensino de equação e outros conteúdos em matemática.

- **A importância do visual no processo de ensino à distância**

O recurso da visualização sempre se mostrou eficiente e necessário na compreensão do ser humano, desde os primórdios, como os manuscritos e pinturas rupestres em cavernas feitas pelos ancestrais, cada uma trazendo seu





significado. Estas por sua vez, exemplificando e assimilando suas características às situações do mundo real, ou seja, buscavam evidenciar e registrar aquilo que era importante e facilitava na compreensão acerca de algo.

A partir dessa perspectiva, Bassaneze (2010, p.23) destaca que "as crianças constroem o conhecimento matemático a partir de comparações e correspondências". Esse pensar do autor, deixa claro que assim como os nossos antepassados, as crianças também necessitam desse contato com o visual, principalmente no ensino da matemática, que muitas vezes é tão abstrato e sem significado.

O ensino de equação é passado por muitos professores como somente aplicação de fórmulas; exemplo disso quando na resolução o professor destaca "*passa para lá, passa para cá*", que significa passar um valor ou variável para um dos membros da equação com o sinal trocado, com o intuito de unir os semelhantes; isso é explicado, muitas vezes, de maneira extremamente superficial, pouco ou nada compreensível e por muitas vezes entediante.

O uso do visual nesses casos, como exemplo, o uso da balança de pratos, ajuda e muito na compreensão dos conceitos e até mesmo do que significa "equação". Desse modo, explicar como acontece o "*passa para lá, passa para cá*" usando o recurso da balança, traduz o que queremos dizer com tais falas, bem como o uso de gráficos no *Geogebra* ou em qualquer outra plataforma que auxilie nesse ensino.

Com destaque ao ensino remoto, Mendes, Ferreira & Santos (2020, p.6) cita que "a qualidade desse tipo de ensino pode ser um pouco afetada, pois depende da disciplina e autonomia do aluno durante o aprendizado". Aqui é importante destacar que durante a pandemia isso se tornou um pouco mais difícil. Muitos alunos enfrentaram problemas psicológicos com perdas de pessoas da família, dificuldades financeiras, e muitas outras situações que os impediram de estar integralmente comprometidos com a aprendizagem. E o que percebemos foi que o uso de tecnologias, aliado ao uso de materiais visuais foram fundamentais para auxiliar professores e alunos durante todo o processo.





É sobre essa possibilidade de combinar estratégias didáticas e tecnologias para o ensino de equação, que apresentamos os resultados a seguir.

Resultados e Discussão

Nós sabemos que o conteúdo de equação é lembrado pela maioria como o momento em que a matemática passa a trabalhar com letras ou como o "*passa para lá passa para cá*". No PIBID procuramos realizar atividades que pudessem colaborar para facilitar o ensino de tal conteúdo. Para tanto, fizemos a proposta para gravar vídeos e fazer plantões de dúvidas para auxiliar os alunos na compreensão do que os professores estavam ensinando em sala. Buscamos atividades contextualizadas, que envolviam a realidade dos alunos e procuramos utilizar a tecnologia, especialmente materiais que mostrassem de maneira visual e dinâmica para a compreensão dos aprendizes.

Em um primeiro momento, por meio da experiência com a produção dos vídeos, podemos destacar nossa evolução quanto a oratória; no início era difícil conseguir falar tudo que fosse necessário em uma ordem lógica, manter o foco na tela do celular (item usado para gravação), acompanhando o que era feito na tela e não gaguejar em momento algum, isso nos fez crescer a cada produção.

Foi um grande desafio, pesquisávamos atividades que pudessem ser adaptadas ao cotidiano dos alunos e softwares para nos auxiliar na demonstração dos conteúdos de equação. Foram momentos importantes, refletimos sobre como aprendemos e a como ensinar. Usamos slides, anotações em folhas, aplicativos como o *Power Point*, *Geogebra* ou *OneNote*, balança de prato, enfim, procuramos ajuntar todas as possibilidades e recursos que encontramos.

Como tínhamos o intuito de não deixar os vídeos estáticos, de forma tradicional, apenas com explicação básica, optamos por utilizar o *Geogebra* para mostrar como funcionava o comportamento da equação. Esse aplicativo foi fundamental para auxiliar na percepção intuitiva e explicar as diversas formas de resolver equações e também sistemas lineares, tanto pela utilização do método da adição, substituição, comparação ou pela regra de Cramer.





A produção dos vídeos foi bastante interessante, porque para produzi-los, tivemos que estudar sobre o assunto, fazer a montagem dos slides, selecionar aplicativos e softwares, e tudo isso acrescentou na nossa aprendizagem enquanto pibidianos.

O *feedback* dos alunos, nos motivava muito, boa parte dos alunos destacava que os vídeos foram ótimos, bem explicado, agradeciam pela ajuda. É importante destacar também que a visualização dos vídeos foi crescendo a cada dia. No início poucos alunos acessavam os vídeos no *Youtube*, entretanto após a realização dos plantões de dúvidas isso começou a mudar rapidamente, o que nos faz acreditar que os vídeos realmente tinham alcançado o objetivo de contribuir para a aprendizagem dos alunos.

A experiência com os plantões de dúvidas também foi extremamente positiva, tanto para os pibidianos, como para os alunos da escola campo. Os encontros eram realizados no contra turno e tínhamos muita liberdade na forma de trabalhar os conteúdos e nas respostas quanto às dúvidas dos alunos.

No segundo momento do projeto a professora do colégio estava trabalhando com os 2º anos o conteúdo de Sistemas Lineares, usando a regra de Cramer, e nós, pibidianos iríamos trabalhar no plantão de dúvidas para sanar qualquer tipo de questionamento acerca desse conteúdo. Até então estávamos acostumados a trabalhar equação e sistemas lineares apenas com a efetivação de contas, assim como os nossos professores nos ensinaram na escola básica. Todavia, notamos que por mais que tentávamos resolver dessa forma, apenas realizando as contas e explicando o passo a passo, os alunos não conseguiam aprender. Estavam com muita dificuldade e voltavam, praticamente em todos os plantões com as mesmas dúvidas sobre o conteúdo e não sabiam resolver as atividades.

Nesse momento começamos a entender que era necessário buscar novas alternativas, e a partir daí começamos a pesquisa, até encontrar um aplicativo chamado “*balança de dois pratos*”, que na verdade é uma balança virtual, que permite mostrar o equilíbrio e o desequilíbrio alterando o valor das incógnitas x , y usando objetos para demonstrar o peso, assim como pode ser visto no anexo 1. Esse recurso, extremamente simples mudou completamente a visão dos alunos





sobre a percepção do que é de fato uma equação. Iniciamos no plantão de dúvidas o ensino de maneira descontraída, brincando mesmo com o aplicativo e a partir do entendimento dos alunos fomos aprofundando a explicação.

De forma resumida podemos dizer que a experiência aqui relatada foi importante para o crescimento dos pibidianos em conhecimento, desenvolvimento de oratória, pesquisa, uso de tecnologias na educação e habilidade de trabalho em equipe. Para os alunos da escola campo, acreditamos que contribuimos para a aprendizagem dos conteúdos de equação e sistema de equação linear, além disso, melhora na participação e nas atividades de estudo. Com os professores, acreditamos que contribuimos no auxílio com o ensino, e na descoberta de uso de tecnologias para ensinar matemática, uma vez que muitos não conheciam o *Geogebra* e outros aplicativos que usufruímos.

Considerações Finais

O que podemos ressaltar com a experiência vivenciada no PIBID é que o programa nos proporcionou aprendizagem significativa. Foi importante saber como é ser professor, o fato de estarmos inseridos na escola campo e estar em contato direto com os alunos foi extremamente prazeroso.

A relação de troca com os professores também foi muito relevante, aprendemos com eles como devíamos agir para fazer a pesquisa para a produção de vídeos e nos plantões de dúvidas, sempre que tínhamos alguma dúvida, conversávamos com os professores, com a supervisora e também com a coordenação e éramos orientados da forma correta sobre como proceder; aprendemos muito.

O uso de tecnologias também foi uma experiência importante, visualizamos na prática como se torna mais fácil para o aluno entender quando utilizamos um aplicativo, software ou outro material diferente do livro didático.

Destacamos que a experiência foi de muita pertinência, tanto por parte dos alunos, que relataram ter gostado, como pela nossa parte, por desenvolver tão bem, de forma gradual e tranquila as atividades que nos foram propostas.



Agradecimentos

Essa experiência é a soma do esforço e dedicação não apenas dos bolsistas e voluntários autores, mas também de todos que participaram em algum momento e que nos possibilitou a realizá-la. Desse modo, a priori, agradecemos ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) pela oportunidade de podermos nos juntar e desenvolver esse trabalho que contribuiu para nosso crescimento pessoal.

Ademais, agradecemos também a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo incentivo financeiro. Além disso, agradecemos a instituição escolar Colégio Estadual Virgínio Santillo, sua gestão e seus discentes por contribuir com nossa experiência.

Por fim, agradecemos à nossa Coordenadora de Área Professora Rosalina M^{re}. L. L. Nascimento e a professora supervisora voluntária Divania Antunes, por sempre se fazerem presentes e nos orientar para que pudéssemos fazer o melhor e obtermos as melhores experiências e resultados.

Referências

BASSANEZE, Marcia. O ESTUDO DAS EQUAÇÕES MATEMÁTICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO. UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES, 2010. Disponível em: https://www.uricer.edu.br/cursos/arq_trabalhos_usuario/1281.pdf. Acesso em: 01/09/2021.

MENDES, Bárbara Pepino, SANTOS, Bruna Fenelon, SANTOS, Bruna Silva Santos, FERREIRA, Bruno Henrique Mendes. VANTAGENS E DESVANTAGENS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO BRASIL. Universidade Federal de Minas Gerais, 2020. Disponível em: https://eventos.textolivres.org/moodle/pluginfile.php/34567/mod_data/content/34573/Artigo%20. Acesso em: 01/09/2021

Ministério da Educação. Programa de bolsas de iniciação- PIBID. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pibid#:~:text=Criado%20em%202007%20e%20coordenado,e%20na%20valoriza%C3%A7%C3%A3o%20do%20minist%C3%A9rio>. Acesso em: 01/10/2021

SILVA, José Marcos. O ensino do conteúdo Funções na escola de Ensino Médio José Paulo de França da cidade de Mari – PB: o que dizem os professores? Universidade Federal da Paraíba, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/773/1/JMS26082014.pdf>. Acesso em: 24/08/2021.



01, 02 e 03
dez. 21

Desafios e Perspectivas da
Universidade Pública
para o Pós-Pandemia



www.cepe.ueg.br

realização



Universidade
Estadual de Goiás



O MAL RESSIGNIFICADO: A TENTATIVA DE DESCRIMINALIZAÇÃO DO GANGSTA RAP EM *STRAIGHT OUTTA COMPTON*

Matheus dos Santos Martins (IC) *, Marcelo Gustavo Costa de Brito (PQ)

th06santos@gmail.com

Universidade Estadual de Goiás, campus Nordeste - sede Formosa

Resumo: Esta pesquisa procura investigar a obra fílmica *Straight Outta Compton*, dirigida por Felix Gary Gray, narrativa na qual se buscou reconstruir a imagem dos jovens rappers do grupo *N.W.A – Negros Com Atitude*, em português – que deram maior visibilidade, através da música, à opressão sofrida pelas comunidades vítimas do desamparo social do Estado, especificamente na década de 1980, na cidade de Compton, no estado da Califórnia. O objetivo central desta pesquisa consiste em proporcionar argumentos que refutem a ideia majoritária que representa o rap como um gênero musical apologista à criminalidade além de reivindicar o caráter questionador da realidade dos grupos marginalizados da sociedade estadunidense da década de 80.

Palavras-chave: *Gangsta rap*. Representação. Reivindicação.

Introdução

O filme foi lançado em 2015 e teve o compromisso de recontar a história desse grupo de rappers estadunidenses da década de 1980, famosos por popularizarem o estilo *gangsta rap* naquele período. Alguns dos retratados no enredo – como Dr. Dre (Andre Romelle Young) e Ice Cube (O’Shea Jackson) – participaram das gravações, conferindo maior força de testemunho ao conteúdo produzido, visto que suas próprias pessoas seriam interpretadas na obra em questão.

A partir da análise desta fonte fílmica e da sua recepção, é possível identificar a luta entre representações¹ para definir sentidos ao estilo *gangsta rap*, seja como um movimento criminoso de valores nocivos à sociedade, seja como um veículo cultural capaz de dar voz a comunidades oprimidas.

¹ O estudo das representações em disputa para definir o real, colocadas em circulação por diferentes grupo ou indivíduos, é o método de trabalho na História Cultural. Cf. CHARTIER, Roger. *História Cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

No dia do lançamento do filme nos EUA, 14 de agosto de 2015, o G1 noticiou o lançamento da obra descrevendo o grupo como “rappers que scandalizaram a sociedade americana durante a década de 1980, com músicas sobre a situação vivida pelos jovens negros nos bairros mais pobres do país.”²

Quatorze dias depois, o mesmo portal, anunciando a data de estreia do filme no Brasil, descreveu o grupo da seguinte forma:

O grupo causou controvérsia por suas letras explícitas sobre drogas, a vida no crime e uma forte oposição à polícia e o abuso de autoridade, mas é considerado um dos artistas mais representativos da juventude negra que crescia em meio à violência de um subúrbio dos Estados Unidos.³

Segundo Dr. Dre, no *making of* do filme: “Nós nos tornamos a trilha das revoltas de Los Angeles. Foi como falar ‘eu lhe disse’ pra quem não entendia o que fazíamos na época.”⁴

Nessas três fontes citadas, é perceptível três diferentes interpretações sobre um mesmo objeto discursivo. Na primeira reportagem, o grupo é retratado como rappers que denunciavam a situação de vida dos jovens negros nos bairros pobres estadunidenses. Na segunda matéria, relata-se que o grupo trouxe explicitamente temas como a vida no crime e oposição à polícia e o abuso de autoridade em suas letras. Já no terceiro momento, para Dr. Dre, um dos produtores da película, a intenção do grupo era emancipar, através da música, as comunidades do subúrbio contra o sistema que lhes oprimia.

É exatamente essa disputa discursiva sobre os sentidos do *gangsta rap* no filme *Straight Outta Compton* o foco de análise desta pesquisa. Por um lado, a intenção do diretor Felix Gary Gray e dos produtores Ice Cube e Dr. Dre, os quais através da cinebiografia, difundiram a perspectiva do *N.W.A* que denunciava a árdua realidade do jovem negro estadunidense. Em outro lugar discursivo, as narrativas dos grupos dominantes que associavam os personagens como promotores de apologia ao crime, às drogas e ao ódio contra os agentes públicos de segurança.

Material e Métodos

² “Straight Outta Compton’ retrata no cinema polêmicos rappers do N.W.A” in G1, 14/08/2015.

³

“Straight Outta Compton’, filme sobre rappers do N.W.A., estreia em outubro” in G1, 28/08/2015.

⁴ “Straight Outta Compton look inside” in YouTube.

Teoricamente, no campo da História, parto da ideia do *mundo como representação*, valendo-me principalmente dos conceitos de “representação”, “narrativa” e “imaginário” como trabalhados na História Cultural. A partir dessas categorias, e ainda instrumentalizado com a abordagem da Micro-história⁵, pretendo analisar o filme *Straight Outta Compton*, lançado em 2015. O filme trata do álbum musical de mesmo nome lançado em 1988 pela banda *N.W.A*, álbum que teve grande repercussão na cultura pop e influência decisiva no Hip Hop.

Para a análise, pretendo trabalhar a recepção da obra, tanto pela crítica especializada como pelo público em geral, sempre atento ao fato da recepção, na abordagem da História Cultural, ser compreendida como “apropriação”⁶, ou seja, não se trata apenas de um ato passivo de internalização de um sentido já dado na obra, mas de um ato criador, em que cada grupo e cada indivíduo, a partir de seus referenciais, exercitam diferentes leituras de uma dada obra. Além da recepção da obra, pretendo trabalhar com depoimentos dos produtores e envolvidos no filme, de modo a delimitar alguns sentidos pretendidos com a obra.

Finalmente, trabalhar com a obra filmica *Straight Outta Compton* como objeto de estudo, num primeiro momento, para em seguida transformá-lo em fonte histórica capaz de nos informar sobre as lutas simbólicas e materiais da época em que foi produzido, pretende ser uma modesta contribuição na tarefa de redimir o passado e devolver a esperança a quem sempre teve sua voz silenciada, como Walter Benjamin acreditava ser a tarefa do historiador comprometido com uma história à contrapelo: “O dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer”.⁷

Resultados e Discussão

⁵ Conferir REVEL, Jaques. “Microanálise e construção do social” in REVEL, Jaques (org.). *Jogos de Escala: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

⁶ Conferir CHARTIER, Roger. *História Cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

⁷ BENJAMIN, Walter. “Sobre o Conceito da História” in *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994, p.224 e 225.

No campo da História Cultural, é consenso que um mesmo objeto possibilita análises que compreendem diferentes versões. A descriminalização do *gangsta rap* é uma vertente que está sendo confrontada por outros sentidos diametralmente contrários, porque este mesmo objeto possibilita interpretações diversas. Segundo Roger Chartier:

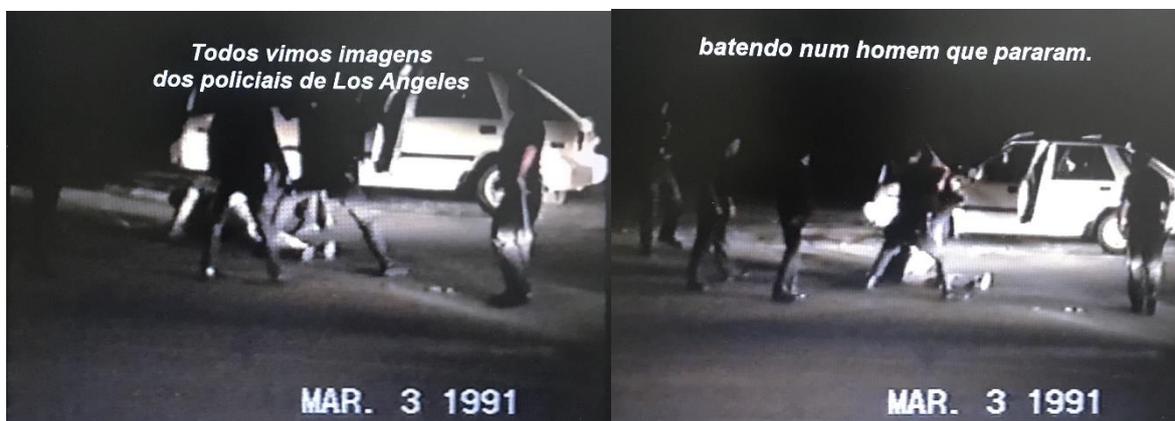
A primeira hipótese sustenta a operação de construção de sentido efetuada na leitura (ou na escuta) como um processo historicamente determinado cujos modos e modelos variam de acordo com os tempos, os lugares, as comunidades. A segunda considera que as significações múltiplas e móveis de um texto dependem das formas por meio das quais é recebido por seus leitores (ou ouvintes)⁸.

Tendo em vista as disputas discursivas que circundam o objeto de estudo proposto, faz-se necessário compreender que o “mal”, descrito no título deste artigo, refere-se à interpretação majoritária da sociedade contemporânea acerca do *gangsta rap*, a qual expõe um estereótipo que criminaliza o gênero e denota total aversão às letras e batidas, caracterizadas como apologia ao crime e às drogas. A tentativa de descriminalização deste elemento artístico, partindo do grupo *NWA* e da obra filmica *Straight Outta Comptom*, é a ressignificação deste mal atribuído ao *gangsta rap* por um determinado grupo, possibilitando a compreensão do estilo como porta-voz das camadas marginalizadas estadunidenses, as quais são compostas, majoritariamente, por pessoas de origem afro-americana, que sofrem com o desemprego periférico e com a negação de direitos e de políticas públicas.

Como estratégia narrativa para potencializar o tom de denúncia, Felix Gary Gray rompeu com a cronologia dos acontecimentos retratados no filme e inseriu personagens que o público-alvo carrega profunda admiração, mesmo fugindo da cronologia exata do contexto que está sendo retratado, como as cenas de Tupac e Snoop Dogg na gravadora de Dr. Dre. O resultado é a capacidade deste longa-metragem de reconstruir uma época e, nela, transmitir a força desse movimento musical aliado aos protestos anti-racistas que incendiaram Los Angeles em 1992.

⁸ CHARTIER, op.cit., p.178.

Uma das cenas de *Straight Outta Compton* apresenta o grupo reunido enquanto o noticiário na TV transmite imagens da agressão pela polícia contra Rodney King, em março de 1991, evento determinante para os protestos do ano seguinte. Rodney King, um motorista negro que estava embriagado ao volante, ultrapassou os limites de velocidade permitidos na via em que trafegava. Ao perceber a perseguição policial, tentou fugir, mas foi cercado, detido e agredido. Trata-se de um dos primeiros registros audiovisuais da violência policial estadunidense contra negros após longos períodos em que a única prova dessa violência eram letras de rap e discursos de vítimas e testemunhas contra o departamento de polícia. "Finalmente, tínhamos conseguido filmar o Monstro do Lago Ness com uma câmera", afirmou à emissora *CNN* o advogado de Rodney King, Milton Grimes, no documentário *Race and Rage*.⁹ As imagens a seguir foram censuradas no filme e descrevem as cenas supracitadas:



Imagens 1 e 2: Cena da agressão de Rodney King filmada por um civil censurada no filme *Straight Outta Compton* em 1h 24 minutos e 30 segundo e 1h 24 minutos e 32 segundos respectivamente

Partindo destas análises, é possível compreender o compromisso dos produtores do filme em destacar os códigos de interpretação de mundo dos rappers sobre os eventos que aconteceram. O compromisso dos remanescentes do grupo e do diretor da película remete à responsabilidade em se posicionar em aliança com os grupos minoritários nas situações de opressão em que foram acometidos.

Os "Distúrbios de Los Angeles de 1992" ficaram marcados na memória coletiva, e tiveram suas lembranças retomadas na contemporaneidade com a eclosão dos

⁹ "Caso que gerou distúrbios raciais de Los Angeles completa 25 anos" in *G1*, 03/03/2016.

movimentos raciais em favor de George Floyd, também em Los Angeles, no ano de 2020. Os casos de racismo somados à violência policial contra membros das comunidades afro-americanas são pautas recorrentes no imaginário da sociedade estadunidense, e um dos principais agentes discursivos que fomenta tais lembranças e luta pela reparação destes danos é o rap. No que tange a obra, após o decorrer da acusação, em abril de 1992, o júri de Simi Valley decidiu pela inocência e absolveu os agentes do Estado da maioria das acusações. Esta decisão ocasionou “uma série de movimentos raciais que geraram desordem e prejuízos financeiros avaliados em cerca de US\$ 1 bilhão segundo os dados da Agência Efe.”¹⁰

As manifestações de 1992 também tiveram palco na obra de Felix Gary Gray, podendo ser observadas na imagem a seguir:



Imagem 3: Cena das manifestações raciais de 1992. A legenda é declamada por Dr. Dre nos créditos do filme.

As falas de Dr. Dre, no *making of* do filme¹¹ tornam explícitas as intenções e o compromisso do grupo *NWA* para com a comunidade negra estadunidense. E esta responsabilidade do grupo, em confrontar as instituições responsáveis pela opressão do gueto californiano, pode ser observada através de uma publicação do dia 13 de maio de 1992, do jornalista estadunidense David Mills ao jornal *Washington Post*, a qual ressalta o papel da ativista Sister Souljah e dos movimentos que ganharam força após o veredito do caso Rodney King, reverberando também a aliança dos rappers da

¹⁰ Idem.

¹¹ Retornar a linha 3 da página 2 deste artigo.

década de 90 com as manifestações em prol do reconhecimento das comunidades afro-americanas:

O veredito de King e a reação causada mostraram aos Estados Unidos o poder do hip-hop como meio político. A cobertura televisiva da crise confirmou, como nunca antes, o status dos rappers como contundentes porta-vozes da classe baixa negra, delegados da irada juventude americana. Formadores de opinião. Líderes.¹²

Ainda neste artigo, David Mills ressalta a relevância do rapper Ice Cube – que neste momento já havia se retirado do grupo *NWA* – e a música *Fuck Tha Police*, que serviu de inspiração para diversos manifestantes expressarem os mais íntimos sentimentos. Nesta canção, Ice Cube inverte os papéis em um suposto tribunal no qual ele é a vítima, Mc Ren testemunha e Dr. Dre, juiz, enquanto o Departamento de Polícia é o réu deste processo. Mills explica que a música

... ecoa a infame fantasia de vingança do grupo *N.W.A.* “*Fuck tha Police*”, o sonho de “um banho de sangue de policiais morrendo em Los Angeles”. Essa canção, denunciada pela Ordem Fraternal da Polícia, termina com os rappers sentados no julgamento de um oficial branco: “O júri considerou você culpado de ser um caipira, pão-branco {palavrão}.” E o policial implora: “Eu quero justiça! Eu quero justiça!” Isso foi lançado em 1988.¹³

As afirmações do jornalista David Mills acerca de Ice Cube podem ser observadas na película na cena a seguir. O’Shea Jackson Jr, filho de Ice Cube (O’Shea Jackson), interpreta o pai na película. Após o rompimento do rapper com o grupo, ele concorda em dar entrevista sobre o caso de Rodney King. Ao ser indagado sobre o assunto, ele responde: “Até lá eu topei falar sobre o espancamento de um motorista desarmado, Rodney King, e os 4 policiais responsáveis que parecem seguir o padrão do ex-chefe de polícia”. O repórter responde: “A polícia de Los Angeles e o FBI acham que seu retrato negativo da polícia estimula a violência”. Cube se mostra indignado quando é questionado sobre a letra *Fuck Tha Police*, e responde de forma

¹² “The King verdict and its backlash have shown America the power of hip-hop music as a political medium. Television coverage of the crisis confirmed, as never before, the status of hard-edged rappers as spokesmen for the black lower class, delegates of America's angry youth. Opinion-makers. Leaders.” Cf. “Sister Souljah’s call to arms” in *Washington Post*, 13 de maio de 1992.

¹³ “Which echoes N.W.A.’s infamous revenge fantasy “{Expletive} tha Police,” a dream of “a bloodbath of cops dying in L.A.” That song, denounced by the Fraternal Order of Police, concludes with the rappers sitting in judgment of a white officer: “The jury has found you guilty of being a redneck, white-bread {expletive expletive}.” And the cop pleads, “I want justice! I want justice!” That came out in 1988”. Cf. “Sister Souljah’s call to arms” in *Washington Post*, 13 de maio de 1992.

direta: “A música é só um aviso. Vocês não podem tratar as pessoas daquele jeito e esperar que elas não se rebelam. Eu sou um jornalista como você. Eu mostro o que está acontecendo no gueto”.¹⁴

É importante analisar que a letra é uma reação aos casos de violência contra as populações marginalizadas estadunidenses. O grito de socorro é constantemente interpretado como um incentivo à criminalidade, porém, o que é defendido pelos rappers é que a criminalidade é consequência da negação de direitos sofrida pelas camadas oprimidas da população afro-americana, especificamente na década de 1980 e 1990. Jeff Asher, especialista em segurança pública e co-fundador da *AH Datalytics*, analisando os índices de violência no ano de 2020, destaca:

Este será o pior ano em mais de uma década. Mas, em 1994, Nova Orleans registrou mais de 400 homicídios. Então, (mesmo com o aumento atual) teremos menos da metade dos homicídios daquela época" (...) É uma comparação que precisamos fazer, para lembrar como as coisas eram ruins 20 ou 30 anos atrás. Mas, ao mesmo tempo, o fato de os números atuais serem melhores do que os dos anos 1990 não deveria (ser o suficiente para) fazer ninguém se sentir bem."¹⁵

As reivindicações através da arte musical devem ser interpretadas como um dos mecanismos legítimos para enfrentar a opressão social na sociedade estadunidense, e desta forma, podemos interpretar o *NWA* como um grupo que possibilitou um olhar para alteridade, sem mascarar ou censurar a realidade vivida, por mais cruel que esta fosse.

Considerações Finais

Em virtude dos argumentos mencionados acima, torna-se fundamental considerar que a criminalização do *gangsta rap* também tem um objetivo. O *gangsta rap* ascendeu como um grito artístico, que evidenciava através das letras a dura realidade de um subúrbio estadunidense segregado e marginalizado geograficamente. Segundo a historiadora Sandra Pesavento,

¹⁴ GRAY, Felix Gary. “*Straight Outta Comptom*”, 2015, in 1 hora 42 minutos e 36 segundos.

¹⁵ “Violência nos Estados Unidos: país registra pico de homicídios em ano marcado pela pandemia” in *BBC*, 05/12/2020.

As representações também são portadoras do simbólico, ou seja, dizem mais que aquilo que mostram ou enunciam, carregam sentidos ocultos, que, construídos social e historicamente, se internalizam no inconsciente coletivo e se apresenta como naturais, dispensando reflexão.¹⁶

Naturalizar o gueto como palco da criminalidade e estabelecer aos representantes do *gangsta rap* o título de agentes da violência é desconsiderar o processo histórico de escravização, segregação racial e negação de direitos a que estas comunidades foram submetidas, negligenciando também a responsabilidade do Estado para com a reparação dos danos cometidos contra este grupo social. Criminalizar um elemento artístico que se fortalece através da denúncia social é o *modus operandi* de quem pretende silenciar a voz de um grupo que luta pelo fim da opressão de seus iguais, que são pelo *gangsta rap* representados.

Agradecimentos

Gostaria de agradecer a todos que, de alguma forma, me ajudaram e apoiaram na realização deste projeto de pesquisa. Em especial ao meu orientador, Marcelo Brito, que sempre me acolheu nos corredores da universidade tanto para conselhos quanto para indicações. À minha família, que representa a visão majoritária da sociedade, e que graças à ela, pude contestar e me emancipar através das reivindicações líricas do Rap. Ao meu amigo Lasllon, que através de sua amizade me indicou a obra e tornou estas reflexões possíveis. À minha amiga Ana Cláudia, quem me apoiou e incentivou durante estes longos meses de pesquisa. À minha companheira, Thauany Gabrielle, quem me ajudou a suprimir todos os obstáculos e perdas de entes queridos durante esta pandemia. Gostaria de agradecer também a todos anônimos que se sentem motivados de alguma forma pelo Rap, e buscam transformar a cultura do marginalizado em um conhecimento científico e em um instrumento de luta e representação. Meus sinceros agradecimentos.

Referências

BENJAMIN, Walter. “Sobre o Conceito da História” in *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

¹⁶ PESAVENTO, Sandra. História e História Cultural. Belo Horizonte, Autêntica, 2003, p.41.

CHARTIER, Roger. *História Cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

PESAVENTO, Sandra. *História & História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

REVEL, Jaques. "Microanálise e construção do social" in REVEL, Jaques (org.). *Jogos de Escala: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

Fontes consultadas

'Straight Outta Compton' retrata no cinema polêmicos rappers do N.W.A in *G1*, 14/08/2015. <http://glo.bo/1PpuUKA>. Acessado em 13 de janeiro de 2021.

'Straight Outta Compton', filme sobre rappers do N.W.A., estreia em outubro in *G1*, 28/08/2015. <http://glo.bo/1fKSBAl>. Acessado em 13 de janeiro de 2021.

"Straight Outta Compton look inside" in *YouTube* <https://www.youtube.com/watch?v=SERF5CS6GZ4>. Acessado em 13 de janeiro de 2021.

'Caso que gerou distúrbios raciais de Los Angeles completa 25 anos' in *G1*, 03/03/2016. <http://glo.bo/1njcthK>. Acessado em 05 de maio de 2021.

"Sister Souljah's call to arms" in *Washington Post*, 13/05/1992. <https://www.washingtonpost.com/archive/lifestyle/1992/05/13/sister-souljahs-call-to-arms/643d5634-e622-43ad-ba7d-811f8f5bfe5d/>. Acessado em 05 de maio de 2021.

"Violência nos Estados Unidos: país registra pico de homicídios em ano marcado pela pandemia" in *BBC* in 05/12/2020. <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-55184693>. Acessado em 24 de maio de 2021.



Os aplicativos educacionais de celulares e smartphones: contribuições no aprender e desafios do ensinar matemática

Matriny de Paula Andrade (IC) * matriny.matematica@gmail.com, **Árthus Antonine Alves (IC)¹**, **Lyvia Sousa Sobrinho (IC)²**, **Fernanda Monteiro Mariano (F)³**, **Claudimary Moreira Silva Oliveira (PQ)⁴**

. Graduando do Curso de Lic. Matemática da Universidade Estadual de Goiás, Unidade de Iporá.

1. Graduanda do Curso de Lic. Matemática da Universidade Estadual de Goiás, Unidade de Iporá¹.

2. Graduanda do Curso de Lic. Matemática da Universidade Estadual de Goiás, Unidade de Iporá².

3. Professora Efetiva da Escola Estadual Israel Amorim de Iporá Go³.

4. Professora Efetiva do Curso de Lic. Matemática da Universidade Estadual de Goiás, Unidade de Iporá⁴

Resumo: Na atualidade com o avanço das tecnologias e disseminação do uso de celulares e *smartphones* e tendo em vista o atual cenário vivido, devido à pandemia do Covid-19 os aplicativos educacionais e jogos se tornaram alternativas didáticas para o ensino de conteúdos matemáticos. Diante desta realidade os bolsistas do Pibid do curso de Licenciatura em Matemática da Unidade Universitária de Iporá, subprojeto 2020/21 recorreram a tais recursos no trabalho pedagógico utilizando de plataformas e aplicativos para dinamizar desenvolvimento e obter maior aprendizagem nas aulas que desenvolviam para os alunos de uma escola pública da mesma cidade. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com base Gebran (2009), Barros (2018) e Brito (2018) cujo objetivo foi identificar aspectos que o uso de aplicativos de celulares e smartphones favoreceram a aprendizagem matemática. Os resultados mostram que a inserção dos aplicativos educacionais como recursos pedagógicos facilitou as aprendizagens dos conteúdos de matemática. Contribuiu dentre outros aspectos no desenvolvimento do raciocínio lógico, interação aluno-aluno e professor-aluno e na construção da autonomia para estudar e aprender.

Palavras chave: Tecnologia; Matemática; Aplicativos educacionais.

Introdução

Nas mãos de Engenheiros de Software e Programadores, as denominadas Tecnologias de Comunicação e da Informação, se reinventam e evoluem na busca pelo aperfeiçoamento tecnológico. Visando atender as necessidades e a satisfação do seu público e claro auferir lucros, plataformas de pesquisa e aplicativos de entretenimento e comunicação conseguiram seu espaço dentro do contexto educacional, auxiliando alunos e professores.





Inúmeras novas tecnologias de comunicação e de informação, são inseridas dia após dia no contexto social e educacional. Desde aplicativos e sites que facilitam a comunicação, resolução de questões-problema a jogos eletrônicos que envolvem raciocínio lógico, idiomas e memorização, fazem parte do vasto catálogo da educação tecnológica

Diante desta realidade e tendo em vista o atual cenário vivido, devido à pandemia do Covid-19 os aplicativos educacionais e jogos se tornaram alternativas didáticas para o ensino de conteúdos matemáticos os bolsistas do Pibid do curso de Licenciatura em Matemática da Unidade Universitária de Iporá, subprojeto 2020/21 desenvolveram esta pesquisa em que recorreram a tais recursos no trabalho pedagógico utilizando de plataformas e aplicativos para dinamizar desenvolvimento e obter maior aprendizagem nas aulas que desenvolviam para os alunos de uma escola pública da mesma cidade. O objetivo foi identificar aspectos que o uso de aplicativos de celulares e smartphones favoreceram a aprendizagem matemática.

A justificativa do tema se baseia no grande potencial do mercado tecnológico-educacional, complementando-se com a facilidade de nossas crianças, adolescentes e jovens em se apropriar e manusear esses aplicativos e recursos tecnológicos. Havendo então uma necessidade de reformulação do ensino, com a inserção dessas tecnologias e treinamento dos profissionais educadores, para facilitar o aprendizado e a formação de indivíduos com um olhar crítico da sociedade.

Material e Métodos

Trata-se de uma pesquisa de campo de cunho qualitativo com embasamento teórico em Gebran (2009), Barros (2018) e Brito (2018). A metodologia se dividiu em cinco fases. A primeira foi uma pesquisa bibliográfica para levantamento teórico sobre a questão investigada, na qual trata já de um mundo mais tecnológico. Na segunda fase fez-se a seleção de alguns aplicativos de celulares e smartphones, como o Phomath, Tabuada, Geogebra, entre outros que pudessem ser utilizados pedagogicamente e de acordo com os descritores a serem trabalhados no bimestre. A terceira fase foi a elaboração de planos de aula para as turmas do 6º ano ao 9º ano





do Ensino Fundamental, de acordo com o conteúdo trabalho em sala. Sendo então, uma das fases mais importantes para o desenvolvimento deste projeto.

A quarta fase foi o desenvolvimento de atividades experimentais em sala de aula no ensino em modelo online, fator este que despertou ainda mais o interesse de estudar os aplicativos para melhoria das aulas. Nesta fase se deu a coleta de dados por meio de anotações no diário de campo de comentário dos alunos a respeito dos aplicativos, registros e arquivamento de fotografias e atividades feitas pelos alunos. E na quinta e última fase se deu a análise dos dados e produção deste artigo.

Resultados e Discussão

Desde a década de 90 até os dias de hoje, a educação tem sido cada vez mais complementada pelo uso tecnologias que facilitam no processo pedagógico, auxiliando tanto os professores na ministração do conteúdo, quanto aos alunos na aprendizagem.

Não se pode negar que as tecnologias digitais se fazem presentes em todas as áreas da sociedade, desde a medicina, justiça, segurança pública, comércio, indústria, alimentos e também no contexto educacional. Dessa forma é necessário fazer a inclusão de forma planejada e responsável dessas tecnologias também em salas de aulas, integrando e facilitando assim, o processo educacional. Visto que nos dias de hoje, toda criança, adolescente ou jovem domina e se sente à vontade diante de smartphones e computadores com aplicativos e recursos de comunicação e entretenimento.

Ao conceber as novas tecnologias como ferramentas para a construção de conhecimento, reconhecemos que somos influenciados pela utilização das mesmas em todos os processos de produção, e que essas tecnologias também sofrem uma atualização constante, trazendo mecanismos cada vez mais eficientes nas questões tempo e custo. Aprender a trabalhar com modernas tecnologias, implica aprender em um ambiente de mudanças constantes, onde surgem diversas possibilidades. (GEBRAN, 2009, p. 14).

Vale ressaltar, que no atual cenário de pandemia, houve ainda mais a necessidade da inserção das plataformas, sites e aplicativos que facilitam o processo





educacional, devido ao isolamento social e, por conseguinte, a ausência do professor junto ao aluno. E de se aprender a trabalhar com modernas tecnologias, em um ambiente de mudanças constantes, rápidas e inesperadas onde surgiram diversas necessidades e possibilidades.

Inúmeros sites e aplicativos de diversas funcionalidades, são lançados e atualizados no mercado digital todos os dias. Diante dessa perspectiva, há décadas programadores e engenheiros de softwares têm se dedicado em desenvolver tecnologias educacionais que rompem as paredes das salas de aula e se inserem no contexto educacional, facilitando professores na ministração do conteúdo e aos alunos na absorção do conhecimento repassado (BARROS, 2018).

Em um mundo cada vez mais marcado pela presença das tecnologias digitais, faz-se necessário que o professor também se adapte a essa nova realidade, ainda mais em se tratando de um período de pandemia. Sobre isto Gebran (2009, p. 163) destaca que “esse quesito é mais um desafio para a educação brasileira, principalmente para os portadores de necessidades especiais”.

Vale lembrar ainda que as tecnologias educacionais são apenas canais ou agentes facilitadores, tanto para professores quanto para alunos, no sentido de auxiliar os métodos pedagógicos e por conseguinte, o aprendizado por parte do aluno. E nesse caso “fica claro que o papel da tecnologia é o meio, não o fim, pois a tecnologia aprimora o processo de ensino aprendizagem, contudo demonstra que é importante o papel do professor nesse processo” (Gebran, 2009, p. 22).

O conteúdo trabalhado em sala pelo professor, deve dialogar com a realidade externa do aluno. Pois desta forma facilitará o aprendizado. Porém em se tratando de tecnologias educacionais, é necessário que de forma planejada e responsável, o professor as selecione e se capacite em manuseá-las, para assim as inserem em sala de aula, de forma a dialogar com o cotidiano do aluno. Pensando nisso, Silva et. al (2016, p. 113) reafirma que,

A importância do professor adquirir habilidades e técnicas referentes à inclusão de tecnologias digitais, deve-se ao fato de que esses meios estão mais contextualizados com a realidade em que o aluno de hoje vive e, com certeza, vai ser um fator de motivação a mais para despertar o interesse do mesmo. Entretanto, o maior desafio para o professor é integrar essas novas





tecnologias aos conteúdos ministrados em sala de aula, pois não basta apenas ter as ferramentas, se não se sabe utilizá-las. Por isso, é importante que o professor busque conhecer e aprender sobre a ferramenta tecnológica que pretende usar para adequá-la ao seu planejamento.

Assim nos dias atuais a tecnologia é inserida vida da criança desde a sua infância, quando, para entretenimento delas os pais lhes proporcionam aparelhos digitais para desenhos e jogos. Sendo assim, vale ressaltar a importância de utilizar essas habilidades desenvolvidas nas crianças para benefícios educacionais e facilitar o trabalho do professor tornando mais visíveis principalmente os conteúdos matemáticos.

A sociedade tem cobrado cidadãos capacitados e aptos a realizar e desenvolver tudo que é imposto pela evolução tecnológica. Tendo em vista que a educação tem a função de formar o cidadão para a sociedade, torna-se papel da educação e do professor desenvolver em seus alunos a capacidade de lidar com as tendências tecnológicas (SILVA E OLIVEIRA, 2021, p. 400).

O objetivo da educação é garantir a cada aluno que seja submetido a ela, construa conhecimento humano para desenvolver diversas habilidades e seu senso crítico, ter visão de mundo e contribuir diretamente no progresso ou evolução tanto do indivíduo quanto da sociedade. Inúmeros recursos tecnológicos que podem auxiliar no processo educacional e na aprendizagem. Para tanto, segundo Brito (2018, p. 7) diz que,

Atualmente, a tendência do ensino é orientada para o fortalecimento de competências, conhecimento e valores. Esta tendência identifica os avanços tecnológicos como um recurso valioso capaz de acompanhar o ensino de diferentes disciplinas em qualquer estágio educacional, o que indubitavelmente exige uma revolução na pesquisa e ensino na educação universitária (e em todos os níveis educacionais), o que nos permite aproveitar o potencial oferecido pelo computador e recursos TIC.

Os avanços da tecnologia trouxeram recursos amplos, na qual podem ser inseridos em todos os ambientes da sociedade, como por exemplo, na indústria, na pecuária e porque não também na educação. Visto que, nossas crianças da atualidade





desenvolvem com mais facilidades habilidades brilhantes com as mídias e aplicativos, se comparado a geração passada.

A presença do celular na escola ainda é uma questão desafiadora que contém vários embates contra a utilização do mesmo neste ambiente. Em contrapartida, existem vários fatores que trazem a importância da utilização deste recurso, utilizando-o como uma ferramenta de auxílio ao processo de ensino/aprendizagem (SILVA E OLIVEIRA, 2021, p. 401).

Há diversas vantagens no uso dessas tecnologias para fins educacionais. Tanto para o professor, que ao elaborar suas aulas consegue organizá-las de forma digital, economizando papéis. Poderá adotá-las também para auxiliar na didática ou promover encontros a distância de forma online. Já o aluno conseguirá através da tecnologia, facilitar a absorção do conteúdo e resolver exercícios. Segundo Barros (2018, p. 3):

O uso das tecnologias de informação e comunicação na elaboração de planos de aula e de estratégias de ensino podem proporcionar um ambiente melhor de aprendizagem, oferecendo mais fontes de pesquisas e formas diferenciadas da aplicação do conteúdo estudado. Outra vantagem que podemos elencar refere-se ao aprimoramento da retenção do conhecimento no processo ensino-aprendizagem.

Sendo assim, há mais vantagens do que desvantagens quando utilizamos os meios tecnológicos com o intuito trazer conhecimento e despertar a curiosidade nos alunos. Inserir a tecnologia como meio facilitador de ensinar e aprender, pode gerar benefícios como aulas mais criativas, despertar curiosidade e foco de atenção nas aulas, conseqüentemente teremos maior produtividade que irá refletir na vida extraclasse (Silva, 2018). E vale ressaltar que apesar da educação caminhar para um meio mais tecnológico, o papel do professor em sala principalmente nas séries iniciais é insubstituível.

Aplicativos de celulares e smartphones para ensinar matemática

Fato é que existem ferramentas na qual nos proporciona esses benefícios quando usadas como instrumentos de ensinar. Durante o desenvolvimento desta pesquisa os bolsistas pesquisadores juntamente com a supervisora selecionaram de



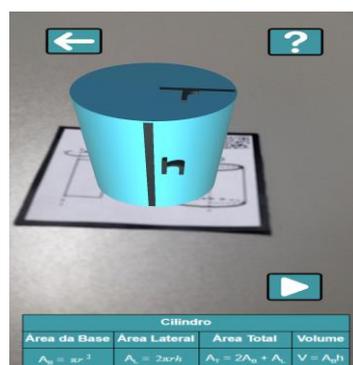


criteriosamente alguns aplicativos de celulares e smartphones que permitissem a elaboração de atividades com o objetivo de auxiliar as aprendizagens matemáticas dos alunos e o desenvolvimento do raciocínio lógico sobre os conteúdos de geometria plana.

Concomitante ao uso destes aplicativos várias atividades foram elaboradas desenvolvidas e problematizadas com o intuito de que os bolsistas desenvolvessem em suas práticas pedagógicas e os alunos da escola aprendessem efetivamente os conteúdos de matemática do currículo. Dentre os aplicativos utilizados durante as atividades do Pibid a seguir serão apresentados dois deles, GeometriAR e Geogebra (calculadora gráfica).

O *GeometriAR* mostrado na figura 1, tem como funcionalidade tornar real as figuras geométricas, oferecendo uma função de rotação do objeto analisado em questão.

Figura 1: Aplicativo *GeometriAR*.



Fonte: Própria, 2021.

O aplicativo educacional *GeometriAR* contribuiu no ensino de geometria plana e espacial. Em geometria plana com movimentos os alunos puderam construir, determinar e analisar figuras e cálculos de medidas, como a distância entre dois pontos, intersecção para construção de uma mediatriz, além de elementos básicos da geometria, como segmento de reta, semirreta, perpendicular e triângulos, entre outros.

Em geometria espacial o aplicativo os alunos reproduziram sólidos geométricos em 3D a partir de imagens de figuras planas. Se trará de um aplicativo de fácil usabilidade, de conteúdo e interface. Com os resultados obtidos, concluiu-se que o





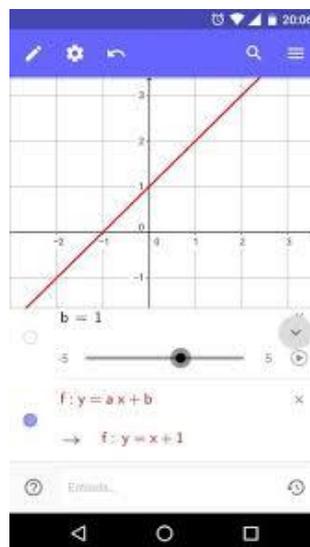
aplicativo pode ser utilizado como ferramenta auxiliar no ensino de geometria espacial em sala de aula.

Percebe-se de forma prática que uma ferramenta como esta usada na sala de aula traz benefícios no quesito de assimilação do conteúdo de forma divertida e clara. Outrossim desperta na criança a curiosidade de conhecer a forma dos sólidos no plano 2D ou 3D.

Outro aplicativo que traz benefícios para a educação no quesito de assimilação de vários conteúdos como mostra a figura 2, é o *Geogebra* que une a geometria, álgebra, tabelas, gráficos, estatística e cálculo numa única aplicação. Na análise das contribuições do uso deste aplicativo para a aprendizagem matemática dos alunos a atividade experimental os conteúdos explorados foram referentes às Funções do primeiro grau e funções quadráticas para alunos do nono ano.

Verificou-se que este aplicativo, com as ferramentas que tem, é um bom recurso para auxiliar o aluno na compreensão das definições e algumas propriedades dessas funções. Contudo vale ressaltar sempre que, usar métodos novos de ensino facilita a exploração dos conteúdos, mas também requer do professor habilidades quanto a tecnologia e domínio do conteúdo trabalhado.

Figura 2: Geogebra



Fonte: Própria, 2021.





Uma das maiores dificuldades que professores em geral relatam no ensino de matemática é que, principalmente quando se trabalha com gráficos de funções, é a abstração do seu comportamento. Percebeu-se que a calculadora gráfica *Geogebra* é um bom recurso nos processos de aprendizagem sobre as definições e comportamento dos gráficos das funções do primeiro grau e funções quadráticas que permite aos alunos concretizar mentalmente o comportamento dos gráficos de acordo como os coeficientes numéricos adotados.

Outros aplicativos utilizados durante as atividades do Pibid que valem ser destacados como potenciais para a aprendizagem matemática dos alunos estão foram *Phomath*, *Tabuada*, *Calculator (o jogo)*, *Geogebra (Geometri)*, *Geogebra 3D*. No decorrer da experimentação, foi constatado alguns impasses/desafios. Alguns aplicativos solicitados não foram baixados integralmente pelos alunos devido ao fato de conterem dispositivos que não possuía armazenamento interno disponível. A questão gerou o desafio de ter que buscar meios e alternativas de não prejudicar o aprendizado destes alunos

Para amenizar as dificuldades e desafios em se utilizar os aplicativos de celulares e smartphones como ferramenta de interação e apoio ao processo educacional, sugere-se que seja disponibilizado aos alunos o espelhamento de tela do dispositivo utilizado, na televisão ou em projetor de modo que os alunos que não puderem ter acesso aos recursos não sejam comprometidos com o aprendizado.

Considerações Finais

Os resultados mostram que a inserção pedagógica dos aplicativos nas aulas facilitou as aprendizagens dos conteúdos de matemática. Proporcionou aos alunos a o desenvolvimento do raciocínio lógico por meio do manuseamento dos APPs, além da interação aluno-aluno e professor-aluno. Além do mais, eles obtiveram a capacidade de analisar e sistematizar os aplicativos com os conteúdos matemáticos propostos.

A pesquisa mostrou que os aplicativos de celulares e smartphones quando utilizados como ferramentas de ensino mediadas pelo professor, potencializa a





aprendizagem dos alunos em Matemática. Pois, trata-se de recursos de fácil acesso a grande parte dos alunos e possuem multifuncionalidades, o que dinamizam e potencializam o processo de ensino em Matemática.

Todavia, a utilização destes recursos, gerou alguns desafios e impasses, pois ainda existem alunos que não possuem acesso ao celular, e outros que contam com dispositivos móveis ultrapassados, o que inviabiliza a execução de determinadas aplicações.

Portanto, as tecnologias e seu recursos digitais, em especial o celular, possuem grandes potencialidades no ensino de Matemática, pois gera nos educandos o sentimento de serem autônomos na construção do seu conhecimento. Em contrapartida, ainda existem desafios e embates na utilização destes equipamentos em sala de aula, visto que o ainda não existe uma tecnologia digital que se possa dizer que é democrática.

Destaca-se que o professor possui o papel primordial na mediação do conhecimento sendo ele o responsável por analisar e selecionar os recursos que melhor condizem com o objetivo do conteúdo estudado. Assim o processo de ensino/aprendizagem com a utilização dos aplicativos de celulares e smartphones como recursos pedagógicos, permitirá um ensino dinâmico e interativo.

Agradecimentos

Agradecimentos à da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (CAPES) por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). E à Universidade Estadual de Goiás.

Referências

BARROS, Aline Fabiana de. **O uso das tecnologias na educação como ferramentas de aprendizado**. Ponta Grossa, 2018.

BRITO, Marcelo Silva de. **O uso de aplicativo de *celular* no ensino de ciências em escola do campo: um enfoque no desenvolvimento de ensino aprendido**





dos alunos do 9^a ano na disciplina de ciências escola estadual prof.^a Maria Antônia Zangarini Ferreira. São Paulo – UNESP, 2018.

GEBRAN, Mauricio Pessoa. **Tecnologias educacionais.** Curitiba: IESDE Brasil S. A. 2009.

SILVA, Ione de Cássia Soares da. et al. **As Novas Tecnologias e aprendizagem: desafios enfrentados pelo professor na sala de aula.** Revista Em Debate (UFSC), Florianópolis, volume 16, p. 107-123, 2016.

SILVA, Gabriele. **Os benefícios das novas tecnologias na educação.** Educa+Brasil Educação. 2020

SILVA, Lucas Sales da, OLIVEIRA, Claudimary Moreira; O uso do celular como recurso pedagógico no ensino de Matemática: uma análise experimental. In: **Anais da XVII Semana de Licenciatura (2021).** Disponível em: <http://revistas.ifg.edu.br/semlic/article/view/1134>. Acesso: 10 out. 2021.





OS DESAFIOS DAS MULHERES INDÍGENAS NO BRASIL

Sidney Alan Lopes da Silva^{1*}, Edson Batista da Silva², Maria Rosangela Mendes³

Resumo: Atualmente, no mundo moderno, em que as pautas sociais e sobre as diferenças culturais conseguem mais espaço em discussões políticas, nas cidades e áreas urbanas e rurais, as mulheres indígenas conseguiram através de muito sofrimento, através de diversas pautas sociais, conquistar um espaço com maior segurança para falar, pensar e agir, para exercer seus direitos civis plenos na sociedade, e todo esse processo de conquista foi marcado por lutas diárias para garantir seus direitos e espaço de fala em meio a outras pessoas, nesse sentido o presente artigo buscou explicar o projeto de intervenção realizado sob a temática ampla acerca dos desafios vividos pelas mulheres indígenas, abordando assuntos pertinentes aos desafios enfrentados por essas mulheres ao longo da história, suas histórias de superação e as dificuldades que encontraram para chegar nos locais de destaque que possuem hoje, e ainda, quais as dificuldades que sentem atualmente nos âmbitos sociais e culturais.

Palavras-chave: Indígenas. Desafios. Direitos. História.

Introdução

Para realização do projeto contemplado neste artigo, foram realizados encontros com objetivos de expor e analisar textos que provocassem ótimas discussões sobre assuntos relacionados as mulheres indígenas. Os temas abordados despertaram dúvidas relacionadas de forma direta ou indireta ao feminismo e aos lugares das mulheres no espaço social e físico, com a explanação de quem o fizera, valorizando os temas e a interpretação individual dos participantes.

Sendo que os referidos encontros foram de extrema importância para o desenvolvimento da pesquisa, que tem como objetivo desenvolver a temática analisando como a mulher adquiriu seu espaço de fala na sociedade, conquistando respeito e autonomia, e assim abrangendo as mulheres indígenas, que lutaram

¹ Graduando do Curso de Geografia da Universidade Estadual de Goiás – Campus Nordeste-Formosa. E-mail: alanleia94@gmail.com.

² Prof.º Dr. Em Geografia pela Universidade Federal de Goiás

³ Prof.ª Especialista em solos e meio ambiente pela Universidade Federal de Lavras





duplamente para garantir seu espaço na sociedade brasileira, primeiro por ser mulher e ainda, por ser indígena.

Essa pesquisa foi realizada durante o período de calamidade pública ocasionada pela pandemia do novo coronavírus (COVID-19), sendo as circunstâncias temporais desfavoráveis, pois dentre as medidas para diminuir a contaminação com o vírus, aplicou-se o distanciamento social, impossibilitando as reuniões e encontros presenciais para desenvolvimento do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), os quais foram conseqüentemente realizados em via remota.

Apesar dos desafios de realizar os encontros de forma remota, devido as questões de acessibilidade tecnológica, os encontros foram imensamente importantes para desenvolver a pesquisa, pois foram devidamente organizados para que cada indivíduo pudesse absorver o conhecimento necessário e contribuir para a evolução do encontro.

Repisando as abordagens da temática deste artigo, cumpre destacar que foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica, com análise e compreensão de textos significativos para o desenvolvimento do assunto, bem como de modo prático em conversa com membros da comunidade indígena, resultando até mesmo em uma entrevista publicada no Youtube.

Para estruturação sistemática e melhor compreensão do leitor, o artigo foi dividido em tópicos que buscam fazer referência ao andamento teórico e temporal do projeto de intervenção, iniciando pelo planejamento da proposta de intervenção, desenvolvendo-se pela execução da proposta, e finalizando com a reflexão sobre a proposta e considerações finais, que terão por intuito conceder ao leitor uma análise das conclusões encontradas a partir do desenrolar do projeto.

Buscando, por fim, comprovar a impossibilidade e descabimento de que em pleno século XXI, possamos nos deparar com situações em que as mulheres são estereotipadas, excluídas, menosprezadas por suas vestimentas ou preferências, defendendo assim que os assuntos tratados neste artigo possam ser capazes de levar à evolução de pensamento, e manifestações do leitor e membros da pesquisa, sobre suas experiências vividas, ou situações em que presenciaram ou viveram, nas quais o papel feminino foi colocado nesse contexto.





Material e Métodos

Durante a abordagem do tema, um dos enfoques foi como este assunto está sendo interiorizado e amplamente discutido dentro do conceito de espaço na geografia, em questão de espaço físico e social. Essa ideia foi formada a partir da live apresentada por Maria Rosângela, que disse: “O lugar da mulher é onde ela quiser”, e nessa fala ela utilizou o termo lugar para se referir ao espaço social e geográfico que a mulher ocupa.

Nesse liame, para nortear melhor o entendimento sobre a mulher em seu espaço de fala, foram utilizados textos sobre o tema, entre eles: “Gênero: Uma Categoria Útil de Análise Histórica”, que em sua temática aborda amplamente e abertamente o conceito de gênero e sua historicidade, destacando seu posicionamento sobre a genealogia do conceito de gênero, de maneira sutil e esclarecedora, principalmente ao retratar a segunda onda do movimento feminista, o qual foi marcado por maior visibilidade quanto a questões de gênero.

Para a autora, gênero era uma forma de substituição da palavra mulher, pois os autores e estudiosos em vez de retratar a história das mulheres, bem como a luta das mulheres, preferiam utilizar o termo gênero, conforme dito pela autora do referido livro, com suas palavras, na página nº 05: “O termo "gênero", além de um substituto para o termo mulheres, é também utilizado para sugerir que qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica o estudo do outro” (SCOTT, 1995).

Com isso, percebe-se que para se referir as mulheres, era necessário referir-se aos homens, invalidando a existência feminina sem que houvesse referência masculina, anulando assim sua história e identidade, em um traço de dependência da existência masculina para validar a feminina, de modo que a ausência de vínculo ao masculino poderia extinguir a ideia feminina.

Em termos amplos, o gênero pode se referir a um grupo de indivíduos que são ligados por similaridades ou particularidades, ou indivíduos com a mesma origem,





quando se trata de gênero masculino e gênero feminino, mais que um viés biológico, o estudo apresenta o caráter histórico e geográfico de cada um.

Nesse sentido, a geografia pode retratar o gênero feminino no espaço, e na história, por meio das lutas travadas por mulheres ao longo do tempo, para garantir seus direitos civis na sociedade, por meio de ações dos grupos feministas que trazem uma história de longa duração e possuem referências significantes.

O texto supracitado explicita o movimento feminista e o classifica em três momentos marcantes que tiveram início no final do século XIX com a conquista dos primeiros direitos civis, reconhecidos em vários países do mundo e que foram determinantes para a força da militância feminista em todo território nacional e internacional.

Para embasar ainda mais o planejamento do referido projeto, houve leitura e análise do capítulo “Território como r-existência – do corpo território ao território corpo”, que está contido no livro “Território e descolonialidade, de Haesbaert”, trazendo discussões sobre o feminismo e as abordagens que envolvem impasses sociais como aborto, homofobia, e a herança implantada na América, que se refletiu no modo como o europeu lidava com as raças e com as mulheres indígenas.

Com isso em vista, o autor em meio aos debates e conteúdo de outras pesquisadoras, expõe seu entendimento acerca do corpo território na página 163 do referido livro, como forma de luta étnica das mulheres desde a geração do indivíduo até suas conquistas sociais: “Desdobram-se, assim, desde os territórios do/no corpo, íntimo, até o que podemos denominar territórios-mundo, moldados por um grupo étnico, a Terra vista como pluriverso cultural-natural ou conjunto de mundos” (HAESBAERT, 2021).

Esse assunto seguiu relacionando o corpo como território, abordando de forma vinculativa que este território é relacionado aos valores das mulheres, e explicando por traços históricos a importância que seu corpo representa na sua identidade. A ideia é desconstruir a imagem e o conceito enraizado na adjetivação masculina sobre a conduta da mulher, que absurdamente é avaliada pelas suas vestes, pelo seu comportamento, posicionamento, pela dança ou por sua liberdade de exposição e expressão.





Essa abordagem pôde abrir diversos leques em torno de todo preconceito existente na sociedade contemporânea, que foram analisados e essencialmente utilizados para planejamento desta intervenção, e tratados nos encontros que se seguiram até nossa última discussão. Esse conhecimento prepara e permite falar com propriedade sobre temas que a alguns anos seriam polêmicos demais para tratar.

Para início da execução da proposta de intervenção apresentei nosso projeto na disciplina eletiva, retratando um pouco da realidade das mulheres indígenas, por meio do vídeo intitulado: Os desafios das mulheres indígenas no Brasil, no qual o objetivo é chamar atenção nesta intervenção, para a força da mulher indígena no Brasil.

No referido vídeo fazemos referência a história de quatro personalidades indígenas, dentre muitas outras que se destacam na sociedade, exercendo suas profissões, e que nesse processo social e profissional não perderam sua identidade, cultura e tradições, sendo que atualmente estão inseridas no meio social, como mulheres ambientalistas que lutam pela valorização e ancestralidade dos povos indígenas, com uma trajetória marcada por incompreensões e preconceito social.

Atualmente no Brasil, existem cerca de 900 mil indígenas distribuídos entre 305 etnias que falam 274 línguas, sendo que 80 mil permanecem em suas tribos, e devido aos grandes desafios desses povos no âmbito social é que a proposta de intervenção objetivou levar ao conhecimento da sociedade urbana e rural, a história de algumas mulheres indígenas.

Após o processo de redação da proposta, para apresentação à professora que supervisionou e orientou a execução do projeto, foram realizadas as correções que visavam adequar a forma prática e teórica, para que o projeto de intervenção alcançasse seus objetivos principais, e conseqüentemente pudesse realizar a apresentação concreta destas personalidades indígenas, apresentando-as de forma que o receptor da mensagem conseguisse compreender a essencial importância das mulheres indígenas na história e espaço do país, bem como entender seus desafios em encontrar seu espaço de fala.

Resultados e Discussão





Para que o vídeo, fruto dessa proposta fosse realizado, foi necessário a realização de um estudo sobre o povo indígena, sobre sua cultura, história, geografia e sociedade, para que quando abordado no vídeo fosse viabilizada a melhor compreensão do assunto, proporcionando-nos com essa atitude uma vasta gama de conhecimento sobre o tema, não somente sobre a temática indígena, mas também a temática da história feminina e de luta das mulheres.

O resultado do projeto de intervenção, qual seja, o vídeo retratado neste tópico, foi disponibilizado no canal denominado “laboratório de geografia humana e ensino de geografia” no Youtube, com intenção de alcançar o maior número de pessoas possível por meio do canal de comunicação, garantindo que com isso os discentes, e interessados, possam aprender sobre as mulheres indígenas e seus desafios na sociedade.

Essa experiência na condição de docente foi muito significativa, pois permitiu-nos entender a circunstância gratificante do docente em dedicar seu tempo a dispor conhecimento para outros indivíduos, e com isso levá-los a repensar suas ideias, preconceitos, garantindo assim que não limitem seu conhecimento a verdades absolutas, mas analisem as informações obtidas por outro ponto de vista, nesse caso, pelo ponto de vista dos indígenas.

O êxito deste projeto foi consolidado com as experiências positivas que os indivíduos tiveram com o vídeo, o qual foi compartilhado em redes sociais, entre discentes e interessados, para compartilhar assim suas opiniões e informações sobre o aprendizado, rendendo com isso 678 visualizações até julho de 2021. Isso demonstrou o grande interesse dos indivíduos em obter um novo olhar sobre os indígenas, percebendo a história sob a ótica das mulheres indígenas, revendo assim suas perspectivas da colonização, da sociedade brasileira e do povo indígena.

Durante todo o processo de execução foram utilizados materiais de apoio, dentre vídeos, livros, textos e lives que embasaram nossa pesquisa, dentre elas a Live ministrada pela Dra. Lorena Francisco e professora Maria Rosângela do CEPI, que durante a abordagem dos assuntos da *live*, explicaram os caminhos que o feminismo tem percorrido para despertar nas pessoas, nos grupos sociais que regem a maioria





da população, e principalmente nas instituições educacionais, o interesse sobre o papel das mulheres na sociedade.

Desse modo, explanou-se como as mulheres vem caminhando por um extenso caminho de luta e conquistas sociais dos grupos feministas, que buscaram garantir para as mulheres: a legitimação de sua história, de suas conquistas, de seus desafios vencidos, bem como do povo indígena.

Essencialmente a intervenção realizada possibilitou uma análise profunda sobre a importância das lutas feministas e indígenas ao longo do tempo, demonstrando como a mulher conseguiu garantir seu espaço, em especial as mulheres que foram retratadas no vídeo, as quais alcançaram êxito como ambientalistas, conservando nos campos profissionais sua cultura, algo que anos atrás seria inviável.

Os indígenas foram por muito tempo injustiçados e vítimas de preconceitos relacionados a sua cultura e crenças, pois não obtinham local de fala para contar sua própria história, a qual durante séculos foi narrada pelos europeus, e com essa intervenção concedemos aos indígenas um momento para contar sua própria narrativa.

Importante destacar que essa intervenção viabilizou o conhecimento sobre o olhar da mulher indígena acerca do mundo que a rodeia, bem como todos os desafios que encontrou até conseguir alcançar seu espaço, marcada por uma caminhada árdua e que merece respeito, por sua persistência e conquistas realizadas.

Nesse sentido, a maior gratificação obtida com o projeto foi a de proporcionar as mulheres indígenas o olhar de admiração e respeito que merecem, dispondo-as de qualquer preconceito enraizado, de qualquer ideia formada erroneamente sobre sua história, mas pelo contrário, apresentando-as como as mulheres guerreiras que são.

Considerações Finais

Desde o princípio, a nossa participação nas atividades realizadas na disciplina eletiva, no decurso do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), foram enriquecedoras, ainda que realizadas de forma remota em virtude da pandemia do coronavírus, que abalou o cenário mundial em 2021.





É fato que nem tudo são flores e alguns obstáculos são colocados no caminho, dentre os problemas posso destacar a qualidade da internet, que pelo congestionamento em horários de pico de acesso, influencia diretamente na qualidade do sinal, e ainda a dificuldade encontrada na falta do convívio por conta do isolamento social.

Incomparavelmente, as aulas presenciais possuem valores inquestionáveis, pois a energia e o calor humano proporcionam satisfação no momento de estudo, sendo que a convivência presencial entre alunos e mestres não devem sequer ser comparados e nem colocados em questão, porém diante das limitações e falta de tempo para construir uma plataforma que se aproximasse mais do ensino presencial, não podemos desprezar e nem deixar de registrar todo desprendimento dos mentores do projeto, toda entrega e todos os métodos usados para que nos sentíssemos próximos e focados na proposta.

Os encontros foram realizados semanalmente e os temas que foram abordados desde o momento em que fomos inseridos no programa estão todos relacionados com a figura da mulher do século XXI, a mulher que está conseguindo aos poucos, com muita inteligência e determinação, conquistar seu espaço na sociedade.

Particularmente, avaliamos de forma positiva o envolvimento dos mentores, partindo do princípio que não houve tempo hábil para as novas adaptações, e que ainda com as dificuldades conseguiram proporcionar discussões dos temas e textos nos encontros semanais que participamos, nos orientando com o suporte necessário para a proposta do programa.

A *live* e os textos discutidos nas reuniões mostram uma realidade que precisa e deve ser abordada em todas as disciplinas, preparando assim o futuro corpo docente para os desafios em sala de aula, destacando a importância em saber sobre os temas que serão trabalhados em sala, e no nosso caso com destaque para a discussão do tema na geografia.

Essas atividades desenvolvidas no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) nos surpreenderam de maneira positiva a cada encontro que participamos, devido a interação com os outros alunos e mentores do programa ter





sido significativo e contribuído definitivamente para minha meta, que é lecionar assim que concluir a graduação.

Foi uma mútua adaptação à nova rotina de estudos, e o envolvimento com o projeto possibilitou maior entendimento sobre temas atuais que são levados para discussão nos encontros, onde os mediadores facilitam a compreensão e valorizam as opiniões dos bolsistas, que mesmo com encontros realizados remotamente foram extremamente importantes para minha construção profissional e acadêmica.

Após essa intensa experiência, que tive a oportunidade de vivenciar durante o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), percebemos que nosso aprendizado teve um valor inestimável, pois enriqueceu-nos como profissionais e como membros da sociedade, entendendo mais as questões sociais e humanas que envolvem a população.

Por fim, destaco que a possibilidade de aprender e discutir as temáticas supracitadas, nos proporcionaram a capacidade de trilhar um caminho acadêmico, profissional e pessoal melhor, consciente dos desafios e conquistas dos movimentos feministas, indígenas, entre outros, que me permitirão aplicar na docência nosso conhecimento, de forma humanística e consciente.

Agradecimentos

Agradecemos a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES, pela concessão da Bolsa do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID, o que tem possibilitado o desenvolvimento qualitativo do PIBID de Geografia, somado a produção deste texto científico.

Referências

HAEASBERT, Rogerio. **Território e Descolonialidade: sobre o giro multiterritorial/de(s)colonial na “América Latina”**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2021.

SCOTT, Jean. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez., 1995.





01, 02 e 03
dez. 21

Desafios e Perspectivas da
Universidade Pública
para o Pós-Pandemia



SILVA, Sidney Alan Lopes da. **Os desafios das mulheres indígenas no Brasil- Projeto PIBID.** Youtube, 09 de março 2021. Disponível em:
<<https://youtu.be/luGRN6YSGS4>>



www.cepe.ueg.br

realização



Universidade
Estadual de Goiás





os livros didáticos de geografia na valorização da identidade territorial camponesa no município de Formosa

Vinícius Azevedo de Oliveira^{1*}(IC); Francilane Eulália de Souza² (PQ)

Resumo: O principal objetivo nessa pesquisa foi analisar as coleções de livros didáticos de geografia adotados nas escolas Agrícola de Formosa Lucila Saad Batista e Colégio Estadual Vale da Esperança situadas no campo do município de Formosa, verificando quais suas potencialidades para a valorização da identidade territorial camponesa. Para tanto, foi de suma importância a pesquisa bibliográfica e as análises dos conteúdos das coleções dos livros didáticos intitulados de Geografia: Expedições Geográficas e da coleção do livro didático Homem e Espaço. Essa pesquisa pode contribuir para as reflexões ligada ao uso do livro didático no município de Formosa, particularmente sobre a importância da escolha do livro didático, enquanto instrumento de valorização da identidade territorial camponesa.

Palavras-chave: Livro didático; Geografia; Camponês

Introdução

Em meados da idade moderna surgiu o livro didático, que, no Brasil teve sua produção ampliada durante o século XIX, passando a ser acompanhada pelo estado em 1930, por meio do Instituto Nacional do Livro e Comissão Nacional do Livro Didático (LAJOLO, 1996).

No Brasil o valor do livro didático ganha espaço e tem função importantíssima, uma vez, que se trata de um país com um ensino educacional precarizado, que determina o que será ensinado (LAJOLO, 1996). Desta forma, o livro didático assume um papel importante na aquisição do conhecimento. Assim, o livro didático na maioria dos casos, se torna um dos principais instrumento utilizado como material didático por professores e alunos, sendo norteador e decisivo na qualidade do processo de ensino aprendizagem. Nesse contexto, também estão os livros adotados nas escolas no campo. Esses precisam estar estruturados de forma a contemplar também a educação do campo.

- 1- Discente do curso de Geografia UEG campus Nordeste. Email: vinyoliveira18@hotmail.com
- 2- Professora Dra. do departamento de Geografia UEG campus Nordeste.





A educação no campo dificilmente era pensada e articulada de forma a valorizar a cultura camponesa, fato esse que permitiu que educação do campo viesse a ganhar espaço no final do século XX. Em meados dos anos 1980, a educação do campo se firma com convicção, sendo que, a mesma é caracteriza por uma educação que valoriza a vida no campo, logo essa precisa estar atrelada a um ensino-aprendizagem voltado para a valorização da identidade territorial camponesa.

A educação do campo trata da educação voltada ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam eles os camponeses, os quilombolas ou as aldeias indígenas, valorizando assim, as diversidades e singularidades existentes na vida e no trabalho no meio rural (FERNANDES; MOLINA, 2012). Assim, essa vem firmando que o campo não é apenas espaço para produção de mercadorias ou de que a terra serve apenas para renda, mas um local que tem história, cultura, saberes advindos da valorização do modo de vida do campesinato.

Essa partiu dos próprios interesses dos camponeses, ao se organizarem como sendo sujeito do campo. Os trabalhadores(as), juntamente com as organizações sociais e sindicais, marcam o país, no que diz respeito a educação no/do campo, defendendo suas necessidades e buscando seus direitos de terem reconhecimento enquanto cidadãos brasileiros. Já a educação no campo reflete a luta pela educação localizada no campo.

Nesse contexto o principal objetivo nessa pesquisa foi analisar as coleções de livros didáticos de geografia adotados nas escolas Agrícola de Formosa Lucila Saad Batista e Colégio Estadual Vale da Esperança situadas no campo do município de Formosa, verificando quais suas potencialidades para a valorização da identidade territorial camponesa. Para tanto, foi de suma importância a pesquisa bibliográfica e as análises dos conteúdos das coleções dos livros didáticos intitulados de Geografia: Expedições Geográficas e da coleção do livro didático Homem e Espaço.

- 1- Discente do curso de Geografia UEG campus Nordeste. Email:vinyoliveira18@hotmail.com
- 2- Professora Dra. do departamento de Geografia UEG campus Nordeste.





Essa pesquisa pode contribuir para as reflexões ligada ao uso do livro didático no município de Formosa, particularmente sobre a importância da escolha do livro didático, enquanto instrumento de valorização da identidade territorial camponesa.

Material e Métodos

O livro didático é de suma importância para a efetivação do ensino aprendizagem no ensino de Geografia, esses vêm se tornando um dos principais instrumentos de trabalho docente se materializando a partir de currículo mínimo. Tonini (2011, 145) aponta que “o livro didático é um dos recursos de aprendizagem mais universal de todos na cultura escolar”, nesse contexto para muitos dos alunos camponeses, esse é o primeiro livro com que eles têm contato e em alguns casos o único.

Assim, o primeiro passo para essa pesquisa foi o levantamento e análise bibliográfica com localização das obras relacionadas com essa pesquisa, compilação do material bibliográfico e fichamento para posterior identificação das publicações relacionadas particularmente com o histórico do didático e sua aplicação no ensino de Geografia no Brasil. Nesse momento aprofundamos também sobre algumas categorias de análise como educação do campo e identidade territorial camponesa.

Outro método utilizado nessa pesquisa foi a entrevista com os professores de Geografia da escola Agrícola Saad Batista de Formosa através de *google forms*. Para levantar e analisar as coleções de livro didático de geografia adotado na escola Agrícola Saad Batista de Formosa e no Colégio Estadual Vale da Esperança, situados no campo do município de Formosa, elegemos alguns parâmetros, sendo os mesmos de cunho geral, ligados à coleção em seu todo, e, específico, compreendendo as análises pormenorizadas de cada volume da coleção Geografia Expedições Geográficas e da coleção Geografia Homem e Espaço destinados aos alunos do ensino fundamental.

- 1- Discente do curso de Geografia UEG campus Nordeste. Email: vinyoliveira18@hotmail.com
- 2- Professora Dra. do departamento de Geografia UEG campus Nordeste.





Os parâmetros para as análises de cunho geral foram a partir de avaliação da apresentação geral da coleção buscando fazer uma análise sobre a qualidade do papel, estrutura, impressão, sumário, referências, legibilidade do texto e das figuras, a estrutura de organização do mesmo, o perfil das atividades e ainda as categorias e conceitos que fundamentaram as abordagens da coleção.

Resultados e Discussão

A escola Agrícola de Formosa Lucila Saad Batista, fez parte da pesquisa e está localizada a 30 km de distância da área urbana do município de Formosa e surge em 1988 para atender filhos de assentados. Atualmente conta com aproximadamente 400 alunos. Já, o Colégio Estadual Vale da Esperança, também faz parte da pesquisa conta atualmente com 110 alunos e está localizada a 70 km de distância da área urbana do município de Formosa e, surge em 1988 para atender filhos de assentados em 2004.

Segundo a pesquisa realizada por formulário do Google com a professora da escola Agrícola de Formosa Lucila Saad Batista, a escolha da coleção do livro didático Expedições Geográficas se deu, tentando atender aos currículos oficiais, observando também a qualidade dos textos e as atividades dos mesmos. Ainda, a professora não pontua quais foram os critérios utilizados para a escolha da coleção. A professora aponta ainda que não houve problemas na escolha do livro didático.

A professora pontuou que o livro didático trabalha parcialmente com a realidade dos alunos destacando que *“Na verdade sempre temos que fazer algumas adaptações”*. Já, quanto aos pontos positivos e negativos na coleção de livros didáticos ela pontuou que: *“os pontos positivos estão na clareza dos textos, são de fácil entendimento, além de trazerem uma gama de informações e indicações paradidáticas, com o diferencial dos exercícios”*. Percebam que a professora não pontuou os pontos negativos.

- 1- Discente do curso de Geografia UEG campus Nordeste. Email: vinyoliveira18@hotmail.com
- 2- Professora Dra. do departamento de Geografia UEG campus Nordeste.





Quanto a escolha da coleção do livro didático utilizado pelo Colégio Estadual Vale da Esperança, não foi possível analisar como foi esse processo, pois, a professora atual não participou da escolha da mesma e, a professora que estava responsável pela turma e, participou da escolha foi localizado, mas, não concordou em dar entrevista.

Quanto a análise de cunho geral da coleção Expedições Geográfica de autoria de Melhem Adas e Sérgio Adas, publicado pela editora Moderna observando a diagramação da coleção podemos destacar que ela é constituída de capa brochura, organizada em quatro volumes, cada um com oito unidades temáticas e estas com quatro percursos, com quantitativo de páginas que variam de 248 a 288 páginas, dependendo do volume. A qualidade do papel é razoável, visto que, é possível ver o outro lado da folha. O tamanho de letra está legível, mas, com muitos textos e espaço simples entre as linhas. As figuras atravessam praticamente todos os textos.

Já, quanto a coleção Geografia Homem e Espaço de Elian Alabi Lucci e Anselmo Lázaro Ramos Branco, publicado pela editora Saraiva, observando a diagramação da coleção, podemos destacar que ela é constituída de capa de brochura, organizada em quatro volumes, com quantitativo de 240 a 266 páginas, dependendo de cada volume. A qualidade do papel é boa pois, não tem transparência. O tamanho da letra é legível, os textos são bem distribuídos pelo corpo do livro, contendo bom espaçamento entre linhas. As figuras auxiliam na interpretação e interação com o texto, apresentando nitidez.

As ilustrações das duas coleções apresentam todas características necessárias para uma interpretação coerente, sendo elas: fonte e data, legenda, orientação e escala, assim como no que diz respeito as representações cartográficas, tabelas e gráficos. As ilustrações, nessa coleção servem como complementação das leituras, possibilitando a interação com o alunado.

- 1- Discente do curso de Geografia UEG campus Nordeste. Email:vinyoliveira18@hotmail.com
- 2- Professora Dra. do departamento de Geografia UEG campus Nordeste.





Análise de cunho mais específico da coleção Expedição Geográfica

Na coleção Expedição Geográfica, o Campo é caracterizado predominantemente pela Geografia agrícola ressaltando as técnicas agrícolas e agricultura, apresenta ainda a organização e reorganização do espaço geográfico rural, a expansão da fronteira agrícola, modelo agroexportador e produção, focando no comando exercido pelo mercado externo de industrialização e na exportação,

É enfatizando sempre o processo de modernização do campo, onde a substituição do trabalho humano no campo por máquinas, salientando a produção por interesses próprios, fazendo uma breve colocação sobre a agricultura familiar, apresentando interesse na produção para exportação. Aparecem ainda, impactos e conflitos sobre a desapropriação de terras de comunidades tradicionais, no caso dos indígenas.

O autor ressalta a oposição entre a agricultura de subsistência e a agricultura de exportação, ressaltando o modo de produção do camponês, onde a produção de alimentos existe para suprir a alimentação dos próprios produtores e suas famílias, em pequenas propriedades e com instrumentos rudimentares, que quando criam excedentes são comercializadas pelos camponeses.

Já, para designar a geografia agrária aparecem o êxodo rural, a violência no campo, a concentração de terras, os Movimentos Sociais de Luta pela Terra (MST), entretanto esse tema aparece em apenas um volume e de forma tímida. Aborda ainda, questão da posse de terras nas mãos de poucos, ignorando fatos sobre a questão fundiária. Enfim o autor aborda de forma tímida os processos de luta dos movimentos sócias. Assim chama a atenção o fato de o autor não aprofundar nos temas que abordam a questão agrária, retratando o trabalhador do campo como aquele que trabalha na colheita de alguma empresa, ou que faz parte de algum movimento social nas lutas por seus direitos, desvalorizando a identidade territorial camponesa.

O termo camponês aparece em alguns raros momentos, ao fazer referência aos movimentos sociais pela luta da reforma agrária, sobre a existência de

- 1- Discente do curso de Geografia UEG campus Nordeste. Email: vinyoliveira18@hotmail.com
- 2- Professora Dra. do departamento de Geografia UEG campus Nordeste.





mobilização camponesa, na produção e comercialização dos excedentes comercializadas pelos camponeses. A classe camponesa é reduzida a mão de obra disponível no meio rural, associada ao trabalhador agrícola, faltando aprofundamento do autor ao que diz respeito a vida no campo, que vai além da exportação.

Predominantemente as imagens voltadas para ao campo retratam a geografia agrícola ressaltando a produção agropecuária que aparece integralmente em todas as fotos. Mesmo quando o trabalhador rural aparece realizando uma atividade no trato com a terra ou é associado aos movimentos sociais pela luta da reforma agrária. Os mapas também enfatizam na produção agrícola, expansão geográfica e uso e ocupação do solo.

Praticamente todo o conteúdo ligado ao campo está enfatizando a dimensão econômica, o social é retratado de forma breve por meio de problemas ligados a questão da terra no Brasil com ênfase em concentração fundiária e movimento dos trabalhadores rurais. O camponês, quando aparece, é para destacar a produção na qual ele está envolvido seja colhendo ou plantando.

Em função da ênfase na Geografia agrícola, e na dimensão econômica que é enfatizada no livro não se percebe muitas possibilidades no conteúdo para valorizar a identidade territorial camponesa, assim, caberá ao professor complementar o livro com material didático que problematize e que apresente o campo como espaço de reprodução de vida, como locus de vida também do camponês.

Análise de cunho específico da coleção de livro de Geografia Homem e Espaço

Na coleção Geografia Homem e Espaço, os termos utilizados para designar o campo, estão sempre voltados para dimensão econômica e a agroexportação agrícola, em poucos momentos aparecem assuntos que tendem a discorrer sobre a importância da vida no campo. O campo é caracterizado predominantemente pela Geografia agrícola, enfatizando o debate ligado a agricultura e as técnicas agrícolas, apresentando a organização do espaço geográfico rural onde a terra é vista apenas como sendo para uso na agricultura de exportação. Ao tratar da agricultura de

- 1- Discente do curso de Geografia UEG campus Nordeste. Email: vinyoliveira18@hotmail.com
- 2- Professora Dra. do departamento de Geografia UEG campus Nordeste.





subsistência o autor faz sutis menções as comunidades do campo, referindo ao camponês como: agricultor. Na abordagem sobre os sistemas agrícolas, encontramos um subtítulo intitulado “O sistema de roça (pag. 201), livro do 6° ano”, demonstrando total descaso no que diz respeito a valorização campesina e tratando o camponês como “Agricultor” sem fazer qualquer explicação do estilo de vida camponês.

O fato de o campo ser apontado apenas como sendo fundamental para atividade agrícola e agropecuária, fica nítido que se tem ênfase apenas no que diz respeito a geografia agrícola com foco na produção para exportação, ou seja, na dimensão econômica. Há uma preocupação no livro em dar ênfase nas técnicas para aumento da produção e conseqüentemente para a exportação.

Os termos utilizados para retratar o camponês é apresentado apenas em alguns breves instantes, destacando o camponês, no decorrer do texto, como sendo trabalhador rural e mão-de-obra para a intensa agricultura e agropecuária. Os camponeses são apresentados no texto como sendo trabalhadores apenas para produção agrícola e mão de obra sempre disponível.

Majoritariamente as imagens encontradas no texto apresentam a geografia agrícola, enfatizando apenas na produção para exportação, apresentadas completamente em grande parte das imagens que retratam o campo ou a vivência do camponês. Mesmo quando o trabalhador rural é apresentado no texto, surge como sendo mão de obra barata, na lida com a terra. Em poucos trechos aparecem a geografia agrária ressaltando os movimentos sociais pela luta pela terra e pela reforma agrária. Os mapas, tabelas e gráficos buscam ressaltar a produção agrícola e de grande escala, na expansão do território e uso e ocupação do solo.

De maneira geral, todo o conteúdo ligado ao campo apresenta ênfase na dimensão econômica, o social é explicitado de forma sutil por problemáticas advindas da questão da luta pela terra no país, da concentração de terras e movimentos envolvendo os trabalhadores rurais. O camponês, quando apresentado, é para destacar seu papel apenas na lida com a terra, fazendo aplicação de fertilizantes ou

- 1- Discente do curso de Geografia UEG campus Nordeste. Email: vinyoliveira18@hotmail.com
- 2- Professora Dra. do departamento de Geografia UEG campus Nordeste.





no plantio direto. Ou seja, para enfatizar o camponês na questão agrícola com viés economicista.

Em função da ênfase na Geografia agrícola, e na dimensão econômica que é enfatizada no livro não percebemos muitas possibilidades no conteúdo para valorizar a identidade territorial camponesa, assim, caberá ao professor complementar o livro com material didático que problematize e que apresente o campo como espaço de reprodução de vida, como lócus de vida também do camponês.

Considerações Finais

A partir das análises dos livros didáticos, podemos constatar que os mesmos, quando utilizados fielmente pelos professores de Geografia, no processo de ensino aprendizagem, não permitem uma valorização da identidade territorial camponesa. O campo, nessas coleções, foi apresentado, primordialmente, por abordagens ligadas à geografia agrícola, fato preocupante, pois, enfocam apenas uma parte dos debates ligados a geografia rural. Logo, as dimensões culturais e sociais também poderiam ser enfatizadas vislumbrando a totalidade do debate sobre o campo.

Observa-se ainda que é quase que nula a preocupação com uma abordagem que permitam ao aluno aprimorar conhecimento totalizantes, desenvolver um diálogo, pensar e construir sua própria criticidade acerca da realidade sobre o espaço rural. Percebe ainda, ênfase para a produção agropecuária, e não para a vida no campo, desvalorizando a importância que o campo tem como território de vida, com seus hábitos, costumes e valores.

Sendo assim, podemos afirmar que uma análise de cunho geral e específica do livro didático para a escolha do mesmo é de suma importância para obtenção de resultados positivos no processo de ensino aprendizagem, uma vez que, em grande parte dos casos, o livro didático é o principal instrumento que auxilia na aprendizagem.

Por fim, apesar das fragilidades encontradas nos livros de geografia, é na prática docente que esse espaço vazio é preenchido, com métodos e metodologias

- 1- Discente do curso de Geografia UEG campus Nordeste. Email: vinyoliveira18@hotmail.com
- 2- Professora Dra. do departamento de Geografia UEG campus Nordeste.





voltadas ao ensino de geografia que valorize o campo em sua totalidade, entretanto, para que isso ocorra o professor precisa tomar ciência das fragilidades desse material didático e depois desconstruir e reconstruir o mesmo por meio de material didático complementar.

Agradecimentos

Primeiramente venho agradecer a minha mãe Iemanjá, por me permitir o dom da vida e estar ao meu lado guiando e zelando de meus caminhos.

Agradeço a receptiva Universidade Estadual do Goiás – Campus Nordeste em Formosa, pela oportunidade de a partir da bolsa de pesquisa poder trilhar meu caminho acadêmico de forma saudosa. Expresso minha total gratidão a minha orientadora Francilane Eulália de Souza pela paciência e experiência, ao cumprir seu papel de mestre, orientando e de forma carinhosa facilitando em meu processo de ensino aprendizagem. Deixo aqui minha gratidão eterna. E por último e não menos importante, venho agradecer a minha família, amigos e todos que de forma direta ou indireta vieram a contribuir em minha jornada acadêmica.

Referências

FERNANDES, B. M. MOLINA, M. **O campo da educação do campo**. Disponível em: < <http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/ArtigoMonicaBernardoEC5.pdf>>. Acesso em 25 de abril de 2012.

TONINI, I. M. Livro didático: textualidade em rede?. In: TONINI, I. M. et. al. **O ensino da Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: URGs. 2011.

LAJOLO, Marisa. **O livro didático: um quase manual de usuário**. In. Em Aberto – O livro didático e qualidade de ensino. Brasília: INEP, nº 69, ano 16, jan./fev., 1996.

VACH, Fernanda Michel. **A origem do livro didático**. Brasil escola uol. Disponível em: https://m-meuartigo-brasilescola.olcombr.cdn.ampproject.org/v/s/m.meuartigo.brasilescola.uol.com.br/amp/pedagogia/aorigemlivrodidatico.htm?usqp=mq331AQFKAGwASA%3D&_js_v=0.1#aoh=15935393329688&referrer=-livro-didatico.htm. Acesso em: 29 de jun, 2020.

- 1- Discente do curso de Geografia UEG campus Nordeste. Email: vinyoliveira18@hotmail.com
- 2- Professora Dra. do departamento de Geografia UEG campus Nordeste.





O USO DO CONHECIMENTO PRÉVIO NA CONSTRUÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL DISSERTAÇÃO-ARGUMENTATIVA

Gustavo Barbosa Silva¹(PQ)*, Liliam de Oliveira²(PQ) e Cleisa Maria Coelho Braga³(FM).

silva.bgustavo@gmail.com

¹ Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Iporá

² Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Iporá

³ Escola Pública Estadual de Goiás - Centro de Educação de Jovens e Adultos CEJA Dom Bosco de Iporá

O seguinte trabalho apresenta um estudo de caso sobre o conhecimento prévio e seu uso na construção da redação dissertativa-argumentativa utilizada pelo ENEM. Nesta vertente, o objetivo do artigo foi compreender os tipos existentes de conhecimentos prévios, desde que uma divisão entre seus vários elementos foi descoberta presente após as pesquisas iniciais no campo. Neste aspecto, foram buscadas referências no conhecimento prévio linguístico, textual e no de mundo, além de se estudar as cinco competências do exame nacional do ensino médio, sendo elas: A modalidade formal da língua portuguesa; a adequação ao tema proposto; a coerência das informações propostas; a coesão nos elementos textuais e a proposta de intervenção para amenização do problema. De modo a finalmente poder se estabelecer uma relação entre ambos os temas, o que propiciou a elaboração de uma fórmula de análise textual, que foi aplicada em uma dissertação de um dos alunos da escola campo onde o PIBID aconteceu.

Palavras-chave: Conhecimento prévio. Competências do ENEM. Construção de redação dissertativa-argumentativa. Análise textual.

Introdução

Quando se fala em conhecimento prévio, parece ser de entendimento comum que seu conceito remete a bagagem trazida até o instante momento. Mais propriamente, de acordo com Kleiman (2016) ele é um conjunto de conhecimentos que o indivíduo adquire conforme suas experiências de vida. Neste sentido, a autora o apresenta em três principais divisões, que juntas se relacionam para construir o sentido do texto, por meio da leitura.

Em primeiro lugar, está o “conhecimento linguístico, isto é, aquele conhecimento implícito, não verbalizado, nem verbalizável na grande maioria das



vezes, que faz com que falemos português como falantes nativos” (KLEIMAN, 2016, p.15).

Em segundo lugar está o conhecimento textual, de acordo com Fávero (1993) esse está ligado à estrutura textual, como narrativo, por exemplo, e também à relação do autor com o leitor, como argumentação, descrição etc. Além disso, para Kleiman (2016) a compreensão da composição dos gêneros textuais determina a expectativa na compreensão da leitura, e essa é uma das características que fazem com que o ser humano consiga verificar a coerência de determinada situação.

Em terceiro lugar é citado o conhecimento de mundo ou enciclopédico, segundo Fávero (1993) ele é um conhecimento acadêmico, ou não, que é adquirido conforme as experiências e vivências do indivíduo no meio que o cerca. Conforme este pensamento, Kleiman (1989) explica que o texto que lemos é o mesmo, mas dependendo do nosso conhecimento prévio sobre o assunto, podemos compreendê-lo de forma totalmente diferente.

No aspecto da leitura, é importante salientar que o que lemos não é meramente um aglomerado de símbolos que passam uma mensagem, Segundo alguns autores, a leitura abrange muito mais que o imaginário comum.

Se nos perguntarmos o que é, e o que significa a leitura para nós mesmos, certamente cada um chegará a uma resposta diferenciada. Isso porque se trata, antes de mais nada, de uma experiência individual, cujos limites não estão demarcados pelo tempo em que nos detemos nos sinais ou pelo espaço ocupado por eles. Acentue-se que, por sinais, entende-se aqui qualquer tipo de expressão formal ou simbólica, configurada pelas mais diversas linguagens (MARTINS, 1982, p.32).

Portanto, os seres humanos utilizam da leitura de mundo para fazer um reconhecimento cognitivo de suas experiências e é nesse sentido onde a leitura e o conhecimento prévio se encontram, de acordo com Kleiman (2016) a relação criada pelos conhecimentos durante a leitura é que ditam como o texto é construído.

Por isso, ao realizar a construção de um texto dissertativo-argumentativo, os autores fazem uso das leituras de mundo que obtiveram até o instante momento, essas leituras podem se dividir entre os conhecimentos previamente citados, e é a partir desse aspecto que as competências do Enem devem ser analisadas



separadamente, para averiguar quando cada tipo de conhecimento é requisitado, de modo a estabelecer a ligação entre o conhecimento prévio e as exigências linguísticas do exame, assim, pode-se dizer que tipo de entendimento o autor apresentou ao escrever seu texto.

Material e Métodos

Partindo-se do método de estudo de caso, foram destrinchadas as cinco competências do ENEM, assim como os três tipos de conhecimentos prévios, para que um elo de ligação entre todos fosse traçado e apresentasse um método de análise textual das redações dissertativas-argumentativas.

A primeira competência do Enem se refere ao domínio da modalidade formal da língua portuguesa, essa por sua vez engloba diversos mecanismos, desde a construção correta das palavras até a exploração total do sistema gramatical. Segundo o manual de avaliador do ENEM 2019, dois aspectos são apurados pelos corretores, sendo eles a estrutura sintática e os desvios. O primeiro deles é dividido da seguinte maneira:

Os textos com falhas relacionadas à estrutura sintática geralmente apresentam períodos truncados e justaposição de palavras, ausência de termos ou excesso de palavras (elementos sintáticos). Pode haver ainda a presença de um ponto final separando duas orações que deveriam constituir um mesmo período (truncamento) ou uma vírgula no lugar de um ponto final que deveria indicar o fim da frase (justaposição), o que interfere na qualidade da estrutura sintática (INEP, 2020, p.13).

Enquanto que o segundo, de acordo com Inep (2020) verifica: as convenções de escrita, que incluem acentuação, ortografia etc; a gramática, onde a regência, pontuação, concordância, paralelismo sintático, crase e pronomes são englobados; a escolha de registro, ou seja, a marca de informalidade ou oralidade escolhida pelo autor; e a escolha vocabular, que analisa se as escolhas lexicais foram, ou não, precisas.

Já a segunda competência é a que aponta para a adequação ao tema, aspecto que requer que pelo menos o participante tenha ao assunto proposto, também para a estrutura do texto, no caso em questão o gênero dissertação-



argumentativo, e para o tipo de argumentação utilizada, que estipula uma lógica e uma coerência nos tipos de argumentos escolhidos, esses, por sua vez, são os elementos intertextuais, ou seja, fazem parte do repertório subjetivo do indivíduo.

Logo na sequência há a terceira competência, ela é responsável por selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos e argumentos em defesa de um ponto de vista (INEP, 2020, p. 4). Selecionar diz respeito a reunir e qualificar os conhecimentos prévios do autor em relação ao tema para serem utilizados; Em seguida está o relacionar, este por sua vez é responsável por criar um elo entre a bagagem de conhecimentos, de forma que seu texto tenha uma progressão de ideias até chegar em sua conclusão, e de fazer com que o leitor consiga entendê-la. Assim sendo, um argumento que não seja finalizado antes ou seja inconcluso, fica perdido e confuso a quem lê.

Depois deste está a habilidade de organizar, ela, segundo Inep (2020) tem a função de posicionar os argumentos principais e os secundários de forma que fique clara a ideia que o escritor queira passar. E por último vem a interpretação, nela, o candidato mostra que pode interpretar as informações de seu repertório ao relacioná-las com o tema em questão para defender seu ponto de vista.

Já a quarta habilidade se trata da coesão textual, o manual de avaliadores do Enem adere a coesão a função de “avaliar a capacidade de o participante demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação”. (Inep, 2020, p. 4). Dentre eles situam-se principalmente os conectivos e demais mecanismos que conectam o texto, de forma a estabelecer uma continuidade nas frases.

Por fim, a competência V é a última a ser discutida. Por sua vez, ela é mais clara e de fácil identificação que as anteriores, justamente por exigir objetividade do participante do exame. Sua função é a avaliação da proposta de intervenção do estudante, que deve estar presente na conclusão de cada redação.

Inep (2020, apud BRASIL, 2005, p. 94) Ao discutir especificamente essa Competência, a própria Fundamentação Teórico- Metodológica do Enem aponta que ela trata da realidade e da “capacidade [do participante] de agir sobre e nessa realidade”.



Inep (2020) detalha que o redator tem de incluir 5 itens específicos dentro de sua proposta de mudança. São eles: A ação, ou seja, a atitude a ser tomada para pelo menos amenizar o problema; o agente, responsável físico por fazer a ação acontecer; o meio, o como o agente fará essa ação; o efeito, para mostrar onde essa ação deseja chegar; e o detalhamento, de maneira a especificar a proposta.

Resultados e Discussão

Com base nos estudos até então, a pesquisa foi capaz de destrinchar ambos os conhecimentos prévios e as competências do exame, neste aspecto, o próximo passo é verificar em quais conhecimentos cada habilidade do Enem pode fazer parte, para que ao analisar um texto futuramente, se possa indicar como o autor utilizou seu cognitivo para criar cada uma das partes.

Neste sentido, a primeira a ser analisada é a competência I, nela, como dito anteriormente, é verificada a gramática normativa do estudante, mais propriamente a estrutura sintática e os desvios. Por isso, ao tentar relacioná-la com os três tipos de conhecimento, é visto que ela faz parte do conhecimento linguístico, responsável pelos mecanismos da gramática; No entanto, o conhecimento dos gêneros textuais e o de mundo ainda não são requisitados aqui.

A segunda a ser analisada é a competência II, seu primeiro aspecto é a adequação ao tema, neste sentido, ele faz parte do conhecimento de mundo/enciclopédico, pois é ele quem engloba os aprendizados estudados e do senso comum, que serão utilizados como base do texto. Neste requinte, o segundo aspecto é a estrutura do texto, ou seja, estrutura dissertativa-argumentativa, e para que o usuário consiga desenvolver um texto assim, é necessário que possua conhecimento linguístico e textual.

Talvez o pensamento inicial seja de que somente o conhecimento textual se adequaria, porém, é necessário lembrar que para que a construção de uma redação, é necessário primeiramente ter domínio da língua em questão, habilidade que é propriedade do conhecimento linguístico.

E por fim, o último aspecto é o que se refere as citações, essas podem conter os três tipos de conhecimento, o linguístico, para conhecimento do significado das citações, o textual, para saber usar corretamente um discurso ou um dado, por



exemplo, e o de mundo, responsável pelo próprio conhecimento intertextual sobre o tema e por quem ou o que tem relação com ele.

A seguir, a competência III tem sobre sua tutela selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos e argumentos em defesa de um ponto de vista. O primeiro elemento, selecionar, é o banco de informações sobre o tema, neste caso, ele é classificado como elemento enciclopédico/de mundo. O segundo elemento, relacionar, requer uma progressão textual, o que faz com que o usuário necessite de seu conhecimento textual.

O terceiro elemento, organizar, também participa do conhecimento textual, já que sua função é organizar os argumentos hierarquicamente. E por fim, o quarto e último elemento, interpretar, é um conhecimento linguístico e de mundo, pois o indivíduo necessita saber o significado de seu repertório de informações, o qual faz parte de seu conhecimento enciclopédico/de mundo.

Na sequência, a quarta competência trabalha com todos os tipos de conhecimento, o linguístico é necessário para saber o significante e significado dos elementos microtextuais, o conhecimento textual é necessário para saber em qual momento utilizar cada um deles, e o enciclopédico/de mundo para entender as referências e conseguir utiliza-las quando preciso.

A quinta competência se define em conhecimento textual e enciclopédico/de mundo, pois primeiramente o autor deve entender a estrutura textual e os pontos a serem abordados na conclusão, e secundamente possuir conhecimento para elaborar uma proposta que amenize o problema proposto pelo Enem.

Então, segundo essa conclusão quanto as competências, uma redação de um aluno da escola campo onde o PIBID aconteceu foi analisada, nela, a análise foi feita em cinco etapas, tentando destrinchar o texto em cada aspecto separadamente, para que uma conclusão sobre o conhecimento prévio ali utilizado fosse feita.

Essa análise está presente no artigo em forma expandida, e a pretensão é publica-la em uma revista acadêmica futuramente, no entanto, serão citadas aqui partes da análise para que os leitores possam ser contemplados por parte do que foi realizado.

“Na primeira competência, relacionada ao conhecimento textual, o escritor demonstrou ter um domínio mediano, apesar de apresentar 12 tipos de erros



diferentes na composição da gramática de seu texto, ele ainda apresenta ter conhecimento de muitas outras palavras, de suas grafias e de seus significados. Os erros apontados são basicamente em: Repetições, pontuações, concordância verbal e acentuação, o que prova que o estudante não possui conhecimento linguístico suficiente nesta área para produzir um texto limpo, pelo menos não até então.”

Considerações Finais

No início da pesquisa, a ideia geral era de que o conhecimento prévio era somente o de mundo, algo que talvez todos que acabem lendo esse artigo também possam ter tido, afinal, para Solé (1998), a leitura cria hipóteses segundo o que o indivíduo traz consigo em sua bagagem. No entanto, ao adentrar mais profundamente nesta área, por meio da obra de Kleiman (2016) foi percebido como os tipos de conhecimentos são variados, e como cada um deles pode se dividir em aspectos precisamente complexos.

Dessa forma, o uso do conhecimento prévio na construção textual do gênero dissertação-argumentativa se mostrou muito abrangente, englobando diversos elementos das áreas cognitivas do indivíduo, desde o entendimento da língua até sua organização textual de maneira coerente para transmitir sua ideia a outra pessoa, ou seja, o que antes fazia parte somente das características de alguém, agora tem relação com o subjetivo do coletivo da sociedade, além da relação entre autor e leitor, e até mesmo com a relação entre emissor e receptor.

Portanto, essa pesquisa pode servir de base para quem quer que tenha desejo de começar a compreender os tipos de conhecimento prévio dos outros, como eles aparecem na sociedade, é claro, como usa-los a seu favor na construção textual dissertativa-argumentativa, principalmente do ENEM, que é tão presente na vida dos estudantes que almejam ingressar em uma faculdade brasileira.

Agradecimentos

Agradeço imensamente à minha família em primeiro lugar, por ter me proporcionado toda a estrutura física e mental para que eu pudesse me empenhar em estudar e buscar meu aprofundamento acadêmico, também agradeço à professora Liliam, por ter me orientado durante todo o processo, agradeço à professora Cleisa por me ensinar tanto dentro e fora da sala de aula, agradeço a UEG por



me receber tão calorosamente e abrir minhas portas ao mundo acadêmico e finalmente ao PIBID e a CAPES pela oportunidade que me deram de fazer esse trabalho ser realidade.

Referências

FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. Campinas – SP: ed. Atica, 1993.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Inep.gov.br*, c2020. Outros documentos. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/enem-outros-documentos>>. Acesso em: 14 de set. de 2020.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. Campinas – SP: Pontes Editores, 2016.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.



PARA ALÉM DAS TELAS: MOVIMENTOS CRÍTICOS NAS AULAS REMOTAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ÂMBITO DO PIBID

Paulo Silas de Souza Silva^{1*} (IC), Amanda Rosa Silva² (IC), Ana Carolina Silva Oliveira³ (IC), Andressa Alves Guedes⁴ (IC), Cleydimeire Rodrigues⁵ (IC), Fernanda Geovanna Reis Lima⁶ (IC), Grazielly de Paula Arruda dos Santos⁷ (IC), Isabela Oliveira Santos Neto⁸ (IC), Helen Lisboa Ramalho⁹ (EF), Valeria Rosa-da-Silva¹⁰ (PQ).

professorpaulosilas@gmail.com

Resumo: Este trabalho tem como cenário algumas das ações desenvolvidas pelos/as participantes do subprojeto PIBID de Língua Portuguesa da Universidade Estadual de Goiás (UEG), UnU Inhumas. Essas ações foram desenvolvidas em uma escola pública de educação básica do Estado de Goiás, parceira do PIBID, e, devido à pandemia de Covid-19, foram realizadas em formato remoto. Dessa forma, o objetivo deste estudo é discutir ações de sala de aula desenvolvidas sob a perspectiva do letramento crítico (MENEZES DE SOUZA, 2011), no âmbito do PIBID, bem como os sentidos construídos pelos/as participantes do subprojeto, a partir dessas ações. Para tanto, a abordagem metodológica é de natureza qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2006). Os resultados sugerem que os sentidos construídos acerca dessas ações estão relacionados à ampliação de perspectivas e a oportunidades de práxis docente na escola pública de educação básica, contribuindo, sobremaneira, para a formação dos/as professores/as-licenciandos/as.

Palavras-chave: PIBID. Letramento crítico. Ensino remoto. Formação docente.

Introdução

— *Eu realizei um sonho. Penso que é o momento mais feliz da minha vida porque estou voltando para a escola. Hoje eu tenho meus livros, minha mochila, e vou aprender... Eu quero aprender sobre política, sobre direitos sociais e sobre a lei. Eu quero aprender sobre como posso mudar o mundo — ela disse, no primeiro dia de aula. O primeiro dia do resto de sua vida.*

(Adriana Carranca, em Malala: a menina que queria ir para a escola)

¹ Universidade Estadual de Goiás, Unu, Inhumas
² Universidade Estadual de Goiás, Unu, Inhumas
³ Universidade Estadual de Goiás, Unu, Inhumas
⁴ Universidade Estadual de Goiás, Unu, Inhumas
⁵ Universidade Estadual de Goiás, Unu, Inhumas
⁶ Universidade Estadual de Goiás, Unu, Inhumas
⁷ Universidade Estadual de Goiás, Unu, Inhumas
⁸ Universidade Estadual de Goiás, Unu, Inhumas
⁹ Colégio Estadual São Geraldo, Goianira-GO
¹⁰ Universidade Estadual de Goiás, Unu, Inhumas





Quando se fala em educação, não se pode negar que ela desempenha importante papel na sociedade. Em se tratando da educação escolarizada, a personagem de Adriana Carranca, baseada na ativista Malala Yousafzai, lembra-nos que a escola é lugar de aprender sobre questões políticas e sociais, e até mesmo sobre como podemos mudar o mundo. Malala faz referência ao contexto paquistanês, onde o direito à educação lhe foi negado.

Em solo brasileiro, por mais que esteja previsto na Constituição Federal que a educação é um direito de todos/as, o modo desastroso como o atual governo federal tem gerido o sistema educacional nos leva a colocar em xeque esse direito. Para citar apenas um exemplo desse descalabro, no momento que escrevemos este texto, nossas bolsas de incentivo à docência, das quais alguns/mas de nós e de outros/as estudantes de todo o Brasil dependemos para subsidiar nossos estudos, encontram-se com mais de sessenta dias de atraso.

Por outro lado, embora a educação brasileira sofra com a má gestão do atual governo, ainda assim, mesmo que faticamente, ela tem se mantido de pé. Neste terrível contexto pandêmico em que estamos – contexto esse que, lamentavelmente, causou a morte de muitas pessoas pelo mundo com um impressionante número que alcança a casa dos sete dígitos em apenas dois anos – escolas e universidades têm enfrentado desafios, mas têm se reinventado com o auxílio das telas de computadores, *tablets* ou telefones celulares.

A pandemia de Covid-19 trouxe consigo a intensificação da desigualdade social e muitas mortes, mas não foi somente isso. Dentre as tantas mazelas causadas pelo contexto pandêmico, houve, também, a multiplicação das dificuldades na área da educação. Algumas dessas dificuldades foram: inabilidade no manuseio das tecnologias digitais – principalmente pelo corpo docente –, falta de dispositivos digitais, bem como internet para acessar as aulas por meio dos dispositivos, sobretudo para as classes mais vulneráveis. Frente a esses desafios, nas ações que desenvolvemos no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto Língua Portuguesa, UEG, UnU Inhumas, consideramos ser pertinente ensinar não apenas aspectos conteudistas, mas questões que





pudessem ser relacionadas à vida além da sala de aula. Promovendo, assim, debates que contribuíssem com a formação de criticidade nos/as estudantes, fazendo-os/as perceberem as construções sociais e políticas que os/as circulam, bem como perceberem quem são por meio da língua/linguagem. Essas questões, a nosso ver, podem ser relacionadas à perspectiva do letramento crítico.

Letramento crítico, no ensino de línguas, é fazer com que os/as estudantes percebam que a língua/linguagem não é um objeto ou instrumento para comunicação apenas, mas que ela é, como bem diz Marco Túlio de Urzêda Freitas, “[...] um conjunto de múltiplos repertórios de sentido, atravessados por relações de poder, que mobilizamos para (re)construir a vida social na interação com o mundo”. Concordamos com esse autor e, por isso, escolhemos, como fonte de inspiração para nossas aulas de língua portuguesa, perspectivas que concebem a língua/linguagem como uma prática social. É por essa razão que concluímos ser relevante trabalhar com perspectivas críticas, sobretudo o letramento crítico, em nossas ações no âmbito do PIBID.

Diante disso, este trabalho tem como cenário algumas das ações desenvolvidas por nós, participantes do subprojeto PIBID de Língua Portuguesa da UEG, UnU Inhumas, também coautores/as deste texto. Essas ações foram desenvolvidas em uma escola pública de educação básica do Estado de Goiás, parceira do PIBID, e, devido à pandemia de Covid-19, foram realizadas em formato remoto. Desse modo, o objetivo deste estudo é discutir ações de sala de aula desenvolvidas sob a perspectiva do letramento crítico, no âmbito do PIBID, bem como os sentidos construídos por nós, participantes do subprojeto, a partir dessas ações.

Material e Métodos

A abordagem metodológica que escolhemos para este estudo é de natureza qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2006), cuja ênfase está nos processos interpretativos. O estudo foi desenvolvido no âmbito de um subprojeto do PIBID/Letras/ Português, iniciado em outubro de 2020. O foco principal deste trabalho está sobre algumas das ações desenvolvidas nos meses de maio, junho, agosto e setembro de 2021, período





em que, efetivamente, começamos a desenvolver aulas e oficinas temáticas, ainda que em modo remoto, em parceria com a professora supervisora na escola parceira. Quanto aos locais, esta pesquisa foi desenvolvida em um curso de Letras: Português e Inglês da Universidade Estadual de Goiás (UEG), UnU Inhumas, em parceria com uma escola pública de educação básica de Goiás, parceira do PIBID.

A UEG foi criada pela Lei Estadual n. 13.456, de 16 de abril de 1999, e foi estruturada como uma instituição multicampi (CARVALHO, 2017), ou seja, que tem seus polos espalhados por todo o estado de Goiás e sede central na cidade de Anápolis-GO. Em Inhumas, a UEG atende à comunidade de Inhumas e região, oferecendo cursos de Letras, Pedagogia e, mais recentemente, Psicologia.

Nosso subprojeto foi desenvolvido em parceria com uma escola pública, localizada na cidade de Goianira-GO, que atende atualmente mais de 1.400 alunos/as, divididos entre os turnos matutino, vespertino e noturno. A escola conta com 19 salas de aula, sendo 9 salas modulares, biblioteca, cantina e quadra poliesportiva. O quadro de servidores é composto por 88 funcionários/as, sendo 64 professores/as e 24 agentes administrativos/as.

O material empírico deste estudo são as ações desenvolvidas na escola, em formato remoto, que consistem em: atividades didáticas, slides, planos de aula e vídeos; e questões reflexivas (QR) respondidas pelos/as professores/as-licenciandos/as, via WhatsApp.

Resultados e Discussão

As ações que desenvolvemos na escola parceira do PIBID foram inspiradas por perspectivas críticas de ensino de línguas, com ênfase no letramento crítico, que, para Lynn Mário Menezes de Souza (2011, p. 293), é “ir além do senso comum, fazer o aluno ir além da aparência da verdade; fazer o aluno refletir sobre aquilo que ele pensa que é natural e verdadeiro”. Desse modo, o ensino pautado no letramento crítico pode ser entendido como aquele que visa não só a incentivar os alunos a lerem o texto, mas que os leve a pensar no processo de construção de sentidos a partir da leitura, considerando que sua interpretação pode estar ligada ao contexto em que estão





inseridos. Assim, o que estão lendo é passível de diversas interpretações, o que não significa que as outras pessoas estão erradas só por terem interpretações diferentes sobre um mesmo tema. Em resumo, é conhecer a si mesmo e ter a consciência de que nem todos constroem sentidos da mesma maneira e que “para alguém que vive em outro contexto, a verdade pode ser diferente” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 293).

Escolhemos fazer uso dessa perspectiva de educação linguística, pois sabemos da importância que o pensamento crítico pode ter para os/as discentes, na sua formação e no exercício de sua cidadania (crítica). Pensamos não somente no contexto escolar, mas também em outros espaços sociais. Então, a partir dos temas e das leituras que propusemos em sala de aula, tentamos estimular o lado crítico dos/as estudantes, buscando expandir suas perspectivas sobre questões relevantes para nossa sociedade atual. Tendo em vista que o cenário pandêmico atual despertou mais questionamentos, em todos/as, e tornou ainda mais visíveis algumas das inúmeras desigualdades e incoerências da sociedade que merecem atenção, o letramento crítico foi entendido como uma maneira de discutir temas que abordam questões sociais e políticas mais amplas.

Foi nesse sentido que, em nossas aulas, escolhemos discutir temas, como: racismo, desigualdade social, preconceito, afetividade, direito à educação entre outros, entrecruzando-os com outros repertórios linguísticos, como classes gramaticais e gêneros textuais, como histórias em quadrinhos (HQs), músicas e crônicas, por exemplo. O quadro 1 ilustra algumas das ações que desenvolvemos:





Quadro 1 – Ações desenvolvidas

Temas	Materiais	Objetivos	Principais Tópicos
Racismo e preconceito	Música: Vidas Negras Importam, de Martinho da Vila.	Desenvolver e despertar o pensamento crítico quanto às lutas/causas negras; desenvolver o repertório linguístico dos/as alunos/as no que se refere à interpretação textual.	<ul style="list-style-type: none">- Origens do Movimento Black Lives Matter;- Charges (caso Geroage Floyd, João Pedro e Ágatha);- Interpretação textual.
Desigualdade social	Crônica: Piscina, de Fernando Sabino.	Desenvolver e despertar o pensamento crítico quanto à desigualdade social, ao preconceito e discriminação; reconhecer as características do gênero textual crônica.	<ul style="list-style-type: none">- Características do gênero crônica;- Interpretação textual.
Afetividade e expressão de sentimentos.	E-book: O Homem que Amava Caixas, de Stephen Michael King.	Desenvolver e despertar o pensamento crítico em relação à expressão de sentimentos e discutir as diversas formas de demonstrá-los com o objetivo de fazer com que os alunos conheçam mais a si mesmos; revisar classes gramaticais básicas.	<ul style="list-style-type: none">- Contação de história;- Interpretação textual;Classes gramaticais;- Referenciação.
Representatividade negra.	E-book: O Cabelo de Lelê, de Valéria Belém.	Despertar e desenvolver o pensamento crítico no que se refere à multiculturalidade - no Brasil, principalmente - com	<ul style="list-style-type: none">Noções básicas sobre o continente africano.- Identificação de gêneros textuais diversos;





		ênfase na representatividade negra.	-Revisão de classes gramaticais; - Revisão de pontuação; - Interpretação textual; - Elaboração de autorretrato.
Afetividade e autoconhecimento.	E-book: O livro dos sentimentos, de Todd Parr.	Despertar e desenvolver o pensamento crítico quanto à campanha Setembro Amarelo; desenvolver o repertório linguístico.	- Reconhecimento de letras maiúsculas e minúsculas; - Noções de paragrafação. - Interpretação textual; - Elaboração de cartões (Setembro Amarelo).
Direito à educação.	Livro: Malala: a menina que queria ir para a escola, de Adriana.	Despertar e desenvolver o pensamento crítico no que se refere ao direito à educação.	- Breve introdução sobre a vida de Malala Yousafzai; - Contextualização geopolítica do livro.

Fonte: elaborado pelo/as autor/as.

Essas ações foram desenvolvidas por meio da plataforma Google Meet uma vez que, à época, a escola e a universidade estavam sob o regime de afastamento social devido à pandemia de Covid-19. Algumas dessas ações foram realizadas remotamente, no contraturno, em formato de oficinas temáticas, com os/as estudantes em casa; outras aconteceram durante a aula da professora supervisora, em formato híbrido, ou seja, os/as estudantes e a professora estavam presencialmente na escola e os/as professores/as-licenciandos/as participaram em formato remoto.

Uma questão importante que buscamos considerar nas ações que desenvolvemos foi a participação dos/as estudantes. Elaboramos atividades para que os/as estudantes pudessem interagir com os temas abordados seja por meio de movimentos propiciados por jogos digitais, oralmente ou escrevendo no *chat*. Nos





termos da professora-licencianda Sakura ¹¹, “muitas atividades [buscaram] o desenvolvimento e [a] participação ativa dos alunos, não é só apenas o professor que tem a “voz” dentro da sala de aula” (QR, 2021).

Em consonância com nosso entendimento de que precisamos ir além dos aspectos conteudistas e ir além das telas, uma de nossas ações, cujo objetivo era discutir sobre sentimentos e emoções, culminou com a elaboração de cartões motivacionais relacionados à temática do Setembro Amarelo. Esses cartões foram compartilhados entre os/as estudantes e alguns/mas deles/as foram expostos no mural da escola.

Figura 1 – Cartões Setembro Amarelo



Fonte: arquivo pessoal da professora supervisora.

Considerações Finais

¹¹ Utilizamos codinomes (de flores em japonês) para nos referirmos às professoras-licenciandas.





Ao refletir sobre os sentidos construídos acerca dessa experiência para sua formação docente, as professoras-licenciandas afirmam:

“[...] o PIBID me ensinou a não ter medo de enfrentar uma sala de aula”. (Tsubaki, QR, 2021).

“Com as atividades e aulas realizadas por nós, tivemos a oportunidade de entender um pouco mais sobre a realidade da sala de aula, principalmente em escolas públicas, mesmo que de forma remota, por conta do período atual”. (Momo, QR, 2021).

“Além de aprender bastante com a metodologia ensinada, posso ver em mim a teoria na prática, vejo os meus planejamentos criando vida, sentido e assim alcançando o objetivo”. (Sakurasou, QR, 2021).

“Como professora em formação, está me trazendo experiências para elaborar aulas principalmente online”. (Kosumosu, QR, 2021).

Experimentar a sala de aula na condição de professor/a ainda no processo de formação mostra-se importante e o PIBID promove essa possibilidade ímpar. Pelas ações discutidas e pelos relatos supracitados, pode-se concluir que os movimentos empreendidos no subprojeto não só contribuíram para a formação profissional dos/as licenciandos/as, como, também, para a ampliação de seus mundos e perspectiva de vida. O PIBID oferece uma oportunidade de formação na e com a escola pública de educação básica e, somado às perspectivas críticas que inspiraram nosso trabalho, tornou-se um espaço profícuo para *ensinar* sobre como podemos mudar o mundo.

Agradecimentos

Agradecemos à Capes e à UEG pelas bolsas concedidas.

Agradecemos, também, à professora Maria Margarete Pozzobon! Professora, nunca nos esqueceremos da sua trajetória conosco e do trabalho feito com dedicação e esforço!

Referências

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





CARVALHO, Renata R. S. *A UEG no contexto das universidades estaduais brasileiras: histórico, assimetrias e desafios*. São Leopoldo: Oikos; Anápolis: Editora UEG, 2017.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. *In: O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MENEZES DE SOUZA, Lynn M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? *In: JORDÃO, Clarissa M.; MARTINEZ, Juliana Z.; HALU, Regina C. (org.). Formação “desformatada”: práticas com professores de língua inglesa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 279-303.

URZÊDA FREITAS, Marco Túlio. Brasil e sua educação para barbárie. *Carta Maior*, 16 de novembro de 2021. Disponível em:
<https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Educacao/Brasil-e-sua-educacao-para-a-barbarie/54/51961>. Acesso em: 10 de nov. 2021.





Pibid Biologia e pandemia – reinventando e construindo novos saberes

Laurilene Yara Coelho¹ (IC), Selliana Gomes de Mesquita¹ (IC), Flávia Damacena Sousa Silva¹ (PQ).

1. Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Oeste, Unidade Universitária de Iporá.

* laurileneyara19@gmail.com

Resumo: O Pibid é um programa de relevância na formação de professores, pois tem permitido o desenvolvimento de atividades tanto teóricas, quanto práticas, que permitem aquisição de novos conhecimentos e também reflexões sobre a docência. Assim, neste trabalho o objetivo foi mostrar, por meio de um relato de experiência das autoras, como se deram as atividades do PIBID Biologia Iporá, na nova realidade do ensino remoto, buscando manter a qualidade do ensino e objetivos propostos do programa. Para isto, foi feito um relato de experiência, baseado nos relatórios das bolsistas, autoras do trabalho e também na observação do desenvolvimento das atividades. Os resultados mostraram que as atividades foram divididas em três categorias principais: atividades de leitura e de formação continuada; Atividades de orientação; Atividades com os alunos na escola. Em todas elas, observou-se aspectos importantes da formação, da construção de práticas diferentes durante a pandemia e de reflexão. Também é importante ressaltar que existiram dificuldades, mas que estas foram superadas.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. Atividades de orientação. Atividades com alunos. Formação teórica.

Introdução

O Programa institucional de Bolsas de Iniciação (Pibid) é um programa de iniciação a docência para os alunos de cursos presenciais de licenciatura, se dedicarem a atividades educacionais pedagógicas em escolas públicas. Ele tem uma proposta que é valorizar os futuros docentes durante o processo de formação do aluno, buscando sempre um maior aperfeiçoamento dos professores em formação para a Educação Básica e também de melhorar a qualidade de educação brasileira.

É um programa administrado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que é um órgão vinculado ao ministério da educação. A intenção do programa Pibid, que foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) foi pensando em uma melhor preparação dos docentes. O Pibid oferece uma





grande oportunidade de uma experiência única entre universitários e a escola, é onde os acadêmicos tem um primeiro momento de relacionamento que servirá de bagagem para a futura profissão. Financiado pela Capes, é um programa de fomento para que estudantes de cursos de licenciatura, professores da rede pública e do ensino superior atuem em conjunto por meio de atividades pedagógicas em escolas públicas que contribuam com a formação do acadêmico e melhoria do ensino básico.

Em 2020, a Capes lançou o edital do Pibid e a Universidade Estadual de Goiás (UEG) foi contemplada. Na UEG tem-se o núcleo do PIBID de Biologia, composto pelos subprojetos de Anápolis, Iporá e Quirinópolis. No subprojeto de Iporá, tem-se os participantes bolsistas Pibid (8), e voluntário do Programa voluntário de iniciação a docência (PIVID) (1) e as professoras formadoras, uma docente da UEG, curso de Ciências Biológicas e a professora supervisora da escola campo que ministra a disciplina de Biologia.

Nesse mesmo ano de 2020, houve a pandemia do Sars-CoV-2, uma infecção provocada por um vírus que recebeu o nome oficialmente de Covid-19.

Com isso paralisou-se todas atividades nas escolas e universidades, autorizadas pelo documento do Ministério da Educação (MEC) que publicou a portaria Nº 343 de 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020). Assim, as instituições de ensino que eram presenciais, retomaram suas atividades de forma remota (online), usando diversos aplicativos, Tecnologias da informação e comunicação (TICs), para manter o contato, as aulas, o ensino e aprendizado. Foi através das TICs que se possibilitou continuar as aulas e foi possível manter mesmo durante a pandemia um contanto com os alunos de forma virtual através de alguns aplicativos adotados pelas instituições de ensino, sendo eles: grupos montados a partir do whatsapp, vídeos no YouTube, aplicativos que permitiam em tempo real aulas como o Google meet, Zoom, Teens e várias plataformas digitais que também auxiliaram os professores durante essa pandemia como o Gr8, Classroom e outros.

Foi neste contexto que o subprojeto Pibid Biologia Iporá, deu continuidade a suas atividades, tendo que buscar novos conhecimentos para atuar numa sala de aula desconhecida por todos sujeitos do conhecimento e aprendizagem, ou seja, tanto por professores e alunos.





Assim, o subprojeto Biologia teve que se adequar e se reinventar nesta nova realidade de ensino remoto, usando diferentes ferramentas de ensino.

Neste sentido, o objetivo deste trabalho foi mostrar por meio de um relato de experiência das autoras, como se deram as atividades do PIBID Biologia Iporá, na nova realidade do ensino remoto, buscando manter a qualidade do ensino e objetivos propostos do programa.

Material e Métodos

Este trabalho trata-se de um relato de experiência das autoras, sobre o subprojeto Pibid Biologia, UEG, Unidade Universitária de Iporá. Para realização deste fez-se uma análise reflexiva e crítica das atividades desenvolvidas durante o período de setembro de 2020 a outubro de 2021. Durante este período o Pibid Biologia Iporá atuou em duas escolas na cidade de Iporá, sendo uma escola regular, tendo uma professora supervisora (agosto 2020 a agosto 2021) e em uma escola Centro de ensino de tempo integral (CEPI), tendo um professor supervisor (setembro 2021 em diante). Na primeira escola, as aulas foram em regime remoto, já na segunda as atividades inicialmente foram híbridas (remoto e presencial) e depois totalmente presenciais.

Para escrita do trabalho fez-se uma análise documental dos relatórios mensais realizados pelas bolsistas neste período, bem como uma reflexão sobre as vivências adquiridas durante este tempo. Também foi feita a observação durante a execução das atividades do período. Segundo Kauark, Manhães e Medeiros (2010) na observação, o observador aplica seus sentidos em um objeto de estudo, para, a partir dele, levantar e organizar um conhecimento claro e preciso. A observação deve ser exata, completa, imparcial, sucessiva e metódica.

Resultados e Discussão

Para melhor organização e discussão dos dados, optou-se por relatar a experiência dividindo as atividades realizadas em três categorias: Atividades de leitura





e de formação continuada; Atividades de orientação; Atividades com os alunos na escola.

1. Atividades de leitura e de formação continuada

Atividades de leitura foram aquelas em que, sob a orientação da professora coordenadora de área ou professor supervisor, foram realizadas leituras de textos científicos e pedagógicos que se relacionam a área de ensino de Biologia. Dentre as leituras feitas, os temas principais referiam-se a: Complexidade educacional; Metodologias de ensino de Biologia; Alfabetização científica; Ensino por investigação; Currículo; Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM).

As atividades de formação continuada foram cursos que os participantes do Pibid fizeram, sob a orientação da profa. Coordenadora de área, na plataforma de ensino do Ministério da Educação (MEC) Avamec (<https://avamec.mec.gov.br>). Um dos cursos foi opcional, pois podia-se escolher qual fazer, outro foi sobre a BNCC do Ensino Médio.

Tanto as atividades de leitura quanto os cursos realizados, foram de grande importância para a formação teórica dos participantes do Pibid. Elas levaram a uma reflexão mais profunda sobre a educação e ensino de Biologia, pois dava um embasamento teórico metodológico para isto.

2. Atividades de orientação

As atividades de orientação são aquelas que são realizadas pela coordenadora de área ou professor supervisor, que são professores formadores, juntamente com os participantes do programa. As atividades de orientação ocorreram por meio de TICs e as mais usadas foram o whatsapp e o google meet. Elas sempre ocorriam para orientar o desenvolvimento de atividades, sejam teóricas ou práticas, para esclarecer dúvidas ou para alinhamentos de condutas.

A figura dos professores formadores foi e é essencial na condução da formação docente. São eles que indicam, orientam e propõem as atividades, promovem a leitura de textos e a reflexão em situações vivenciadas. Segundo Tardif (2002), os saberes dos professores se dão em situações de trabalho com outros, sejam alunos, pais, professores, etc. Para ele o saber docente é social, porém também é um saber





individual em que cada indivíduo incorpora a sua prática e é capaz de adaptá-lo e transformá-lo.

3. Atividades com os alunos na escola.

As atividades com os alunos são aquelas realizadas em contato com as turmas da disciplina de Biologia da escola campo. Durante o período de ensino remoto este contato se deu por meio de TICs como whatsapp, google meet, zoom, you tube, dentre outros. Foi um grande desafio, pois manter o interesse e a participação dos alunos sem poder motivá-los presencialmente, era algo desconhecido até então.

De maneira remota (setembro de 2020 até agosto de 2021), foram realizadas atividades com os alunos, tanto mais teóricas, com exposição do conteúdo usando slides, vídeos, e também práticas, com jogos, construção de maquetes, dentre outros.

Assim, foram ministradas aulas e atividades mais teóricas, com realizações de algumas atividades práticas, porém remotas. Nas atividades teóricas, era explicado sobre o tema da aula e havia um debate com perguntas e respostas. Nem sempre havia uma boa participação de todos devido a diversos fatores como internet ruim, acesso a aula somente pelo celular e também a falta de contato presencial que gera uma relação mais contínua e direta entre professor e aluno.

Os temas de aulas foram variados, como: a origem da vida, nesta surgiram muitas dúvidas e os alunos interagiram mais, pois ficaram curiosos sobre o tema. Outros temas trabalhados de forma teórica foram: reino Animal, radiações eletromagnéticas e genética. Sobre lipídios aconteceu uma aula teórica e uma prática. Os alunos sempre se interessam mais por aulas práticas, mesmo mediadas por TICs.

Com a temática de morfologia vegetal sobre a célula vegetal, propôs-se aos alunos a confecção da célula com os materiais que eles tinham em casa. Nesta atividade houve uma boa participação, e percebeu-se que a aprendizagem foi mais efetiva, pois eles vivenciaram o processo de construção de uma célula.

No retorno ao regime presencial, houve a troca de professor supervisor e por consequência de escola também. Nas aulas presenciais pode-se ter outra experiência no Pibid, com mais contato com os alunos, com o professor supervisor, com o movimento do ambiente escolar, com a gestão da escola.





Uma das atividades realizadas foi uma aula prática sobre a descoberta do microscópio, onde os alunos foram ensinados sobre o manuseio do microscópio e puderam manuseá-lo. Foi um momento interessante, onde permitiu a vivência de relacionamento com os alunos, observando suas manifestações de empolgação, dúvidas e realização da atividade mais de perto. Outra atividade, também prática foi sobre a fermentação, com a realização de um experimento simulando a fabricação de um pão, quando os alunos ficaram empolgados e eufóricos e demonstraram interesse em aprender.

Para a maratona do ENEM, na disciplina de Biologia, foi confeccionado pelos acadêmicos participantes do programa, um bingo biológico, para a revisão de conteúdos de biologia. No desenvolvimento da atividade, houve muita interação entre os alunos que sempre gostam de atividades inovadoras e diferenciadas.

A reinvenção do ensinar neste momento diferenciado vivido, leva a uma reflexão sobre o pensamento de Shulmam (1987), quando fala sobre o processo de raciocínio pedagógico. Segundo ele no raciocínio pedagógico do professor, conhecimentos são acionados, relacionados, e construídos no processo de ensinar e aprender.

Considerações Finais

Este trabalho teve como finalidade relatar as experiências vivenciadas durante esses dois anos atípicos de pandemia, no Pibid Biologia Iporá. Apesar do desafio de reinventar as aulas e atividades do Pibid, a experiência vivida foi inédita e de grande aprendizado e relevância, pois foram mobilizados novos conhecimentos e habilidades para execução das atividades. Pode-se considerar que a participação do subprojeto de Biologia foi bastante positiva, pois até agora conseguiu-se atingir grande parte dos objetivos propostos e também proporcionou a oportunidade aos bolsistas e voluntário, de contribuir e participar de várias atividades que estão contribuindo para melhoria da formação.

Houve muitas dificuldades, pois foi algo novo e diferente, porém entende-se que se conseguiu contribuir e construir aprendizados, com a ajuda da coordenadora





de área e dos professores supervisores que sempre orientavam e sempre estavam prontos para sanar dúvidas. O uso de tecnologias foi essencial na condução e realização das atividades, sendo uma mudança que provavelmente ficará, pois a tecnologia é uma realidade presente em vários segmentos, seja ele pessoal, profissional e agora mais que nunca educacional. Então, pode-se afirmar que o uso das tecnologias digitais na educação foi determinante para a formação dos alunos neste período de pandemia.

Agradecimentos

Agradecemos a Capes pela concessão da bolsa Pibid e a UEG pela bolsa Bidad.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. **Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais.** Disponível em <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> Acesso em 10 de novembro de 2021.

KAUARK, Fabiana; MANHÃES, Fernanda castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da pesquisa:** guia prático. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

SHULMAM, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review.** 57 (1), 1987, p. 1-22.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.





PIBID de Educação física, um relato de experiência sobre a intervenção dos bolsistas em período de pandemia.

Daniela da Silva Barbosa (IC)*, Fernando Silva (PQ), Gabriel Silva Sousa (IC), Isabela Carolina dos Santos Silva (FM), Valquíria Ferreira (IC), Vanessa Costa (IC). dannybarbosa5@hotmail.com

Universidade Estadual de Goiás – Campus Sudoeste – Sede Quirinópolis. Avenida Brasil 435, Conjunto Hélio Leão. E-mail: dir.quirinópolis@ueg.br
Colégio Estadual Juscelino Kubistchek – Avenida Rui Barbosa 522, Bairro São Francisco. Quirinópolis-GO. E-mail: 52067831@seduc.go.gov.br

Resumo:

O trabalho apresenta uma reflexão sobre a intervenção do professor de educação física no período de pandemia. Com observações empíricas, ao longo do 2º semestre do ano letivo de 2020 e 1º semestre do ano letivo de 2021, algumas questões foram levantadas: Como ocorreu as intervenções nas aulas de educação física? Qual os aparelhos os alunos tinham disponíveis? Como ocorreu a devolutiva dos alunos? Assim o trabalho discute um contexto geral da educação física em tempos de pandemia, e um contexto específico da educação física na escola parceira do projeto PIBID, através de um relato de experiência. A estratégia metodologia de investigação guiou-se por meio de levantamento bibliográfico, utilizando-se, também, do relato de experiência, portanto uma pesquisa qualitativa. A amostra é composta pela professora supervisora do projeto PIBID e por alunos da segunda fase do ensino fundamental da escola parceira. O estudo mostra que a participação dos alunos da educação básica foi limitada em função da falta de aparelhos eletrônicos, falta de internet e/ou internet de baixa qualidade. No que concerne a participação dos alunos bolsistas, constatamos que, o projeto contribui com a formação do acadêmico, mostrando situações reais, no contexto escolar, como por exemplo, as atividades remotas com o auxílio das tecnologias.

Palavras-chave: Educação Física. Intervenção pedagógica. Pandemia da Covid 19. Bolsista PIBID.

Introdução

Com o advento, já no primeiro trimestre de 2020, da pandemia da COVID 19, através do vírus Sar-CoV-2, também conhecido como Coronavírus, todos os seguimentos da sociedade precisaram se adaptar à nova situação mundial. Com a educação não foi diferente, na verdade, as escolas foram os primeiros seguimentos da sociedade a serem fechados, no sentido de diminuir as aglomerações de pessoas, e conseqüentemente a propagação do vírus.

Nesse contexto pandêmico, o trabalho remoto, com auxílio das tecnologias, feito de casa, foi a solução para vários setores da sociedade, inclusive para a educação. A educação física, por sua vez, inserida no contexto escolar, com suas características teórico/prática, com o contexto historicamente construído, carregando ainda hoje, o estigma de ser uma disciplina essencialmente de cunho prático, estando





essa característica muito aguçada em seu contexto educacional, se depara com o desafio de ser conduzida de maneira remota, precisando se adaptar à nova situação.

Portanto, a ideia central do trabalho, é entender como ocorreu as aulas de educação física em meio a pandemia, na escola parceira do projeto PIBID de educação física no município de Quirinópolis. Nesse contexto, algumas observações foram feitas, ao longo do 2º semestre do ano letivo de 2020 e 1º semestre do ano letivo de 2021, especificamente nas aulas de educação física.

Ao longo das observações, surgiram algumas questões que nos intrigaram e conduziu a discussão e o desenvolvimento do trabalho, dentre elas podemos elencar: como ocorreu a intervenção da professora supervisora do projeto PIBID de educação física em tempos de pandemia, no município de Quirinópolis? Quais os dispositivos tecnológicos foram utilizados pelos alunos em casa? Como ocorreu a devolutiva, das atividades, por parte dos alunos?

Assim, o trabalho discutirá um contexto geral da educação física, colocando em voga as práticas corporais em período pandêmico, principalmente no contexto educacional, bem como, as características das intervenções realizadas pelo projeto PIBID, juntamente com a professora supervisora na escola parceira, analisando ainda, a devolutiva dos alunos das atividades executadas nesse período.

Material e Métodos

Diante desse contexto, as reflexões, aqui desenvolvidas, tiveram como estratégia metodológica de investigação, um levantamento bibliográfico, sobre o tema. Utilizou-se também, da pesquisa qualitativa, analisando os meios de comunicação da professora supervisora, com os alunos, em período de pandemia, a devolutiva dos alunos e a participação em salas de aulas remotas.

A amostra é composta, apenas, pelos alunos e professora¹ da escola parceira, um colégio público estadual do município de Quirinópolis. O PIBID de educação física

¹ Professora supervisora do projeto PIBID de educação física de Quirinópolis.





atua na segunda fase do ensino fundamental. No que concerne a análise dos dados, essa será descritiva.

Apesar de ser um relato de experiência, o estudo pode ser caracterizado, também, como um estudo de caso, uma vez que as observações foram feitas apenas em um colégio, ou seja, o colégio de atuação do projeto PIBID em Quirinópolis, podendo o resultado não ser o mesmo em outros colégios locais, regionais e até mesmo nacionais.

Resultados e Discussão

Nesse contexto pandêmico, a sala de aula, e conseqüentemente a quadra ficaram vazias, em função da necessidade do distanciamento social. Os professores de educação física, se viram obrigados a encontrar alternativas para trabalhar o movimento corporal dos alunos da educação básica, nas aulas, sem a presença concreta dos alunos, contando apenas com a presença virtual.

Trabalhar aulas síncrona ou assíncrona, por intermédio das tecnologias, foram desafios que se colocaram para os docentes, portanto, um desafio a mais, uma vez que nas aulas presenciais já existe uma certa dificuldade e alguma resistência, para sistematizar temas práticos que envolva o movimento corporal.

Desta feita, os professores incluíram em suas metodologias, plataformas com Youtube, no sentido de mostrar aos alunos da educação básica, a forma correta de se executar o movimento, além de outros aplicativos disponíveis em smartfone, tablets e computadores. Com isso, dois caminhos se criaram nas aulas de educação básica: primeiro, a simples reprodução do movimento, executada pelo docente ou visto através dos aplicativos, principalmente em forma de vídeo; segundo, através reflexão, leitura, sínteses e atividades escritas, de textos sobre temas e conteúdos próprios da educação física.

No primeiro caminho, os alunos reproduziam, o universo das práticas do mundo fitness, atividades como alongamentos, ginásticas calistenias, ginástica localizada, treinos com materiais alternativos elaborados por blogueiros(as) em sua maioria sem formação superior, contando apenas com sua boa visibilidade e “fama”





no contexto da internet. No segundo caminho, as aulas se voltam para conteúdo da educação física, em grande parte, relacionados aos temas transversais, com textos sobre os benefícios da atividade física, da alimentação e da forma de se manter ativo.

Hipolito Silva; Silva; Vale (2018), entende o movimento como uma fundamental dimensão da cultura humana, o que torna extremamente importante estimulá-lo dentro do ambiente escolar, ou seja, por meio do movimento, os alunos conseguem expressar seus sentimentos e emoções com seu gesto ou postura corporais.

Para Ferraz; Flores (2004), o trabalho adequado ao movimento, afeta os aspectos essenciais do desenvolvimento infantil e engloba a aprendizagem de um conjunto de códigos e produções sociais e científicas da humanidade que caracterizam a cultura de movimento, sendo fundamental para a interação com os outros e com o meio ambiente.

O movimento envolve não somente o corpo, mas também o espírito, a natureza e a sociedade. Como expressa Mattos; Neira (2004):

Não há um movimento pelo movimento. Toda ação tem uma intenção, seja ela expressiva ou funcional é sempre determinada pela sua dimensão cultural: um jogo, um esporte, uma dança, um trabalho, uma expressão etc..., qualquer gesto é sempre sustentado por um significado (MATTOS; NEIRA, 2004, p. 17).

A partir do princípio de que, o desenvolvimento deve ser analisado sob a perspectiva da totalidade da espécie humana, reconhecendo, no mínimo, que existem interações entre a composição biológica do indivíduo e suas próprias circunstâncias ambientais peculiares, Gallahue; Ozmun (2001) afirmam que, o processo de desenvolvimento do indivíduo, situa-se no âmago da educação, seja na sala de aula, no ginásio ou no campo de esportes.

Assim, o que se espera de uma aula de Educação Física, cujo pilar é o movimento, são gestos carregados de sentido, significados e intenção, uma ação cognitiva, afetiva, social e claro, motora, situações em que a criança seja obrigada a pensar e planejar a sua movimentação. Para Tani *et al.* (1988, p. 101) “O movimento é visto como um elemento essencial na aprendizagem, visto que é através dele que o





ser humano explora o ambiente, e isto é muito importante para a percepção e, consequentemente, para a aprendizagem”.

A EDUCAÇÃO FÍSICA EM PERÍODO DE PANDEMIA.

Diante desse contexto, os dados coletados, através das observações, no período temporal determinado pela pesquisa, e através da participação dos bolsistas PIBID nas aulas de educação física em período de pandemia, indicam que as intervenções das aulas de educação física com o auxílio da tecnologia, ocorreram em sua maioria pelo aplicativo WhatsApp. Assim, a professora criou os grupos por turmas, ou seja, um grupo para o 6º ano “A”, um grupo para o 6º ano “B”, e assim sucessivamente.

A professora possui computador pessoal, utilizava os computadores do colégio, tem celular e internet em casa. Já os alunos possuíam, em sua grande maioria, apenas celulares, alguns alegaram não possuir internet em casa, utilizando-se apenas do pacote de dados do próprio telefone, alguns alunos relataram não ter telefone próprio, utilizando-se dos aparelhos dos pais para a devolutiva das atividades e participação em aulas.

Ainda sobre os aparelhos tecnológicos dos alunos, a grande maioria alegava não possuir aparelhos que permita, baixar ou produzir vídeos muito extenso, por dois motivos: primeiro devido a memória do celular não suportar; segundo, mesmo os que conseguiam gravar vídeos um pouco maior, não conseguiam enviar para a professora, pois a internet de dados e/ou de casa, não era o suficiente.

Para tentar superar esse problema, a professora supervisora, disponibilizava as atividades impressa. Os alunos com problemas de internet e/ou aparelhos telefônicos, buscavam as atividades impressas no colégio todas as semanas, essas por sua vez, eram enviadas com toda a explicação necessária para que o aluno pudesse realizar a atividade, sendo ela, teórica ou prática. No entanto, precisamos destacar que, alguns alunos iniciaram as aulas na modalidade online e durante o período de pandemia, precisaram mudar para a modalidade de atividades impressas, por não ter condição financeira de colocar internet no celular.





Sobre a devolutiva, a professora supervisora criou um grupo de WhatsApp específico para a devolutiva dos alunos, portanto, as atividades eram postadas nos grupos das salas, nesse grupo, por sua vez, haviam as explicações e discussões sobre os trabalhos e/ou temas postados, e a devolutiva era feita apenas no grupo de devolução de atividades.

Sobre as atividades com práticas corporais, a devolutiva foi muito pequena, levando em consideração os problemas enfrentados pelos alunos, supracitados. As atividades na modalidade impressa, eram devolvidas para a coordenação pedagógica do colégio, essa, por sua vez, respeitava o protocolo de biossegurança, sendo que, qualquer material recebido do aluno, ficavam fechados durante cinco dias para ocorrer a desinfecção. Nessa modalidade a devolutiva das aulas práticas era inexistente, pois a professora não podia ter contato com os alunos e esses não possuíam nenhum meio para gravar sua participação.

Segundo Tardif (2012), o modelo de aulas não presenciais acaba direcionando os docentes para a necessidade de construir e mobilizar novos saberes que viabilizassem a continuidade das aulas de maneira não tradicional.

Considerações Finais

O projeto PIBID procura contribuir com a formação acadêmica, estabelecendo uma relação de ensino/aprendizado dentro do ambiente escolar, colocando em prática a teoria obtida em sala de aula. Trata-se, portanto, de um instrumento de aquisição de um ponto de vista crítico e esclarecedor.

A ação, no contexto escolar, em período de pandemia, possibilitou refletir sobre a realidade da sociedade, da educação e do sistema escolar. Dando uma visão geral do processo ensino/aprendizagem, através da prática real de atuação com situações reais no ambiente escolar.

Outra questão de extrema relevância do projeto, refere-se a troca de experiências com a professora supervisora, e com os alunos que a cada dia trazem situações novas que contribuiu para a formação profissional e pessoal do acadêmico, permitindo visualizar e aprimorar seu papel de docente no contexto escolar.





No que concerne a intervenção pedagógica do professor nas aulas de educação física em período de pandemia, observamos que houve participação dos alunos da educação básica, no entanto, essa participação foi limitada. Aspectos como: falta de dispositivo eletrônico, falta de internet, internet de baixa qualidade, interferiram no desenvolvimento das atividades, principalmente as atividades de práticas corporais. Exceto em atividades pontuais, as devolutivas, por parte dos alunos, ficaram prejudicadas.

De um modo geral no período pandêmico, a participação caiu em todo território nacional, houve-se grande evasão dos alunos das aulas remotas, muito em função da falta de internet, e até mesmo do alto nível de desinteresse.

No que concerne a participação dos alunos bolsistas, essa também houve prejuízo evidente, uma vez que, com as atividades remotas, vários projetos de intervenção deixaram de ser realizados, por um lado, pela necessidade de manter o distanciamento social, bem como a não utilização do ambiente escolar, por outro, pelos problemas enfrentados pelos alunos, ou seja, novamente a falta de internet, e falta de dispositivos tecnológicos.

No entanto, mesmo com todos os problemas elencados, o projeto PIBID segue contribuindo com a formação do acadêmico bolsista. Primeiro, através das reuniões pedagógicas e de planejamento semanais; segundo e principalmente, com a vivência de atividades atípicas enfrentadas no contexto escolar, como por exemplo, as aulas remotas com o auxílio da tecnologia no período da pandemia da Covid 19.

Agradecimentos

Agradecimentos a coordenação geral do PIBID em Anápolis – GO, a CAPES pelo apoio e incentivo dado ao subprojeto de Educação Física da UEG Quirinópolis. Agradecemos de forma especial a UEG que incentiva o projeto através da bolsa PIDAD.

Referências

FERRAZ, O.L.; FLORES, K.Z. Educação física na educação infantil: Influência de um programa na aprendizagem e desenvolvimento de conteúdos conceituais e





procedimentais. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.18, n.1, p.47-60, jan./mar. 2004.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C **Compreendendo o desenvolvimento motor:** bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Phorte, 2001.

HIPOLITO SILVA, C. D. SILVA, F. VALE, I. A. A FALTA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: a realidade do CMEI no município de Quirinópolis-GO. **Revista panorâmica online**. V. 25, Barra do Garças – MT. 2018.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. **Educação Física infantil:** construção do movimento na escola. 7. ed. Guarulhos, SP: Phorte,2008.

TANI, G.O. *et al.* **Educação Física Escolar:** Fundamentos de uma Abordagem Desenvolvimentista. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo – EPU. 1998.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. Petrópolis, RJ: 2012.





PIBID EM TEMPO DE PANDEMIA

Leonardo Braga Costa (IC)

lleonardobragga@gmail.com

Resumo: Este artigo visa apresentar um relato de experiência e as expectativas dos bolsistas quanto ao Programa de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (PIBID). Programa que proporciona o aumento da qualidade da formação, através da integração entre o ensino superior e a educação básica, aonde através das oportunidades vivenciadas, do protagonismo, da criação e da participação, traz elementos que agregam para que possa se tornar um profissional mais capacitado. Com atenção para os conhecimentos construídos com base em pesquisa bibliográfica, documental, diálogo e reflexões do autor priorizando as aprendizagens somadas que contribuem para ser um futuro professor de Geografia, destacando experiências e expectativas de futuro, mesmo no cenário da Pandemia do COVID-19. Dessa forma nos tornamos mais preparados para profissão docente para realidade das escolas e educação no Brasil, trazendo benefícios na vida pessoal e profissional do futuro professor.

Palavras-chave: PIBID. Educação. Aprendizagem. Experiência. Expectativas.

Introdução

No momento em que entramos na universidade somos tomados por um sentimento de euforia e de insegurança ao mesmo tempo, nos primeiros períodos queremos participar de tudo e qualquer coisa que apareça pela frente, o que nos move é um sentimento de curiosidade, aos primeiros olhares tudo parece ir bem, tudo funciona ao seu redor, tratando de um período sem grandes frustrações, mas também começam os primeiros questionamentos sobre tudo e qualquer coisa, sobre você mesmo, sobre a universidade, sobre seu curso, se realmente é aquilo que você quer, no final das contas as dúvidas e insegurança que você sente são sobre o futuro, o seu futuro, que é fruto das decisões que você toma no agora.

Quando vou começar algo sempre me pergunto o porquê, pois sei que se não souber o porquê começarei algo que talvez não conclua. O porquê é sempre a minha maior motivação, na verdade antes de iniciar na universidade o meu porquê era ter um bom salário, até então eu nunca havia imaginado ser um professor, nem





imaginava entrar em uma universidade, não que eu não queria, mas sim por imaginar ser muito distante da minha realidade. As vezes isso é posto tão distante de nós, mas fiz escolhas que me trouxeram até aqui, daqui algum tempo irei me tornar professor, e quando eu me perguntei, o por que? Eu me lembrei de toda a minha vida, eu me lembro até quando pisei na escola pela primeira vez, que foi aos “berros”, no final quando nos tornamos adultos nós sabemos que tivemos professores bons e outros já não tão bons assim.

Hoje eu sei o quão importante é a profissão de professor, mesmo ela sendo uma das mais desvalorizadas. Todos nós gostaríamos de ganhar bem, porém não pode ser a nossa maior motivação, ser professor é de certa forma ter uma responsabilidade com a vida das pessoas que estamos ensinando, o conhecimento é algo incrível, se você o possui você é capaz de algo, você compreendeu algo, você inova, faz mudanças, lidera e capacita outras pessoas. Mas ser professor é uma responsabilidade ainda maior, pois a humanidade apenas possui o conhecimento que tem nos dias atuais, porque este conhecimento foi repassado de gerações a gerações. O conhecimento não só transforma você mesmo, mas move o mundo e vidas inteiras.

Durante o andamento do curso surgem algumas oportunidades de formação complementar, como a participação em extensões, pesquisa e capacitações, algumas com auxílio financeiro outras não. Mas nem todos que estão na universidade tem a oportunidade de ter uma bolsa, confesso que quando entramos na universidade, já entramos pensando em ganhar uma bolsa. Mas logo vemos que não é bem assim, que na verdade devido aos cortes orçamentários que as universidades vêm sofrendo o número de bolsas e incentivos se tornam cada vez mais escassos.

Me surpreendi quando no final de julho de 2020 surgiu o edital para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Ao lê-lo vi que era um dos milhares de estudantes que se enquadravam, mas afinal não iria me custar nada me inscrever. Ao passar dos dias ao sair o resultado, após a carta de intenção e entrevista eu estava comemorando que meu nome estava lá, logo comecei a pesquisar vídeos no *Youtube* e consultar amigos que já haviam participado. A ansiedade era tremenda,





mas havia inúmeros questionamentos, pois, desde o início do ano de 2020 estamos sem aulas presenciais, nas universidades e em quase todo sistema de ensino, devido às restrições causadas pela pandemia de COVID-19, onde as escolas e universidades estão com o ensino remoto.

O PIBID DE GEOGRAFIA: Contribuições para Formação Docente

As principais contribuições para formação docente até o momento, feitas pelo (PIBID) é o diálogo aberto sobre diversos temas que se tem tomado durante as reuniões pelo *Google Meet*, juntamente com textos passados no *Google Classroom*. Nessas plataformas, apesar de não podermos irmos *in loco* ver o funcionamento da escola, foi dialogado sobre o sistema de organização e gestão da escola, em que com base neste tema foram feitas a leituras de livros como “*Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.*”

A partir deste texto foi discutindo a organização escolar, através dos conceitos de gestão, direção e cultura organizacional, com atenção para as dificuldades enfrentadas no ambiente escolar. Entre as dificuldades, foi destacado a participação efetiva dos pais na educação dos filhos e no processo de aprendizagem por uma perspectiva tecnocrática na gestão escolar.

Libâneo (2012) aponta como caminho a concepção de gestão democrática participativa como forma de combinar a ênfase nas relações humanas, nos processos Educação: Políticas, Estrutura e Organização 2 Capítulo 6 67 participativos de tomada de decisões com as ações efetivas para atingir os objetivos específicos da escola. Nessa perspectiva, valoriza-se o processo organizacional de planejamento, organização, direção, avaliação, a fim de viabilizar uma prática educativa como um direito de todos os cidadãos, mas também como dever de responsabilização de todos.

A participação do diretor Hander do Centro de Ensino em Período Integral Professor Sérgio Fayad Generoso, por meio de um vídeo conferência, tratando sobre o financiamento da escola, destacando o funcionamento de uma escola do modelo integral. O diretor apresentou o funcionamento dos processos internos da escola nos





diversos eixos, direção, coordenação, professores, alunos, pais e funcionários administrativos.

A Base Nacional Comum Curricular na área de ciências humanas e sociais aplicadas foi problematizada, dado as exigências e as dificuldades enfrentadas para execução em vista da realidade precária vivida nas escolas. Nela se percebe a necessidade de educar jovens do ensino médio para as diferenças, de estabelecer diálogo entre culturas, grupos e indivíduos distintos, fortalecendo assim nos espaços das salas de aula o combate ao racismo e as diferentes formas de preconceito, com seus reflexos na formação de professores e no ensino de Geografia na Educação Básica.

O Currículo de Geografia implementado no CEPI Professor Sérgio Fayad é formulado com base nas necessidades reais dos estudantes, contemplando discussões e tendências teóricas e científicas atuais, observando os aspectos que não podem faltar no processo de ensino aprendizagem de Geografia. as abordagens na sala de aula no ensino de Geografia.

Com base no currículo de Geografia, houve a construção de uma proposta de intervenção na disciplina eletiva, com o intuito de promover a discussão da condição de gênero, especificamente da condição da mulher, propondo perspectivas para esse debate no interior da escola, para a promoção da formação cidadã e da justiça social.

Foi discutido possíveis meios de intervenções na escola campo, momento em que os bolsistas expuseram suas ideias, onde cada bolsista pode optar por uma metodologia diferente, previamente coordenada pela professora supervisora, que fez correções e sugestões para melhor aproveitamento das apresentações e engajamento dos alunos. Desse modo, para encerrar as discussões da disciplina eletiva, as intervenções lançam luz para uma abordagem geográfica de temas, como: feminismo e mulheres indígenas, aborto, legislação brasileira sobre mulheres, homofobia, transfobia e feminicídio.

Considerações Finais





Acredito que as melhores atitudes para uma boa aprendizagem foram tomadas, em vista das dificuldades vivenciadas no momento. Toda essa aprendizagem nos dá uma bagagem a mais para entendermos o funcionamento de uma escola, informações que nos foram passadas, por exemplo sobre o financiamento da educação comentada pelo Diretor Hander.

Essas são informações que nos trazem uma sensação maior de participação, de saber como funciona o lugar onde vamos atuar. Este ano foi de extrema aprendizagem, com o início da pandemia oficialmente no Brasil, entre meados de fevereiro para março, tive pouquíssimo tempo de aula presencial com o professor coordenador de área, contato com os demais participantes do programa, com a professora supervisora, exceto o bolsista Arthur Silvério que já conhecia. O fato é que no início do programa me gerava dúvidas quanto a fluidez, pois ali era óbvio que haveria debates no desenrolar das atividades.

No início grande parte dos participantes não haviam sido apresentados presencialmente e nem poderia, mas com o passar do tempo até o ponto de desenvolvimento deste artigo, provou-se o contrário, se gerou uma sensação de intimidade e fluidez com os demais participantes, que eu diria que os conheço a anos mesmo todas as atividades sendo desenvolvidas de forma remota. Fica a expectativa quanto ao programa, do retorno das atividades presenciais, para que possamos vivenciar a dinâmica da escola, a reflexão que fica do momento em que passou é de aprendizagem.

Apesar do programa até aqui ter ocorrido de forma remota, ter satisfeito as necessidades e as expectativas tanto dos professores coordenadores, quanto dos bolsistas com base nos relatos de *feedback* da última web conferência, nada se compara a realidade dos diálogos e das dinâmicas alcançadas presencialmente. O sentimento que fica até o momento é de curiosidade, estou curioso para ver como será as reuniões presencialmente, de estar na escola e ver de perto os andamentos dos processos que tanto estudamos até aqui. Mas há a tranquilidade de que o momento em que estamos até aqui é apenas o começo, ainda há muito conteúdo a absorver num processo que leva tempo e dedicação.





Agradecimentos

Agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES, pela Bolsa do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID e aos profissionais e professores do Centro de Ensino em Período Integral Sérgio Fayad Generoso que nos auxiliaram na construção do conhecimento.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 2. ed. São Paulo : Cortez, 2005. 1ª parte, Cap. 2 e 4ª parte, Cap. 1, 2, 3, 4.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992.





PIBID/GEOGRAFIA PELA UEG DE 2020 A 2022

Lorraine Gomes da Silva (Professora Dra. UEG, câmpus Cora Coralina/PPGEO)¹; Mônica Liliane dos Santos (Professora de Ensino Fundamental/Médio); Igor Alexandre Almeida de Souza (Graduando); Franciele Luiza de Oliveira Gonçalves (Graduanda); Jordana Martins Sousa (Graduanda); José Ribeiro da Cruz Filho (Graduando); Mayco Douglas Garcia (Graduando); Rafaela Silva Bastos (Graduanda); Lucas Rodrigues da Silva (Graduando); Lucas Caixeta Franco (Graduando); e Elizane Nascimento Moreira (Graduanda).

Resumo

O objetivo deste texto é apresentar como o PIBID vinculado ao curso de Geografia do Câmpus Cora Coralina, Cidade de Goiás da UEG, tem sido desenvolvido. O projeto está sendo realizado no Colégio Estadual Rui Barbosa, na cidade de Inhumas (GO) e tem como objetivo analisar o componente curricular de Geografia da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do ensino fundamental, refletindo sobre o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem, com foco em competências e habilidades. É inegável a importância do PIBID para o fortalecimento de ações universidade/escola, para a formação do futuro professor (a), para o desenvolvimento de projetos, para inovações de atividades junto à escola, Porém, executá-lo de forma remota tem sido desafiador.

Palavras-chave: PIBID; Geografia; BNCC; Ensino Remoto.

Introdução

Criado em 2007 e coordenado pela Diretoria de Educação Básica Presencial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) objetiva promover estímulo e possibilitar o contato direto dos estudantes de licenciatura com a sala de aula, antes mesmo da realização do estágio.

O PIBID realizado pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) teve início em outubro de 2020 e está previsto para encerrar em março de 2022, perfazendo 18 meses, está organizado em núcleos sendo: dois núcleos de História (cada um com 8 bolsistas), dois de Língua Portuguesa (um com 24 bolsistas e um com 8 bolsistas), dois de Pedagogia (um com 24 bolsistas e um com 8 bolsistas), um de Geografia (16 bolsistas), um de Educação Física (16 bolsistas), um de Língua inglesa (24 bolsistas), um de matemática (24 bolsistas), um de Biologia (24 bolsistas) e um de Química (8 bolsistas), além de um coordenador, professor do curso de licenciatura e um professor da educação básica, em cada subprojeto.

¹ lorrannegomes@gmail.com.





O núcleo de Geografia está em dois câmpus da UEG, um com 8 bolsistas em Formosa e outro com 8 bolsistas na Cidade de Goiás cada grupo conta também com 01 professor (a) da UEG do curso de Geografia, coordenador (a) do projeto, e 01 professor (a) supervisor (a) da escola campo. O objetivo deste texto é apresentar como o PIBID vinculado ao curso de Geografia do Câmpus Cora Coralina, Cidade de Goiás/UEG, tem sido desenvolvido.

O projeto está sendo realizado no Colégio Estadual Rui Barbosa, que fica na cidade de Inhumas, aproximadamente 100km de distância da Cidade de Goiás e busca conhecer e analisar o componente curricular de Geografia da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do ensino fundamental, refletindo sobre o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem com foco em competências e habilidades.

Material e Métodos

Como está em andamento, não se trata de um texto definitivo e fechado o que segue são registros das atividades realizadas até o mês de outubro de 2021.

Resultados e Discussão

Em março de 2020, o mundo se deparou com a pandemia causada pela Covid-19, infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, com transmissão rápida e efeitos letais, ocasionando a morte de mais de 5 milhões de pessoas até outubro de 2021.

Essa doença impôs novas formas de viver, sobreviver, deslocar, trabalhar, estudar, se proteger e cuidar da saúde, isto é, todas as esferas da vida foram atingidas, sendo o uso de máscara facial; higienização das mãos constantemente e o isolamento social práticas essenciais para contenção do vírus.

Desse modo, para evitar a aglomeração de pessoas em diversos ambientes, o mundo virtual cresceu de forma acelerada para atender as demandas do trabalho, da educação, da formação, do lazer, das compras, da assistência médica, das trocas de saberes, entre outras. No contexto pandêmico, a escola foi silenciada e também ganhou espaços virtuais.

Do chão das escolas e das universidades, professores e estudantes tiveram que dominar os ciberespaços digitais e virtuais. Antes muito utilizada como





entretenimento, através das redes sociais, hoje, a *internet* é espaço para aulas, palestras, reuniões, eventos, formação, cursos, encontros, entre outros.

Assim, mais que antes, a *internet* se tornou ferramenta essencial, pois possibilita a conexão de pessoas em diferentes lugares. Para a realização das aulas, escolas e universidades têm adotado diversas plataformas, entre as mais utilizadas: *Google Classroom, Google meet, Zoom, Youtube, grupos de WhatsApp*.

Foi nesse cenário que o PIBID do curso de Geografia, da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Cora Coralina, na cidade de Goiás, teve início, isto é, sem muitas perspectivas de encontros presenciais na escola campo e contato com professores e estudantes, circunstâncias que têm marcado desafios do programa.

O projeto está sendo desenvolvido no Colégio Estadual Rui Barbosa, na cidade de Inhumas (GO), no ensino fundamental (do 6º ao 9º ano) e objetiva conhecer e analisar o componente curricular de Geografia da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do ensino fundamental, refletindo sobre o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem com foco em competências e habilidades. Portanto, como estudar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e fazer reflexões práticas tendo como modelo apenas aulas remotas?

Desse modo, de outubro de 2020 a janeiro de 2021, optou-se em realizar estudos semanais sobre a Lei de Diretrizes e Base (LDB), o Projeto Político Pedagógico da Escola campo e a BNCC, paralelo aos estudos. *Lives, palestras e eventos* foram ferramentas importantes para compor as atividades, até então realizadas apenas pelo núcleo, sem contato com a escola campo.

As atividades junto à escola campo iniciaram em 03 de fevereiro de 2021, devido às condições de pandemia e ao planejamento de como seria essa parceria. Depois de reunião com os gestores da escola e professora supervisora, criou-se um grupo de *WhatsApp*, cujo a supervisora é a administradora e organiza junto com os alunos as atividades.

Em agosto de 2021, as aulas presenciais na escola campo retornaram de forma gradativa (cerca de 70% dos estudantes). Portanto, de fevereiro a outubro de 2021, as atividades do PIBID/Geografia continuaram totalmente remotas, no modelo de Regime Especial de atividades não presenciais (REANP), composto por aulas





síncronas (ao vivo) e assíncronas (gravada ou plataformas para anexo de atividades; vídeos e materiais complementares).

Os pibidianos participaram de duas modalidades de aulas: vídeos gravados por eles, sobre explicações de conteúdos, e plantões de dúvidas no contraturno da aula, e pelo *Google Meet*, com correções de atividades ao vivo e conselho de classe da escola. Nesse período, a análise das temáticas de Geografia ensinadas na escola foi sendo mapeada para, posteriormente, ser possível uma reflexão em relação aos conteúdos dispostos na BNCC.

Até outubro de 2021, o projeto realizou: reflexões sobre a execução do projeto PIBID; estudos sobre a BNCC; discussão de textos sobre o ensino de Geografia; leitura e discussão de documentos que regem a escola campo (PDE; PPP); visita virtual na Escola Campo (Colégio Estadual Rui Barbosa, da cidade de Inhumas-GO); planejamento de aulas virtuais junto à escola campo; aulas virtuais com os estudantes do Ensino Fundamental; reflexões sobre os conteúdos de Geografia planejados e ensinados no ensino fundamental – comparados aos previstos pela BNCC; levantamento dos principais problemas do ensino remoto e do processo ensino-aprendizagem; elaboração e entrega do primeiro relatório semestral (outubro 2020 a março de 2021) e do segundo (abril 2021 a setembro de 2021).

Considerações Finais

Diante do apresentado, vale ressaltar que as três modalidades de ensino: Educação à distância (EAD); Educação emergencial à distância (tempos de pandemia) e Educação semipresencial (partes remotas, partes *in loco*), cada uma tem sua forma de planejamento e execução. O que estamos presenciando desde 2020, é uma educação emergencial à distância, para amenizar os prejuízos causados pela pandemia, pelo tempo sem aula, pelo atraso dos estudantes e da formação. De acordo com Alves (2020, p. 355):

A proposta de Educação remota para rede pública [...], pode se constituir em um grande equívoco, pois os estudantes, na sua maioria, são oriundos de classes sociais mais baixas, sem acesso a tecnologias digitais, vivem em casas que têm pequenos espaços, onde muitas vezes não têm lugar para estudar.





Assistimos ao maior índice de evasão escolar registrada no Brasil, segundo relatório do Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para Infância (UNICEF, 2021), a quantidade de alunos, com idades entre 6 e 17 anos, que abandonaram as instituições de ensino foi de 1,38 milhão.

É inegável a importância do PIBID para o fortalecimento de ações universidade/escola, para a formação do futuro professor (a), para o desenvolvimento de projetos, para inovações de atividades junto à escola, entre outras. Porém, executá-lo de forma remota foi e está sendo desafiador.

Ao analisar os conteúdos que os alunos deveriam ter desenvolvido no Ensino Fundamental (anos finais), conforme orienta a BNCC, e ouvir os relatos dos estudantes sobre as inúmeras dificuldades de acesso às aulas, observou-se que há um baixo aproveitamento dos mesmos correspondentes a cada nível de ensino, assim como também o não desenvolvimento de algumas competências e habilidades.

Portanto, espera-se aprofundar as reflexões sobre o tema proposto pelo projeto, em relação à BNCC, até o seu término. Mas, as expectativas não são positivas, já que em outubro de 2021, o PIBID/Geografia começou a desenvolver atividades presenciais junto à escola campo, porém, em novembro, foram paralisadas pelo não pagamento das bolsas pela CAPES, o que inviabilizou o deslocamento dos bolsistas para a escola campo. Assim, a situação atual do PIBID e sua finalização é incerta sem o financiamento mínimo que o programa oferece.

Agradecimentos

Agradecemos ao Colégio Estadual Rui Barbosa por acolher o projeto do PIBID/Geografia da UEG.

Referências

ALVES, L. **EDUCAÇÃO REMOTA: ENTRE A ILUSÃO E A REALIDADE**. EDUCAÇÃO, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 348–365, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251>>. Acesso em: 14 out. 2021.

UNICEF, Brasil. **Enfrentamento da cultura do fracasso escolar**. Brasília: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ações Comunitárias – CENPEC, 2021. Disponível em <<https://www.unicef.org/brazil/relatorios/enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar>> Acesso em 20/08/21.





Produção escolar por meio da intervenção do PIBID

Debora Diovana de Jesus, Antonio Gabriel Alves Passos (IC), Marília Silva Vieira, Carla Moreira Lopes

Campus Cora Coralina – Sede: Cidade de Goiás, Av. Dr. Deusdeth
Ferreira de Moura, Centro. Goiás / GO – CEP: 76600-000
campus.coracoralina@ueg.br, <http://www.coracoralina.ueg.br/>.

(62) 3371-4971 / 3936-2161 / 3936-2160

Resumo: O presente trabalho tem como tema produção escolar por meio da intervenção do Programa Institucional de Bolsas de iniciação à docência (PIBID), o qual apresenta para os alunos da graduação um maior contato com a sala de aula proporcionando um contato direto desses alunos com o ambiente escolar diferentemente do contato oferecido no estágio da graduação. Para a realização deste trabalho, foram utilizados os pressupostos baseados nos principais textos teóricos que foram traçados pelas professoras mediadoras, além dos textos teóricos foram utilizados vídeos do canal da parábola editorial para intensificar o embasamento teórico para os pibidianos do projeto. Este estudo tem como principal objetivo relatar as experiências acerca das intervenções que foram realizadas no decurso do PIBID. Essas intervenções serão relatadas por dois pibidianos que participaram dessas intervenções no decorrer do programa até o dado momento, a fim de relatar e descrever como essas intervenções foram realizadas e programadas até a sua fase final ao apresentar para os alunos na escola no qual atuam.

Palavras-chave: Escola. Intervenção. Pibidianos. PIBID.

Introdução

O presente trabalho tem como principal objetivo apresentar e refletir sobre as experiências vivenciadas no Programa Institucional de Bolsas de iniciação à docência (PIBD) do curso de Letras Port. /Eng. da Universidade Estadual de Goiás (UEG) do Câmpus Cora Coralina.

O Programa Institucional de Bolsas de iniciação à docência (PIBD) é de suma importância para todos os futuros professores, pois ele abre o leque de todos os seus participantes que tem como principal objetivo preparar o pibidianos para se tornarem um professor bem mais preparado para o mercado de trabalho e também um profissional com um maior embasamento teórico necessário para a sala de aula, pois no PIBID o graduando que tem a oportunidade de participar desse projeto, no qual ele





crece como professor, devido as várias atividades que são realizadas no decurso do projeto e principalmente as intervenções que são realizadas dentro da sala de aula , dessa forma o pibidiano tem a oportunidade de se inteirar de situações que podem ocorrer dentro do ambiente escolar e também de se preparar futuramente quando terá oportunidade de ser o mediador da sala.

Assim sendo, o aluno ele tem a realidade no qual ele vai se deparar posteriormente quando se formar, o PIBID ele prepara o graduando para essas adversidades que podem ser encontradas por ele quando ele for realizar o estágio e depois quando for atuar em sala de aula, dessa forma ele vai estar bem mais preparado para o realizar.

Partindo desses pressupostos, este trabalho resulta das ações realizadas pelo Subprojeto Letras/núcleo Língua portuguesa da UEG- Campus Cora Coralina, na cidade de Goiás. A coordenadora responsável é a professora Marília Silva Vieira e a professora supervisora é a professora Carla. Os pibidianos atuam no Colégio Estadual Rui Barbosa, na cidade de Inhumas, escola foi escolhida pelos coordenadores do projeto para ser a escola mediadora, na segunda e terceira séries do Ensino Médio.

Material e Métodos

Materiais e métodos utilizados foram notebook, celular e internet sendo a transmissão de forma on-line, com caráter explicativo sobre o conteúdo por meio da plataforma do Google Meet.

Devido ao quadro em que nos encontramos ocasionados pela pandemia, o número de alunos participantes nas aulas campo é bem reduzida, visto que muitos alunos desistiram devido à desmotivação das aulas em EAD e na sua grande maioria por não possuírem aparelhos tecnológicos para poderem ter acesso às aulas realizadas pela plataforma Google Meet, dessa forma no início do projeto as intervenções em que participamos tinha um número reduzido de alunos, contudo nas últimas intervenções visto que os alunos já se encontrarem na modalidade presencial essas intervenções contaram com um número maior de alunos.





No decurso de todo o projeto foram realizadas várias atividades com todos os envolvidos, toda semana é realizada uma reunião com todos os pibidianos, normalmente essa reunião é realizada as quartas ou terças-feiras, para que essas reuniões possam acontecer é necessário a realização de uma leitura, ou vídeo semanal, após a leitura dos textos teóricos era necessário assistir ao vídeo é em seguida realizar um relatório.

Esses relatórios são indispensáveis para todos os pibidianos envolvidos no projeto, visto que os relatórios são necessários para que a professora coordenadora possa observar o desenvolvimento e também a realização das atividades no percurso do projeto, além desse quesito esses relatórios serão guardados a fim de serem usados posteriormente para colaborar com alguma publicação relacionada as intervenções que foram realizadas no PIBID e também documentar todas as atividades para a CAPES.

Além dos textos discutidos sobre ensino de língua materna, como ensinar gramática na escola, gênero e funcionalidade, também houve vídeos que contribuíram para o conhecimento e também aumentar o arcabouço teórico de cada um dos participantes foi realizado leituras conjuntas, lives da UEG TV, POSLLI, e da plataforma Abralín com a live “Leituras da BNCC”, e também foi realizado um minicurso disponibilizado pela parábola editorial com conteúdo acerca de poemas, o minicurso intitulado Poesia na Sala de Aula com o professor José Helder Pinheiro (UFCB), no final do minicurso foi disponibilizado pela parábola editorial um certificado com carga horária de 3 horas para todos os pibidianos que participaram desse minicurso.

O minicurso tinha como um dos objetivos discuti algumas possibilidades do poema na sala de aula nos diferentes níveis de ensino, no qual eles destacaram a importância da leitura oral, a organização de antologias, a criação de jogos dramáticos a partir de poemas e um trabalho com folhetos de cordel. O minicurso contava com 5 aulas com diferentes conteúdo a serem abordados. Entre os seus conteúdos programáticos temos (o mediador e a convivência com a poesia, organização de antologias no Ensino Fundamental, poesia no Ensino Médio: abordagens temáticas, poesia e jogo dramático e por últimas vivências com a literatura de cordel.





A partir desse minicurso que foi realizado por todos os envolvidos no programa a professora Marília juntamente com a professora Carla propuseram a nossa primeira intervenção com os alunos da escola campo.

Resultados e Discussão

A intervenção teria como embasamento teórico os textos lidos em conjunto com o minicurso realizado, sendo assim o objetivo da intervenção era trabalhar com antologias de poemas, visto que dentro do projeto temos 8 pibidianos, as professoras mediadoras separaram os pibidianos em duplas e cada dupla ficaria responsável por uma antologia.

Posto isso, essa intervenção foi realizada em dupla entre os autores deste trabalho, sendo que após leituras de textos orientadores e auxílio inicial das coordenadoras foi possível realizar as atividades em sala de aula as quais foram aplicadas e foram essenciais, pois os docentes participantes puderam sentir como é a sensação de estar na sala de aula e serem os grandes mediadores da aula, entre essas atividades, aula campo, inicialmente temos essa atividade que foi desenvolvida com o gênero poema com base na análise de suas antologias, leituras e posteriormente questões que abordavam sobre os temas, tal qual os discentes deveriam responder com versos ou frases do poema.

A ação das questões se deu de forma que após a escolha de antologias sobre temas como medo, morte e vida os discentes tiveram questões relacionadas a cada tema para se buscar respostas aos questionários tanto de forma interpretativa quanto gramatical, pois o objetivo principal são as formas gramaticais seja elas pelas formas variacionais ou padrão. A abordagem pelas duas formas se deu de forma respeitosa e aberta ao diálogo para possibilitar uma maior interação e não haver o silenciamento criativo por conta da repressão as formas gramaticais encontradas nas estruturas poéticas.

Dentre as antologias citadas, ficamos com a antologia que abordava sobre o medo, entre os poemas utilizados temos: Cântico VI de Cecília Meireles e Medo de Amar de Vinícius de Moraes, após a leitura desses poemas como citado acima foi





realizado um momento de interação com os alunos para que fosse percebido as impressões acerca dos poemas juntamente com alguma dúvida que pudesse surgir sobre a sua interpretação deles , e posteriormente foi passado para os alunos questões sobre essas antologias , como podemos evidenciar nesta pergunta (No poema de Vinícius de Moraes “ Medo de Amar” o eu lírico expressa motivo de seu medo repetidamente enfatizado ao final de cada estrofe. O seu medo está acompanhado de outros fatores? Justifique sua resposta com um verso ou estrofe do poema).

Por fim, a atividade se decorreu em uma sala de segunda série do ensino médio a qual é ministrada pela professora Carla Moreira Lopes que é coordenadora do programa PIBID para com o vínculo como o colégio Estadual Rui Barbosa. O tempo decorrido fora de cerca de noventa minutos, ou seja, duas aulas de quarenta e cinco minutos. O material proposto fora enviado para a coordenação escolar do colégio e fora posteriormente fotocopiado e entregue aos discentes para a realização e posterior correção discursiva das atividades.

Outra intervenção ocorrida se deu por parte da formação de um dos pibidianos deste trabalho somente o Antonio Gabriel Alves Passos participou que fora desenvolvida no mesmo princípio de apresentação de conteúdo e posterior retomada com atividades na qual ao iniciar, o projeto de intervenção se dá acerca do tema “preconceito linguístico”. Sendo mediado pelas professoras Marília Silvia Vieira e Carla Moreira Lopes, na qual foi realizada em parceria com os alunos de Licenciatura em Letras. Em especial com minha colega e parceira no desenvolvimento da intervenção Juliana Vieira. Tendo como coordenadora Prof.^a Dra. Marília Vieira, e professora supervisora Prof.^a Carla Cristina, as atividades se realizam de forma remota na cidade de Inhumas no Colégio Estadual Rui Barbosa, com as turmas do Ensino Médio.

A intervenção se deu no espaço de uma aula com a presença da professora Carla Moreira. E com a presença de alguns alunos presencialmente em sala de aula, Sendo assim a aula se deu de forma a ser transmitida via Google Meet e retransmitida via notebook a uma televisão instalada em sala de aula. A apresentação pessoal minha e de minha colega Juliana Vieira. Sendo em seguida a apresentação da música





“Zaluzejo”, da banda “O Teatro Mágico” com o objetivo de sintetizar exemplos de variação linguística, bem como o preconceito linguístico.

A apresentação da música e da proposta foi bem recebida pelos alunos tendo a transmissão da música e das questões orais para a turma com a intenção de se iniciar uma seção de discussão construtiva. O que de fato ocorreu, mas, porém, a falta de potência de conexão da internet ocasionou uma perda de comunicação durante a participação de um dos alunos que relatava suas experiências com a variação da língua. E ao retorno da conexão o tempo da aula estava finalizando, desse modo já se fazendo encaminhamento para a finalização da apresentação e os agradecimentos a todos os alunos que participaram bem como o espaço e o tempo cedido pela escola e pela professora Carla Moreira em sua aula.

Considerações Finais

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tem como objetivo construir uma ponte entre o Ensino Superior e o Ensino Fundamental para auxiliar na formação de professores que entendam a realidade da escola e estejam preparados para responder com eficácia aos desafios do ambiente escolar. Ao longo do projeto, nos orientamos por meio de reuniões e discutimos juntos, leituras e discussões, o que nos preparou para o exercício. Seguindo diversas diretrizes, temos a oportunidade de interagir com alunos do Ensino Médio e fundamental para obter resultados em sala de aula. As medidas para operações remotas são apresentadas no contexto da atual pandemia COVID-19. Todas as atividades, incluindo reuniões e contactos com alunos, são realizadas à distância através da Internet pela plataforma Google Meet.

Agradecimentos

Apesar das dificuldades de conexão e tempo o projeto foi bem desenvolvido e apresentado de forma coesa e bem recepcionado. A nossa experiência foi a mais animadora e educativa possível pois agora em intervenções futuras apresentaremos de forma precisa e daremos espaço para a dicção, mas nós





preocuparemos com o tempo de fala para que seja possível que a maioria possa contribuir e entender da melhor forma a intervenção bem como os conteúdos gramaticais. Estamos satisfeitos com a oportunidade. Sendo assim, como alunos do curso de Licenciatura em Letras e bolsistas PIBID, deixamos aqui nossos agradecimentos à Capes pelo apoio financeiro que nos propicia, um auxílio para a nossa formação como docentes mais bem qualificados à docência. E um agradecimento ao CEPE para com a oportunidade de expor tais experiências e intervenções ocorridas dentro do ensino.

Referências

DA SILVA, Maria Luciléia Gonçalves. O papel da escola como instrumento de combate ao preconceito linguístico. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo*, v. 3, n. 2, p. e324614-e324614, 2021.

GÖRSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl. Variação linguística e ensino de gramática. *Working papers em linguística*, v. 10, n. 1, p. 73-91, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva (Org. et al) **Gêneros Textuais & Ensino**.

Minicurso Poesia na sala de aula:

<https://www.youtube.com/watch?v=L5UF8oTqYtI>

Travaglia, Luiz Carlos. **Para que ensinar teoria gramatical**. *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, v.10, n. 2, p.135-231, jul./dez. 2002.





APÊNDICES

Apêndice 1 – Escola campo



Apêndice 2- Canal do minicurso



Poesia na sala de aula (minicurso - aula 1)

Parábola Editorial · 4,7 mil visualizações · há 8 meses

Apêndice 3- Certificado do minicurso dos pibidianos: Debora Diovana De Jesus e Antonio Gabriel Alves Passos





CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO

Certificamos que **Debora Diovana De Jesus** participou do minicurso - **Poesia na sala de aula**, ministrado pelo *Prof. José Hélder Pinheiro Alves [UFMG]*, com carga horária de 3h, promovido pela Parabola Editorial.

São Paulo, 02/11/2020.

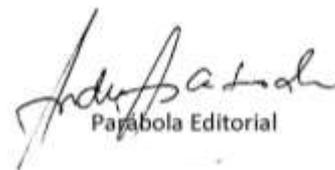

Parabola Editorial



CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO

Certificamos que **Antonio Gabriel Alves Passos** participou do minicurso - **Poesia na sala de aula**, ministrado pelo *Prof. José Hélder Pinheiro Alves [UFMG]*, com carga horária de 3h, promovido pela Parabola Editorial.

São Paulo, 29/10/2020.


Parabola Editorial





Conteúdo e programa

Este minicurso discute algumas possibilidades de abordagem do poema na sala de aula nos diferentes níveis de ensino. Destacamos a importância da leitura oral, a organização de antologias, a criação de jogos dramáticos a partir de poemas e o trabalho com folhetos de cordel.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

- Aula 1. O MEDIADOR E A CONVIVÊNCIA COM A POESIA
- Aula 2. ORGANIZAÇÃO DE ANTOLOGIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL
- Aula 3. POESIA NO ENSINO MÉDIO: ABORDAGENS TEMÁTICAS
- Aula 4. POESIA E JOGO DRAMÁTICO
- Aula 5. VIVÊNCIAS COM A LITERATURA DE CORDEL





Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência em tempos de pandemia: experiência de cromatografia com materiais de baixo custo

Nivaldo Marcelo da Cruz Rezende* (IC)¹, Fernanda Dias (IC)¹, Priscilla Oliveira Tenório (IC)¹, Flávia Assumpção Santana (PQ)¹, Wanessa Cristiane Gonçalves Fialho (PQ)¹, Ruslane Nunes Barbosa da Silva (FM)²

1. Universidade Estadual de Goiás, Campus Sudoeste -Sede Quirinópolis.
* nivaldomcrezende@gmail.com
2. Colégio Estadual Dr. Onério Pereira Vieira, Quirinópolis.

Resumo: Esse artigo é resultado de uma experiência prática realizada com estudantes do Ensino Médio a fim de demonstrar que experimentos simples podem ser realizados em casa, na pandemia, utilizando materiais de baixo custo. Esse experimento foi realizado no ano de 2021 no Colégio Estadual Dr. Onério Pereira Vieira e aplicado para os alunos no 1º ano, do turno matutino. Os resultados indicam o quanto uma aula prática é fonte estimuladora da aprendizagem para os estudantes, além do mais eles puderam aprender o conteúdo realizando eles mesmos a prática, em suas casas. Tivemos boas respostas das participações dos estudantes, pois além de ter sido um experimento de baixo custo, uma vez que a nossa escola é pública e muitos estudantes não possuem condições para comprar materiais, também auxiliou na fixação da matéria de cromatografia, um tema de difícil entendimento apenas com aula teórica. Assim, essa metodologia ajuda no aprendizado dos estudantes da educação básica e desenvolve habilidades diferentes nos bolsistas, como a autonomia e o processo de investigação científica, próprio das Ciências.

Palavras-chave: PIBID. Ensino de Biologia. Aula Prática. Ensino Remoto.

Introdução

A principal proposição do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é iniciar os licenciandos na escola pública de educação básica e proporcionar-lhes participação em experiências de caráter inovador e interdisciplinar, que articulem diferentes áreas do conhecimento e promovam a relação teoria e prática (BRASIL, 2020). Dentre as atividades desenvolvidas neste programa, buscamos realizar diversos experimentos práticos que podem ser realizados em casa para os estudantes do Ensino Médio na disciplina de Biologia, por meio da Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Sudoeste, sede Quirinópolis.

A escola atendida pelo programa foi o Colégio Estadual Dr. Onério Pereira Vieira, situada no município de Quirinópolis e atende a quatro extensões rurais. Seus estudantes são de classe média e baixa e, como consequência das aulas remotas, a maioria não tem condições financeiras ou tecnológicas para realizar os experimentos complexos ou que demandam de um espaço adequado, como o laboratório escolar.





Logo, uma das nossas propostas é a realização das aulas práticas fáceis de serem realizadas em casa, com materiais de baixo custo.

As aulas práticas despertam e mantêm o interesse dos estudantes para compreenderem os conceitos básicos de determinado conteúdo, de acordo com Krasilchick (2008), entretanto, com as aulas remotas, houve um grande desinteresse pelos estudos em casa e com a nossa proposta de realização das práticas gravadas, os estudantes acabam se interessando novamente e também pesquisando sobre o conteúdo para montar seu relatório após realizar a atividade.

Nessa ocasião podemos ver a participação dos estudantes durante o experimento e obtendo um resultado bastante positivo. A importância desse projeto está voltada mais para a melhoria da aprendizagem deles e com as atividades práticas, o estudante pode aprender mais o conteúdo, na medida que se interessa mais e fica estimulado a buscar uma solução para as questões que surgem, no desenvolvimento das práticas. Logo, “observar tais dimensões necessárias aos professores, dentro e fora do programa, permite perceber que a docência exige amplas competências e habilidades, perpassando várias áreas do conhecimento” (SANTOS *et al*, 2021, p. 469).

Apesar de entender que as aulas práticas representam apenas uma entre tantas outras metodologias necessárias para o bom desenvolvimento da aprendizagem dos conteúdos biológicos, compreendemos que essa metodologia em especial é uma importante ferramenta para o desenvolvimento da autonomia e da curiosidade, além de oferecer aos estudantes, na realização de práticas, momentos de “interagir com instrumentos e protocolos característicos que normalmente eles não têm quando em uma atmosfera mais rotineira, com a sala de aula”, de acordo com Pagel, Campos e Batitucci, (2015, p 3). Portanto, as aulas práticas representam uma das metodologias estimuladoras da aprendizagem e, quando utilizadas de forma adequada, auxiliam no ensino mais eficaz.

As aulas práticas representam, desta maneira, uma metodologia estudada por diversos autores, que defendem seus efeitos para a aprendizagem escolar, entre eles ajudam o estudante na compreensão prática do que foi estudado na teoria, na sala, levando-o a relacionar a teoria e a prática, de acordo com Bizzo (2008).





Assim, o presente trabalho pretende descrever o experimento de cromatografia utilizando materiais de baixo custo, realizado de forma remota, e aplicado por bolsistas do PIBID e por estudantes do Ensino Médio. Além de analisar a aprendizagem dos estudantes da educação básica e dos bolsistas PIBID, diante das discussões geradas por esse experimento.

Material e Métodos

Para essa atividade uma aula prática de cromatografia em papel foi realizada em casa e gravada pelo celular com o objetivo de os estudantes entenderem o conteúdo sobre fotossíntese. A orientação para a prática foi desenvolvida em conjunto, pelas professoras orientadoras, pela supervisora e pelos bolsistas do PIBID. O vídeo do experimento foi gravado no mês de maio de 2021 e enviado à professora da educação básica, via WhatsApp, a qual encaminhou aos estudantes pelos grupos dos quatro 1º anos da escola, do turno matutino. O experimento poderia ser realizado em duplas, porém, sem encontro presencial, os estudantes teriam que registrar fotos ou pequenos vídeos sobre o processo e na semana seguinte apresentar o trabalho pronto com imagens e relatório escrito no caderno de Biologia.

Os materiais utilizados para montar o experimento de cromatografia em papel foram: Álcool 70°, folhas de *Tradescantia pallida*, Pilão, xícara, filtro de papel, régua, lápis e tesoura.

O procedimento para a prática consistiu em cortar o filtro de papel em 3cm de largura por 10cm de altura, depois cortou-se as folhas da *Tradescantia pallida* e com o auxílio do pilão macerou-se as folhas até obter um líquido, com o próprio dedo pingou-se uma gota do líquido da folha no filtro de papel. Deixou-se descansar na xícara com álcool por cerca de 10 minutos e observou-se o resultado.





Resultados e Discussão

Aplicamos a proposta do experimento nas turmas do 1º ano do Ensino Médio, os quais estavam estudando o conteúdo de fotossíntese, e observando a figura 1 pode-se notar o desempenho e o esforço dos alunos na realização da prática.

Figura 1: A, resultado obtido pelo aluno do 1º ano, da educação básica; B apresentação do material utilizado e a realização da prática com flores.



Fonte: os autores

Como apresentado na figura 1, cada estudante realizou a prática na sua casa e utilizou os próprios materiais que já tinham, como o exemplo de um deles que utilizou a flor da *Catharanthus roseus*, conhecida popularmente como vinca ou boa-noite, no lugar da folha roxa, pois existem variedades de cor roxa, desta flor.

A prática foi fundamental para que os estudantes entendessem que apesar das folhas serem roxas, elas também apresentam clorofila, o pigmento verde que realiza a fotossíntese nas plantas, porém esses pigmentos ficam mascarados pelos outros pigmentos em maior abundância.

Podemos afirmar que os alunos gostaram da prática e aprenderam através da devolutiva obtida da realização das práticas por eles e pelos relatórios apresentados, como demonstrado abaixo, na fala de uma das estudantes do 1º ano:

E1: Depois que coloquei a gota na tira, levei no copo com álcool e vi uma bela transformação. Eu me senti muito satisfeita de poder realizar este experimento, da mudança que aconteceu no repolho. Fiquei muito feliz.





Sobre esse assunto, Melo (2020) apresentou resultados positivos para a aprendizagem de estudantes do Ensino Médio utilizando materiais de baixo custo, realizando experimentos fora do ambiente de laboratório para ensinar conteúdos como o de microbiologia, que podem ser realizados com materiais do cotidiano dos estudantes. Como consequência de seus estudos, o autor afirmou que essas práticas simples, com o uso de materiais de baixo custo, trazem de volta a curiosidade e estimulam os estudantes a lerem mais sobre o assunto abordado, além de auxiliarem na ampliação de um conhecimento mais abstrato ou que eles não conseguiam relacionar aos fatos do cotidiano dos estudantes.

O entendimento de que aulas práticas podem ser realizadas em outros lugares fora do laboratório é amplo e já vem sendo discutido há bastante tempo, uma vez que

As aulas de ciências podem ser desenvolvidas com atividades experimentais, mas sem a sofisticação de laboratórios equipados, que poucas escolas de fato possuem, e mesmo as que possuem, é raro que estejam em condições de uso ou que os professores tenham treinamento suficiente para utilizá-los (BIZZO, 2008, p. 75).

Além da ausência de laboratório com estrutura adequada, na maioria das escolas, como citado por Bizzo, outros espaços podem ser usados para a realização das aulas práticas, em decorrência de motivos variados, como agora, ao qual o mundo vem enfrentando, na atualidade, com as aulas em formato remoto, ou seja, longe dos espaços adequados nas escolas.

Os indicativos de melhora na aprendizagem e de mais estímulo para os estudos puderam ser vistos pelos bolsistas também, como indicado abaixo:

Bolsista 1: Nós bolsistas também tivemos um grande aprendizado ao realizar a prática, pois além de ser uma prática voltada para o ensino de fotossíntese e pigmentos fotossintéticos ela também pode ser adaptada e utilizada no fundamental no conteúdo de separação de misturas.

Bolsista 2: Em seguida eu pude ver o quanto uma aula prática faz diferença para a aprendizagem do aluno. Devemos sempre separar uma carga horária para esse tipo de aula, para eles aprenderem mais, pois, apenas falar ou explicar, talvez não faça com que eles compreendam melhor. Quando a gente mostra e faz algo, a gente entende melhor. Eu fiquei muito feliz porque eles entenderam e tiveram o interesse de fazer a prática.

Bolsista 3: A cromatografia é uma forma muito simples de mostrar separação e identificação dos componentes da mistura. Uma prática de fácil acesso e de fácil compreensão para alunos de Ciências e Biologia . Fiquei





impressionada ao saber que materiais de uso diário podem servir como base para realização de experimentos.

Bolsista 4: Com esse experimento nós também aprendemos muito, pois além de perceber tudo aquilo que sempre está ali no nosso ambiente e sempre na nossa rotina que nem percebemos, também podemos ver que não precisamos de muito para fazer uma prática legal e que dá pra aprender com pouco.

Como demonstrado nas falas dos bolsistas, as aulas práticas são essenciais para as aulas de biologia, uma vez que desenvolvem nos estudantes habilidades únicas além de permitirem “que os estudantes tenham contato direto com os fenômenos, manipulando os materiais e equipamentos e observando organismos” (KRASILCHIK, 2008, p. 86), logo, essa metodologia, entre outras tantas, deve ser utilizada com uma maior frequência, principalmente por desenvolver novas habilidades nos estudantes, como a investigação e a vontade de aprender novos conteúdos.

Considerações Finais

Neste trabalho abordamos a utilização da metodologia de aulas práticas utilizando a técnica de cromatografia em papel para demonstrar aos estudantes do Ensino Médio que experimentos simples podem ser realizados em casa utilizando materiais de baixo custo.

A realização da prática atendeu todas as expectativas, gerando bons resultados e permitindo que os estudantes descobrissem que todas as folhas de plantas, independentemente da cor, contêm o pigmento de clorofila, esse que é necessário para a planta realizar fotossíntese e apresentar a cor verde. O experimento é bastante adaptável, sendo assim os estudantes utilizaram materiais e plantas que possuem em casa.

Este trabalho foi muito importante tanto para o conhecimento, estímulo e aprendizagem dos estudantes quanto para o conhecimento dos bolsistas, uma vez que permitiu-nos compreender melhor sobre o processo de fotossíntese, permitindo desenvolver competências de investigação e autonomia, ao utilizar a metodologia da aula prática.





Agradecimentos

Apoio CAPES - PROCESSO Nº 23038.018672/2019-68 e Apoio BIDAD- EDITAL UEG/PrG nº 020/2020.

Referências

Bizzo, N. (2008). **Como eu ensino: pensamento científico, a natureza da ciência no ensino fundamental**. São Paulo: Melhoramentos.

BRASIL. Ministério da Educação. **PIBID**. Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid> Acesso em: 08 de outubro de 2020.

KRASILCHIK, M.. **Prática de ensino de biologia**. 4. ed. São Paulo, SP: EDUSP, 2008.

MELO, E. F. P de. **Uma Proposta De Sequência Didática No Ensino De Microbiologia Para Alunos Do 2 Ano Do Ensino Médio**; Brasília 2020. [165] f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Biologia)—Universidade de Brasília, Brasília, 2020

PAGEL, U. R.; CAMPOS, L.M.; e BATITUCCI, M. do C.P. **Metodologias e práticas docentes: uma reflexão acerca da contribuição das aulas práticas no processo de ensino-aprendizagem de biologia**. Experiências em Ensino de Ciências V.10, No. 2, 2015.

SANTOS, W.H.M. dos; SILVA, L. R. da; CORREIA, T.E.D.; OLIVEIRA, L.K.S.; BARBOSA, M.S.A.; LUNA, K.P. de O. **O PIBID na Construção De Saberes e Práticas Docentes em Ciências e Biologia: Um Relato de Experiência**. REnBio - Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio - ISSN: 1982-1867 - vol. 14, n. 1, p. 466-486, 2021





Projeto πkey: grupo de estudo de língua inglesa sob a perspectiva crítico-decolonial oriundo do PIBID.

Autora 1¹Hellen Steckelberg (PIBID), Autora 2 Samanta Fernandes dos Santos Jayme (PIBID), Profa Dra Barbra Sabota (PQ), Profa Esp. Tatiana de Souza (FM)

UEG - CSEH - Unidade Nelson de Abreu Júnior
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiá, Anápolis - GO,
75.110-310

Resumo: O presente artigo trata sobre o surgimento, o desenvolvimento e o aprendizado dentro de um projeto chamado πkey. Este projeto nasceu no PIBID, em virtude do interesse da primeira autora em aprofundar na prática de ensino da língua inglesa sob a perspectiva crítico-decolonial. Neste projeto são ministradas aulas de inglês para quatro estudantes de letras que possuem interesse na língua e/ou algum tipo de dificuldade frente ao idioma, sendo a segunda autora membro do projeto. O material produzido pela primeira autora, sob a orientação da professora coordenadora, é disponibilizado às alunas empenhando esforços para desenvolver aulas de maneira decolonial, ou seja, com as pessoas e a partir de suas vivências. Além de contribuir para o aprimoramento da língua inglesa, a prática também objetiva despertar uma visão crítica nas estudantes sobre a sociedade. Neste trabalho são relatadas as experiências e expectativas da primeira autora, responsável por lecionar a disciplina, e da segunda autora, participante do projeto e supervisionado pelas professoras responsáveis pelo programa, todas integrantes do PIBID - Inglês Anápolis.

Palavras-chave: Pibid. Inglês. Construção de sentidos. Repertório. Agência discente. Decolonialidade.

Introdução

Em outubro de 2020 foi iniciado o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), subprojeto de língua inglesa/UnUCSEH, sob a coordenação da professora Dra. Barbra Sabota. A primeira autora participou do primeiro processo seletivo, estando com o grupo desde o princípio. Já a segunda autora participou do segundo processo seletivo, que se deu em virtude da desistência de alguns pibidianos, tendo iniciado o projeto no mês de abril de 2021. No processo seletivo a

¹hellensteck@hotmail.com





segunda autora entrou como voluntária. No projeto duas professoras formadoras são responsáveis por apoiar e supervisionar a equipe que inteira conta atualmente com 10 membros.

A língua inglesa tem grande relevância para a vida das autoras deste texto. As professoras, supervisora e coordenadora do projeto, trabalham com o idioma já há vários anos. As pibidianas que o integram também têm uma conexão com a língua, e o estudo que ora apresentamos se deve a esta relação. A proposta de criar um projeto para estudar inglês e ampliar repertórios no idioma, surgiu do interesse e necessidade de encarar este desafio.

Neste contexto, as duas autoras estão não só envolvidas com o PIBID, mas também em outro projeto que iniciou dentro deste grupo, visando maior contato com a língua inglesa, sob uma nova abordagem, nunca antes experienciada pelas autoras, que foi aprendida no curso do programa, que já tem pouco mais de um ano.

O grupo recebeu o nome de *Projeto πkey*, cujas aulas são ministradas pela primeira autora, também aluna do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), como voluntária, tendo como uma das alunas a segunda autora.

Aqui serão divididas experiências que foram compartilhadas nos portfólios mensais das autoras deste texto, entregues à coordenadora e supervisora do grupo, que detalham as atividades realizadas, o desenvolvimento individual, e as perspectivas das integrantes.

Material e Métodos

O material utilizado para a pesquisa é o portfólio individual de cada autora que foi produzido ao longo do projeto. O método de pesquisa é o de análise documental e pesquisa narrativa.

Resultados e Discussão

O desenvolvimento individual, desde o princípio do programa, é imensurável, e sofremos verdadeira desconstrução ao longo deste ano que passou, como será demonstrado através da narrativa das nossas experiências a seguir.





Como expressa Silva (2020), o PIBID busca envolver o estudante à docência de forma crescente, aumentando a complexidade das questões ao longo do tempo, gerando cada vez mais autonomia. Isso de forma pensada e pedagogicamente intencional, tendo como resultado um programa robusto e consistente.

Considerando que o formato deste PIBID se deu de forma diversa, em virtude da pandemia do COVID-19, iniciamos o programa com leituras e ao longo dos encontros foram realizadas discussões sobre diversos temas. Em seguida passamos a construir aulas e ministrá-las aos colegas pibidianos, e, finalmente, adentramos nas salas de aula, primeiramente de forma remota e agora, presencialmente.

As reflexões foram desde concepções simples da vida, como valorização do espaço em que estamos inseridas, a visão que temos do próximo, o nosso lugar de fala, até pontos mais específicos ligados à docência, como diversas abordagens possíveis para a construção do ensino de língua estrangeira, trazendo a realidade do/da aluno/aluna para a sala de aula, promovendo discussões e reflexões acerca de temas relevantes para a realidade em que os/as estudantes estão inseridos/as, sempre valorizando conhecimentos prévios.

Apesar de não ser professora licenciada, a primeira autora já ministrava aulas de inglês há diversos anos, fazendo uso de métodos tradicionais. Todavia, sob a influência de leituras realizadas no programa, orientações recebidas, palestras assistidas, ficou muito evidente a contraposição do ensino bancário e da educação construída. Por conseguinte, a autora percebeu que os resultados da segunda abordagem, crítico-decolonial, horizontalizada, trabalhando repertórios regionais, com a construção de sentidos, são muito mais válidos para a vida dos alunos.

Monte-Mor (2013) destaca a importância da agência, da cidadania engajada, além do fato de que velhos conceitos foram revisitados, exigindo que diferentes significados sejam feitos. Assim, percebe-se, então, uma maior importância dada à produção de sentido, algo valorizado pelas novas linhas de estudo de letramento. E é sob esses aspectos que as aulas do projeto são construídas.

Neste mesmo sentido, Jordão (2013) assevera que a língua é um espaço de construção de sentidos, é discurso e representação de sujeitos e do mundo. Desse modo, os sentidos são construídos através da língua, da cultura e da sociedade, não





sendo um fator isolado e independente. Ou seja, a língua é prática social, um espaço ideológico de construção de sentidos.

Considerando a importância do ensino crítico, decolonial e multimodal, e o desejo de aprofundar neste universo, em agosto de 2021, foi iniciado o *Projeto πkey*. Este projeto é construído em conjunto: a primeira autora desenvolve e ministra as aulas, a coordenadora supervisiona a construção do material e das aulas, e três alunas do curso de letras, dentre elas a segunda autora, debatem temas, construindo textos multimodais dialogados que dão andamento ao projeto. O intuito do projeto é aumentar o contato de todas as envolvidas com a língua inglesa, fazendo uso das habilidades e perspectivas aprendidas no decorrer do PIBID. É realizado um encontro semanal de uma hora de duração quando lemos textos multimodais em conjunto e os debatemos.

A primeira aula foi ministrada para conhecer melhor as integrantes do grupo e ouvir a história de cada uma com a língua inglesa. Foi narrado pela segunda autora que ela tem muita dificuldade com a língua. As alunas desde o princípio se mostraram muito abertas à experiência e a participação superou as expectativas.

É compreensível que, mediante um ensino pragmático, ligado a uma sociedade que cultiva valores coloniais, a segunda autora sinta-se insegura para se expressar em uma segunda língua. Outrora, apesar das dificuldades em relação ao idioma, a segunda autora tem conseguido participar de forma ativa e satisfatória das atividades propostas.

Em uma das aulas, a segunda autora ao terminar de ler um texto em inglês, o qual foi solicitado pela primeira autora, compartilhou com os demais integrantes, visivelmente emocionada, que teria sido a primeira vez que havia lido em público. Esse fato representou um feedback muito bom para a primeira autora, motivando a continuidade do projeto.

A iniciativa tem sido uma experiência incrível, juntas temos aprendido constantemente sobre o processo de educação linguística crítica. A cada momento somos convidadas a nos deslocar do papel de quem planeja, quem executa e quem “assiste” a aula entendendo na prática que quem ensina também aprende. Esta experiência nos dá visão de todo e nos ajuda a compreender a aula como uma





constante construção. Como aluna no projeto, a segunda autora tem conseguido, através das propostas e debates, ampliar o seu repertório em relação à língua inglesa. Nesse cenário, esse projeto também tem ajudado a segunda autora frente às aulas ministradas aos alunos do CEPI, de modo que, a autora tem sentido-se mais confiante para lecionar as aulas nesta perspectiva aos estudantes.

De acordo com Jordão (2013), é fundamental que os professores percebam dentro de uma perspectiva crítica que o processo de valorização dos saberes das pessoas, posicionem-se reflexivamente perante as diversas formas de construção de sentidos que permeiam a sociedade. Em consonância, a iniciativa, tem oferecido um conteúdo que valoriza os saberes já adquiridos pelos alunos. Nessa conjuntura, essa ação rompe com qualquer tipo de pensamento paradoxal, permitindo dessa maneira um ensino democrático.

O projeto, diferentemente do ensino tradicional, procura demonstrar que a língua vai além de um ensino pragmático que se limita ao ensino da gramática. Língua é cultura e poder (político, econômico e social). O conteúdo oferecido pela primeira autora busca abordar diversos fatores ignorados pelo ensino cultivado na sociedade hodierna, ressaltando, nos termos de De Souza (2019), o espaço de onde falamos, além do corpo, incluindo a sua memória, experiência, história e conflitos, e tantos outros aspectos.

Para a segunda aula, a primeira autora pensou em um tópico que traria discussão e reflexão. Desta aula em seguida passou a considerar as sugestões do grupo, e assim tem sido, como uma verdadeira construção em conjunto. A cada encontro são realizadas atividades multimodais, com apresentação de slides, vídeos, leituras, são realizados jogos, dentre outros artifícios, e o intuito é envolver as alunas ativamente.

De Souza (2011) destaca que o papel do professor não é mais o mesmo, de forma que o docente não mais transmite o conhecimento, mas sim ensinar novas maneiras de buscá-lo.

As participantes se esforçam bastante para usar a língua inglesa na maior parte do tempo, entretanto, quando o assunto aprofunda, ou quando ficam empolgadas para expressar suas opiniões ou conhecimento sobre o tema, o inglês





acaba sendo substituído pelo português, complementado por mímicas e outros recursos semióticos em movimentos translíngues, como debatido em Canagarajah (2018). O intuito é ampliar a discussão e o repertório fazendo o uso da língua estrangeira enquanto for confortável. Este translínguar é entendido como parte do processo, então não gera tensão ou desconforto, haja vista que todas são cientes do que é necessário para apropriar-se do inglês, esta língua vista aqui como adicional.

Ao fazer leitura sobre o tópico em discussão, ao ouvir a fala da colega e ao expor a posição, ao assistir vídeos e em realizações de jogos, a língua inglesa vai permeando a aula, e de forma natural as alunas vão se envolvendo pelo tema discutido, ampliando o repertório linguístico.

É levado em consideração tanto na preparação da aula, como na construção realizada com as colegas/alunas, um aspecto positivo e leve no que concerne a língua inglesa, pois, como nos ensina Neto (2019), as emoções afetam diretamente o processo de aprendizagem. As emoções negativas podem prejudicar e as positivas tendem a facilitar o processo motivando os indivíduos. É a partir desta perspectiva que o indivíduo pode inferir um valor significativo à língua estrangeira que se propõe a aprender, podendo se aproximar dela ou se afastar.

Segundo Lynn Mário (2011), o letramento crítico vai além de revelar ou desvelar as verdades de um texto construído no contexto do autor do texto, visto que, tanto o autor quanto o leitor são sujeitos sociais que se destacaram e tiveram origem em uma coletividade sócio históricas. Nessa perspectiva, as aulas ministradas pela primeira autora, propõem um ensino desnudo de verdades pré-determinadas no âmbito socio escolar. Desse modo, o conhecimento construído ao longo da reunião é pautado nas vivências das integrantes do projeto.

Não há imposição de nenhuma natureza e as alunas são livres para se expressarem dentro do que é proposto para o encontro. A tentativa é sempre no sentido de se exporem ao máximo à língua estrangeira, e é isso que vem ocorrendo de forma natural e espontânea.

A primeira autora, como professora no projeto e pibidiana, está bastante satisfeita com o que foi aprendido através do PIBID. A possibilidade de poder experimentar a docência, com apoio e orientação, antes mesmo de finalizar a





graduação, além de imediato já obter feedback das alunas/colegas, tem trazido segurança e o sentimento de realização pessoal. Além disso, os resultados das aulas têm sido facilmente percebidos, de forma que as alunas do projeto têm se comunicado com mais facilidade, e tem demonstrado cada vez mais interesse em relação à língua inglesa.

O principal motivo para a segunda autora entrar no projeto foi a oportunidade de aprimorar os seus conhecimentos em relação à língua estrangeira. Entretanto, o projeto que visa um ensino democrático, que valoriza o conhecimento já adquirido pelos estudantes, foi além de puramente ensinar a língua inglesa. A iniciativa permitiu que a segunda autora ampliasse a sua visão de mundo sobre os problemas sociais, principalmente os que comprometem o aprendizado do idioma. Diante disso, a autora, que nunca teve condições financeiras de frequentar uma escola de idiomas, está profundamente agradecida com a oportunidade de fazer parte de algo tão significativo, impactante e transformado no que se refere a forma de lecionar.

Considerações Finais

Percebe-se que a experiência de lecionar e aprender inglês a partir da perspectiva crítico-decolonial, provocando as alunas, inserindo suas realidades nas discussões, além de permitir que os pensamentos sejam expressos de forma livre, faz com que o uso da língua estudada se dê de forma natural e espontânea. Ou seja, é mais envolvente, a aprendizagem se dá de forma muito mais leve, além de se perceber a produção de sentido.

A primeira autora vem se libertando de concepções arraigadas ao longo de uma vida, no que concerne ao estudo e ensino de língua estrangeira, sendo o projeto π key essencial para que seja experimentado na prática o letramento crítico.

É extremamente significativo aprender um novo idioma a partir de uma perspectiva crítica, a qual mostra formas de perceber a vida fora da naturalização da ilusão que é a modernidade e seu lado obscuro, a colonialidade. Dessa forma, a segunda autora, que tem conseguido evoluir no que se refere a língua inglesa, espera que ao término da sua experiência no projeto consiga dar continuidade à iniciativa.





Este processo tem sido emocionante e realizador, uma vez que toda a prática recebe orientações da coordenadora do PIBID, de forma que o amparo por todo o caminho é evidente, reduzindo-se, assim, o medo que surge do novo.

Por outro lado, as alunas têm demonstrado interesse e grande participação, estando a cada encontro mais independentes na busca do conhecimento, mais soltas para se expressarem da forma que se sentem mais confortáveis, além de serem discutidos tópicos extremamente relevantes em nosso contexto atual na língua inglesa.

Como professoras formadoras, é uma enorme satisfação ver nossa proposta sendo replicada de maneiras entendidas subjetivamente como relevantes para cada uma, o que nos permite inferir que não houve uma imposição de perspectiva teórica, mas uma compreensão da relevância das praxiologias compartilhadas.

Agradecimentos

Agradecemos à bolsa CAPES, ao PIBID e à Iniciação Científica pela possibilidade de sermos inseridos neste programa, que tem contribuído de forma marcante para a nossa formação como docentes.

Referências

CANAGARAJAH, Suresh, **Translingual Practice as Spatial Repertoires**: Expanding the paradigm beyond structuralist orientations. Applied Linguistics. N. 1, vol. 25. Oxford University Press 2018. doi:10.1093/applin/amx041.

JORDÃO, Clarissa Menezes. **Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico** - farinhas do mesmo saco? In: HILSDORF ROCHA, Claudia; MACIEL, Ruberval. (Org.). Língua Estrangeira e Formação Cidadã: entre discursos e práticas. 1ed. Campinas: Pontes, 2013, v. 1, p. 69-91.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAÚJO, Vanessa de Assis (Orgs). **Formação de professores de línguas - ampliando perspectivas**. Jundiaí, SP: Paco, 2011.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética. In: JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio; HALU, Regina Célia (Orgs). **Formação "Desformatada": Práticas com Professores de Língua Inglesa**. Campinas, SP: Pontes, 2011.





MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. **Decolonial Pedagogies, Multilingualism and Literacies.** Multilingual Margins, 2019. P. 9-13.

MONTE MÓR, W., 2013. **The Development of Agency in a New Literacies Proposal for Teacher Education in Brazil** in E. S. Junqueira e M. E. K. Buzato (orgs) *New Literacies, New Agencies? A Brazilian Perspective on Mindsets, Digital Practices and Tools for Social Action In and Out of School.* Nova York: Peter Lang Publishers, P. 126 - 146.

NETO, Vicente Rodrigues da Silva. **Emoções em Evidência na Prática do PIBID Letras Inglês da UFPB:** em busca do letramento emocional. 2019. Monografia. Graduação. Letras em Língua Inglesa. João Pessoa - PA.

SILVA, Kleber Aparecido da; ROQUE-FARIA, Helenice Joviano. **A Formação de Professores de Línguas e o PIBID:** experiências, crenças e identidades. Campinas: Mercado de Letras, 2020.





Protocolos de biossegurança da Covid-19: avaliação do conhecimento e cumprimento por alunos de uma escola de tempo integral.

Ramoyles Rodrigues Freitas (IC)^{1*}, Naiane Domingues da Silva (IC)¹, Flavia Damacena Sousa Silva (PQ)¹, Leonardo Carlos de Oliveira Pinto (FM)²

*ramoyles@aluno.ueg.br

¹Universidade Estadual de Goiás, Campus Oeste, UnU Iporá

²Centro de Ensino em Período Integral (CEPI) Osório Raimundo de Lima

Resumo: A alfabetização científica tem se mostrado um dos principais focos do ensino de ciências, e com a pandemia, ficou demonstrada a relevância dos cidadãos terem conhecimentos científicos que embasem suas ações e decisões. Com o retorno das aulas presenciais nas escolas, foram implantados protocolos de biossegurança da Covid-19, elaborados para que a retomada destas fosse sucedida com segurança. Assim, este trabalho teve por objetivo verificar se a escola proporcionou formação sobre a covid-19 e medidas de segurança para os alunos, bem como se estes conseguiram construir estes conhecimentos e os colocam em prática. Para isto, foi realizada uma pesquisa quali-quantitativa, tendo como instrumento de coleta de dados com os sujeitos da pesquisa, um questionário online (google forms). Os resultados mostraram que os alunos tiveram momentos de formação sobre medidas de biossegurança e prevenção do covid-19 ao iniciar as aulas presenciais na escola, e que eles têm conhecimento sobre estas, entretanto não cumprem todas. Ficou demonstrado a necessidade constante de fortalecer as atividades de conscientização para que os alunos cumpram com mais rigor todas as medidas propostas pelos protocolos de biossegurança da Covid-19, bem como sejam alfabetizados cientificamente em relação a covid-19 e tudo relacionado a esta.

Palavras-chave: Alfabetização científica. Covid-19. Atividades presenciais. Educação.

Introdução

Nos últimos dois anos, o mundo tem sofrido uma reviravolta com a pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2 - COVID-19). Segundo (FONSECA; SGANZERLA; ENÉAS, 2020) com o avanço do coronavírus foram tomadas medidas para que o vírus não se espalhasse, fechando as escolas e determinando o distanciamento social. Com esse afastamento entre as pessoas, foram necessários estudos científicos que buscassem alternativas para que, posteriormente, a sociedade voltasse aos poucos a sua rotina.





O impacto dessa pandemia atingiu várias áreas, uma destas sendo a educação (PEREIRA; NARDUCHI; MIRANDA; 2020). Com esse impacto, houve uma mudança radical, fazendo com que todas as escolas do Brasil procurassem alternativas de ensino, para que os alunos não ficassem prejudicados devido a pandemia (PEREIRA; NARDUCHI; MIRANDA; 2020). Assim, as escolas adotaram o ensino de forma remota, usando tecnologias da informação e comunicação (TICs), sendo necessária a adaptação tanto dos professores, dos alunos e das famílias destes.

Com estudos, os cientistas chegaram à conclusão de que, os protocolos de biossegurança, como o uso de máscara, álcool em gel e lavar bem as mãos com água e sabão, bem como o distanciamento social, ajudariam a evitar a disseminação do vírus, SARS-CoV-2 que é o coronavírus (FONSECA; SGANZERLA; ENÉAS; 2020). Neste sentido, novos hábitos foram implantados na sociedade, sendo obrigatórios e determinados pelo poder público. Estes hábitos que fazem parte de protocolos de biossegurança, foram implantados em diversos espaços sociais e não seria diferente nas escolas, quando pudessem retornar as atividades presenciais.

Uma alternativa eficaz para controle de doenças são as vacinas. Entre um estudo e outro, os cientistas desenvolveram vacinas que possibilitaram erradicar/controlar várias doenças no mundo (SATO, 2020).

Não foi diferente com a vacina do covid-19. A covid19 foi controlada na medida do possível, mas a imunização ainda não é para a população geral, pois as crianças não entraram na lista de imunização, porque a vacina não é segura e eficaz (SATO, 2020). Porém, grande parte da população adulta e jovem do país foi vacinada, o que levou a um início da diminuição dos casos graves da doença.

As escolas que até então funcionavam em regime de ensino remoto, foi aos poucos retornando ao presencial, pois, com o controle e diminuição dos casos de covid-19, foi autorizado a retomada das atividades presenciais, mas com uma série de medidas a serem cumpridas (SATO, 2020). Esse retorno é de suma importância para o melhor desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem, porém deve ser seguro para todos que estão no ambiente escolar. Assim, para evitar qualquer tipo de disseminação do vírus, foram implantados os protocolos de biossegurança (BRANDENBURG *et al.*, 2020).





Os protocolos de biossegurança, são um documento onde estão registradas todas as regras de como executar essas medidas na comunidade escolar e tem como finalidade a segurança geral de todos que estão no ambiente escolar (SEGATI *et al.*, 2021). Ainda segundo este mesmo autor, são várias as regras de biossegurança, mas as mais comuns são: o uso de máscara, a aferição da temperatura, o álcool em gel, o distanciamento social, dentre outras medidas.

Com esta nova realidade, é importante introduzir aos alunos, como devem se portar e cumprir as regras de biossegurança do protocolo. Para assegurar o cumprimento dos protocolos de biossegurança, é fundamental que os alunos recebam orientações de como seguir cada medida, isso se dá através de alfabetização científica (SCARPA; CAMPOS, 2018).

Neste sentido, para além do cumprimento automático de regras, faz parte da alfabetização científica, o entendimento dos porquês e consequências atreladas a cada comportamento. Isso significa que na disciplina de biologia e demais disciplinas, os docentes devem trazer aos alunos explicações científicas relacionadas a tudo que envolve o momento vivido com a pandemia. A alfabetização científica traz um conhecimento amplo da ciência no seu dia a dia, fazendo com que os alunos pensem, investiguem e com isso contribui no desenvolvimento do ensino de ciências (SCARPA; CAMPOS, 2018).

Há pouco tempo inserida no ensino de ciências, alfabetização científica não é usada para formar cientistas, mais sim, fazer com que os alunos se tornem seres pensantes, procurando expor suas ideias, através do questionar, debater e com isso, adquirir conhecimentos, como por exemplo, sobre os protocolos de biossegurança que são a realidade em tempo de pandemia (SCARPA; CAMPOS, 2018).

Posto isto, faz-se importante conhecer como se deu a relação entre os sujeitos da escola e os protocolos de biossegurança, tanto no seu cumprimento, quanto em conhecimentos científicos relacionados a estes. Assim, este trabalho tem como objetivo avaliar o cumprimento e o conhecimento dos protocolos de biossegurança da covid-19, de alunos em uma escola de tempo integral.





Material e Métodos

Para o desenvolvimento deste estudo, optou-se por uma abordagem quali-quantitativa. Na abordagem quantitativa, segundo Raupp e Beuren (2006), é utilizada quando se quer obter dados estatísticos. Os dados quantificados foram analisados de forma qualitativa, que se trata de uma metodologia mais crítica comparada com a quantitativa (RAUPP; BEUREN, 2006). Nesta pesquisa usou-se dados quantificados e expressos em porcentagem, porém a análise dos mesmos se deu de forma qualitativa.

Os sujeitos da pesquisa, foram alunos do Ensino Médio de uma escola pública de tempo integral da cidade de Iporá. Para coletar os dados, foi elaborado um formulário na plataforma Google forms com perguntas objetivas, que foi aplicado aos alunos de forma online. Ao todo, responderam ao questionário, 70 alunos.

Resultados e Discussão

A pesquisa contou com duas etapas: a primeira foi avaliar o nível de conhecimento dos alunos de uma escola de tempo integral em relação a COVID-19 e se os mesmos receberam alguma orientação de como seguir as medidas do protocolo de biossegurança; a segunda foi avaliar como os alunos estão cumprindo esse protocolo de biossegurança.

Falar sobre COVID-19 é uma obrigação multidisciplinar, ou seja, deve ser trabalhado por todos os professores e pela equipe gestora da escola. Neste sentido, a primeira pergunta indagou os alunos se receberam alguma orientação de como seguir os protocolos de biossegurança na retomada das atividades presenciais, 98,6% dos alunos disseram que receberam orientações quando retornaram as atividades presenciais e 1,4% disseram que não participou de nenhuma orientação. A escola é um local socialmente responsável por desenvolver atos pedagógicos onde os indivíduos passam uma importante parte da sua vida, ela é responsável por construir valores e significados atribuídos a objetos e situações (AERTS *et al.* 2004).





Seguindo, foram perguntados se todos os professores trabalharam ou trabalham o tema Covid-19. As respostas ficaram assim distribuídas: 52,9% responderam que sim, todos, 40% responderam que a maioria trabalhou, 4,3% consideram que a maioria dos professores não debateram o tema, e 2,9% responderam que nenhum professor trabalhou o assunto. Ficou demonstrado que a maioria dos docentes trataram em algum momento sobre a temática Covid-19, o que é importante considerando que se trata de uma pandemia. Eles também foram perguntados se sabiam a nomenclatura do novo Coronavírus, apenas 32,9% responderam corretamente, SARS-CoV-2 ou síndrome respiratória aguda grave do coronavírus 2, os outros 67,1% responderam errado ou não souberam responder. Possivelmente, ao se trabalhar com os alunos sobre a covid 19, não houve ênfase no ensino dos termos científicos adotados para nomear a doença e o vírus.

As perguntas seguintes relacionam-se aos protocolos de biossegurança, como uso da máscara, distanciamento e uso de álcool em gel (70%).

De acordo com os protocolos de biossegurança, os alunos devem usar máscaras durante todo o tempo que permanecer dentro da escola e devem realizar a troca das máscaras a cada 3 horas. A Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), adverte que a troca da máscara garante maior proteção ao indivíduo e caso não seja realizado a mudança adequadamente, a máscara pode se tornar um veículo de contaminação. Assim, perguntou-se a eles quantas vezes realizam a troca de máscaras, 58,6% responderam que não realizam trocas de máscaras, 25,7% disseram que trocam de máscara uma vez e 15,7% disseram que trocam de máscara duas vezes. Como a escola é de tempo integral, os alunos permanecem no ambiente escolar durante aproximadamente 9 horas, assim, seguindo o protocolo deveriam trocar a máscara 3 vezes. Entretanto, os resultados mostraram que a maioria dos alunos não obedece a esta orientação. Aqui, percebe-se a necessidade de um ensino mais crítico, científico, focado na alfabetização científica que forme os alunos para a colaboração mútua e atitudes com embasamento científico, sabendo medir as necessidades e consequências destas. A alfabetização científica é de fundamental importância para a formação de um indivíduo, pois a partir dela, forma-se seres





pensantes e questionadores que são capazes de mudar os hábitos e de expressar opiniões sobre ciência (SCARPA; SANTOS, 2018).

Dando sequência as perguntas, questionou-se se sabem a maneira correta de como manusear uma máscara, 94,3% responderam corretamente que se deve segurar nas alças laterais da máscara, 1,4% disseram que deve colocar a máscara abaixo do queixo e 4,3% não sabem como manusear uma máscara. Observando as respostas, percebe-se que os alunos, em sua maioria, sabem fazer o uso correto da máscara, e é relevante notar que possivelmente este conhecimento se reflete em uma postura também correta no uso da mesma. Segundo a Agência Nacional de Saúde Suplementar (ANS), a máscara deve ser de uso individual e jamais deverá ser compartilhada, sendo trocada sempre que estiver úmida ou suja macroscopicamente, não ultrapassando 3 horas de uso (PREVENÇÃO, 2021).

Os alunos também foram perguntados sobre a frequência com que utilizam o álcool em gel disponibilizados na porta de cada sala (Imagem 1 e 2), 68,6% dos alunos responderam que utilizam o álcool em gel sempre antes de entrar e sair da sala, 20% dos alunos responderam que raramente usam o álcool em gel disponibilizado e 11,4% responderam que utilizam somente antes de entrar na sala. Analisando as respostas, nota-se que os alunos compreendem a importância de se usar o álcool em gel para prevenir contaminação pelo coronavírus e isto tornou-se um hábito. No momento vivido a nível mundial, é importante que cada um faça sua parte para evitar a propagação do vírus. Segundo Medeiros *et al.* (2021), a higienização adequada das mãos pode ser capaz de impedir a disseminação do vírus da Covid-19.





Imagem 1 e 2: Recipientes de álcool em gel disponibilizados nas portas das salas de aulas. Fonte: os autores.

Foi perguntado também como cada aluno avalia o seu cumprimento das medidas de biossegurança no ambiente escolar, em uma escala de 1 a 5 (sendo que 1 não cumpre todas as medidas exigidas e 5 cumpre todas as medidas exigidas), a média foi de 3,4. Na maioria das perguntas anteriores, a maioria dos alunos demonstrou conhecer os principais aspectos do protocolo de biossegurança. Assim, ao analisarmos esta média obtida, percebe-se que mesmo conhecendo como deve ser feito, muitos alunos ainda não fazem o correto. Assim, é importante que na escola se mantenha um ambiente de constante conscientização e principalmente de formação para a alfabetização científica, visando mudanças de postura e colaboração para o bem coletivo. Chassot (2003) cita que a alfabetização científica será realizada quando a escola cumprir seu papel de formar indivíduos que saibam, a partir dos conhecimentos adquiridos na escola, solucionar problemas e tomar decisões individuais e coletivas, com responsabilidade.

Por fim, questionou-se como os alunos avaliam o cumprimento dos protocolos de biossegurança de forma coletiva por toda a comunidade estudantil, em uma escala de 1 a 5 (onde 1 não estão cumprindo como devia e 5 todos estão cumprindo à risca), a média foi de 3,1. A média aqui foi semelhante a anterior, o que fortalece a necessidade de que haja investimento de todos na escola para formação científica e cidadã dos alunos.





Considerações Finais

Analisando os resultados da pesquisa, conclui-se que a escola campo tem feito sua parte, alfabetizando cientificamente os seus alunos em relação ao protocolo de biossegurança de prevenção da Covid-19. Entretanto, os alunos por sua vez, falham no cumprimento dessas medidas, mesmo tendo conhecimento científicos.

Contudo, fica claro a importância de fortalecer as atividades contínuas de conscientização, para que os alunos sejam mais rigorosos no cumprimento das medidas propostas no protocolo de biossegurança. Dentro deste aspecto, o Pibid pode ser um importante componente para atuar nesta formação dos alunos, pois dentro do programa tem-se a alfabetização científica como um dos alvos do desenvolvimento das atividades.

Agradecimentos

Agradecemos aos participantes que responderam ao questionário, a CAPES pela concessão da bolsa do PIBID e a UEG pela bolsa BIDAD.

Referências

AERTS, D. *et al.* Promoção de saúde: a convergência entre as propostas da vigilância da saúde e da escola cidadã. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 20, p. 1020-1028, 2004.

BRANDENBURG, C. *et al.* Cartilha educação e saúde no combate a pandemia da (covid-19). **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, v. 2, n. 2, p. 1-35, 2020.

CHASSOT, A. I. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v.23, n.22, p. 89-100, 2003.

DE INSPEÇÃO, Gerência Geral. NOTA TÉCNICA Nº 47/2020/SEI/GIALI/GGFIS/DIRE4/ANVISA.

MEDEIROS, L. E. B. *et al.* Enfrentando um inimigo novo com velhas armas: uso de máscaras, higienização das mãos e das superfícies, isolamento, distanciamento





social, quarentena e lockdown para controle da Covid-19. **ARTIGO ESPECIAL**, v. 65, n. 1, p. 123-131, 2021.

FONSECA, R. P.; SGANZERLA, G. C.; ENÉAS, L. V. Fechamento das escolas na pandemia de Covid-19: impacto socioemocional, cognitivo e de aprendizagem. **Debates em Psiquiatria**, v. 10, n. 4, p. 28-37, 2020.

PEREIRA, A. de J.; NARDUCHI, F.; DE MIRANDA, M. G. Biopolítica e Educação: os impactos da pandemia do covid-19 nas escolas públicas. **Revista Augustus**, v. 25, n. 51, p. 219-236, 2020.

PREVENÇÃO é a principal medida para o combate à Covid-19. **Agência de Saúde Suplementar (ANS)**, 30 nov. 2021. Disponível em: <https://www.ans.gov.br/aans/noticias-ans/coronavirus-Covid-19/coronavirus-todas-as-noticias/6085-prevencao-e-a-principal-medida-para-o-combate-a-Covid-19>. Acesso em 12 nov. 2021.

RAUPP, F. M.; BEUREN, I. M. Metodologia da pesquisa aplicável às ciências. **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática. São Paulo: Atlas**, p. 76-97, 2006.

SATO, A. P. S. Pandemic and vaccine coverage: challenges of returning to schools. **Revista de Saúde Pública**, v. 54, p. 115, 2020.

SCARPA, D. L.; CAMPOS, N. F. Potencialidades do ensino de Biologia por Investigação. **Estudos avançados**, v. 32, p. 25-41, 2018.

SEGATI, K. D. *et al.* Biossegurança em período de pandemia observações acerca do estágio em análises clínicas do curso de farmácia. **Anais do Seminário de Atualização de Práticas Docentes**, v. 3, n. 1, 2021.





O SER OU NÃO SER DO HOMEM

*Kennedy Medeiros de Oliveira Souza ¹ kennedyimperador123@gmail.com (IC), Maria Rosângela Mendes ² mrmendes11@gmail.com (PQ), Edson Batista da Silva³ silvaedson344@gmail.com (PQ)

UEG, Campus Formosa - Av. Universitária, S/N - Nordeste, Formosa - GO, 73807-250

Resumo: O presente artigo visa discorrer sobre o conceito do “ser ou não ser homem”, levando em consideração o desenvolvimento de percepções e valores pré-estabelecidos no passado e que ainda hoje causam impacto no comportamento do indivíduo frente a sociedade. Com efeito, ao longo dos anos, houve uma representação do que significava ser homem, associado a pensamentos claramente machistas, transmitidos principalmente no meio familiar, ou seja, um pré-conceito que se tornou uma bagagem cultural, com forte repercussão na formação da vida social do indivíduo. Naquela visão, os homens eram vistos como provedores, brutos, competitivos, misóginos e ensinados a reprimir seus sentimentos, o que de certa forma explica muito a cultura machista ainda hoje difundida. Assim o objetivo deste artigo é mergulhar na cultura do pensamento machista, com um olhar principal para a fragilidade e vulnerabilidade dos homens frente a sociedade, não como algo negativo, e sim como um fator extremamente necessário na busca de um autoconhecimento e enriquecimento social.

Palavras-chave: homem, machismo, sociedade, sentimentos, cultura

Introdução

O desenvolvimento da proposta de intervenção se deu a partir de diálogos obtidos durante o período de realização do projeto, através das rodas de conversa que aconteciam em ambiente virtual, em razão da pandemia histórica, que impossibilitou a todos de estarmos presencialmente nesses momentos. Apesar disso, não perdemos de forma alguma no aprendizado, uma vez que contamos com o esforço dos professores que desempenharam um papel fundamental, se adaptando ao modelo imposto e criando estratégias para o ensino, como por exemplo, trazendo temáticas baseadas em livros que eram disponibilizados para os bolsistas com o objetivo de enriquecer os debates a partir de assuntos relevantes como: machismo, homofobia, mulheres indígenas, feminismo, dentre outros que fizeram parte do





cotidiano e das conversas do grupo, além das experiências pessoais que também foram transmitidas.

É importante destacar que todo esse conhecimento adquirido serviu como base para chegar até a proposta de intervenção, e também para a abordagem dos temas, baseados no que havíamos visto, e a partir daí na sequência iniciando uma pesquisa individual entre os bolsistas para a realização da atividade.

Nesse contexto, fui contemplado com o tema machismo e dentro dessa linha de raciocínio optei por seguir um caminho que busca analisar o que leva o homem a um comportamento machista e como isso afeta sua forma de se relacionar com a sociedade, levando em conta a dificuldade cultural presente no sexo masculino em demonstrar suas fraquezas e sentimentos.

Por fim, ressalto que este artigo será dividido por tópicos com o objetivo de ser o mais claro possível para o leitor. Em um primeiro momento será explicado como surgiu minha proposta de intervenção, seu desenvolvimento, execução e na sequência será exposto um breve relato pessoal das experiências, seguido pelas conclusões finais.

- **Desenvolvimento da proposta de intervenção**

A construção do saber obtida no PIBID desde o primeiro dia até hoje, foi de grande importância para o desenvolvimento de minha intervenção. É possível destacar por exemplo na parte bibliográfica, a BNCC que contribuiu para dar um norte sobre a questão da educação no Brasil, já que vimos como os conteúdos são constituídos ao longo dos anos para os alunos, como também assuntos ligados a questão da diversidade nas escolas, a metodologia de ensino, além das diversas maneiras do professor lidar e agir dentro de uma sala de aula. De posse dessas informações, em cada um dos encontros tratávamos uma parte diferente do livro BNCC do ensino médio e fazíamos a problematização acerca dos assuntos.





Destaco também um outro material importante disponibilizado, trata-se do Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás, que trouxe informação para realizarmos o espaço de diálogo, onde discutimos por exemplo, sobre até que ponto o currículo necessita de uma reorientação, de acordo com as prioridades no método de ensino para os alunos, o que possibilitou discorrer sobre as possibilidades existentes em se dar aula no estado, levando em conta que o nosso projeto têm como objetivo atuar no CEPI- Professor Sérgio Fayad Generoso que se localiza em Formosa-GO.

Após esse conhecimento teórico ter sido abordado, o que nos deu a base curricular nacional e do estado do Goiás, o foco passou a ser cada vez mais voltado a elaboração da eletiva para ser aplicada no CEPI. O tema abordado, que em sua grande maioria contemplava a geografia relacionada ao gênero e suas implicações dentro de uma escola, começou a ser cada vez mais discutido, tendo como ponto de partida a live intitulada: Geografia, gênero e escola: formação cidadã e justiça social, onde os apresentadores expuseram muito bem ideias e conceitos que seriam abordados na minha eletiva, garantindo excelente base de ideias a respeito do tema. Após essa live, foi enviado um texto preparação para a disciplina eletiva e esse texto foi muito importante, pois nos encontros posteriores, foi o mais utilizado no espaço de diálogo. O texto em questão, é o Gênero: uma categoria útil de análise histórica.

De posse de toda a base teórica já mencionada; a live e um documentário intitulado “o silêncio dos homens” dispus de todo o material necessário para fazer a minha proposta de intervenção a respeito do machismo, com o objetivo de mostrar a vulnerabilidade e fragilidade dos homens, não como algo negativo, e sim extremamente necessário para existência de um enriquecimento social.

Partindo dessa premissa, o foco da intervenção foi a criação dada pelos pais aos filhos, muitas vezes associada a uma ideologia machista, que repercute na maneira de ensinar o que é “ser homem”, que em algumas situações, se dá de forma





extremamente ultrapassada em relação ao que deveria ser ensinado, promovendo a repressão de sentimentos, a brutalidade ao lidar com comportamentos afeminados, a repressão da vulnerabilidade e fragilidade, o estímulo à competição, a objetificação da mulher, dentre outros comportamentos nocivos que são passados de geração em geração ao longo dos anos. O que vem a demonstrar que a criação é um fator predominante na cultura do pensamento machista.

Não obstante, a idealização do que é ser homem na maioria das vezes gera uma pressão social no que diz respeito à expressão de seus sentimentos e pensamentos próprios. Isso ocorre, porque culturalmente, a dificuldade em demonstrar fragilidade é vista como uma resposta a círculos de amigos e familiares que zombam do fato de isso não ser coisa de “homem”, reprimindo algo que deveria ser tratado como fator importantíssimo no caráter social do indivíduo. Partindo desse ponto de vista, a intervenção teve como objetivo realmente confrontar esses aspectos e com isso demonstrar que o homem pode sim: chorar, expor sentimentos, fraquezas e com isso não apenas evoluir, mas também inspirar futuras gerações a terem comportamentos corretos em relação ao machismo estrutural existente.

Material e Métodos

Como metodologia, levou-se em conta a apresentação do documentário "silêncio dos homens", essencial, uma vez que ocorreu uma aula antes para ser utilizado como base de conceitos. Considerando que a pandemia não permitiria uma aula presencial, foi utilizado um recurso de gravação de tela e áudio, e apresentado slides expondo o tema. O vídeo foi disponibilizado no YouTube para os alunos do CEPI e como atividade foram propostas três questões como forma de provocação e reflexão para os alunos a respeito do tema.

Resultados e Discussão

Considero que foi uma grande oportunidade de conhecimento possível a partir do PIBID em aprofundar em um tema tão importante nos dias hoje. O tema trabalhado





enriqueceu não apenas meu conhecimento teórico, como também me permitiu abrir os olhos para vários comportamentos machistas, que consciente ou inconscientemente eu presenciava ou até mesmo apresentava, percebidos em meu convívio social. Essa experiência levarei para vida e partilho da ideia que deveria ser abordada e discutida com maior ênfase nas escolas.

Considerações Finais

Acredito que até o momento, participo de uma experiência incrível em relação a vários níveis de desenvolvimento, tanto acadêmico ,como pessoal. As atividades propostas e todos os diálogos com os professores e os outros bolsistas estão sendo muito enriquecedores.

É possível perceber que o que estamos abordando são temas importantíssimos, não só para o CEPI - Professor Sérgio Fayad Generoso, mas para educação no Brasil como um todo. A parte de diversidade, questão social, os relatos pessoais de todos os envolvidos, trouxeram uma visão consciente sobre assuntos que são considerados polêmicos e que nós, como acadêmicos, devemos sem duvida lutar para que cada vez mais sejam incluídos dentro das salas de aulas, tendo em vista que a escola é um molde para a sociedade.

Contudo, espero com boas expectativas, que logo o cenário de pandemia passe e que possamos ter a oportunidade de ampliar ainda mais nosso conhecimento a partir de vivências práticas.

Agradecimentos

Agradecemos a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES, pela concessão da Bolsa do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID, que tem possibilitado o desenvolvimento qualitativo do PIBID de Geografia, somado a produção deste texto científico.

Referências





01, 02 e 03
dez. 21

Desafios e Perspectivas da
Universidade Pública
para o Pós-Pandemia



Live Geografia, gênero e escola: formação cidadã e justiça social

<https://youtu.be/BZx28Y1f5iw>.

SCOTT, Jean. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez., 1995.

Souza, Kennedy Medeiros de Oliveira. **O ser ou não ser do homem-Projeto PIBID.** Youtube, 09 de março de 2021. Disponível em: <https://youtu.be/h2HQeLOi9WE> .



www.cepe.ueg.br

realização



Universidade
Estadual de Goiás





UMA HISTÓRIA VIRTUAL PARA O ENSINO DE EQUAÇÕES A PARTIR DO MOVIMENTO LÓGICO-HISTÓRICO DO CONCEITO

Carlos Adriano dos Santos Ribeiro^{1(IC)}, Janine Barbosa Lima Fransolin^{2(FM)}, Lukas Adriel Francisco Alves^{3(IC)*}, Maria Marta da Silva^{4(PQ)}, Tasciane Maria do Carmo Durante^{5(IC)}

Universidade Estadual de Goiás Câmpus Sudoeste – Sede Quirinópolis

Resumo: O trabalho apresenta resultados de uma investigação com os pibidianos que participaram do planejamento de uma situação desencadeadora da aprendizagem no formato de história virtual do conceito alicerçada no movimento lógico-histórico do conceito de equação. Destaca-se como objetivo principal: entender como o planejamento dessa Situação Desencadeadora da Aprendizagem (SDA) colaborou para o desenvolvimento do processo de aprendizagem da docência desses futuros professores de Matemática que fazem parte do Subprojeto Pibid de Matemática. Assim, a questão problematizadora é quais os sinais das contribuições do planejamento de uma SDA acerca do conceito de equações no contexto formativo do PIBID para a formação dos futuros professores de Matemática? Na busca de respostas realizamos um experimento formativo com os pibidianos. Os resultados dão indícios de que a interface entre a proposta formativa ofertada no PIBID e a organização do ensino do conceito de equação a partir de uma SDA firmada no movimento lógico-histórico possibilitou a interconexão do conhecimento matemático com a produção de conhecimento humano, permitindo que os pibidianos compreendessem que o conceito de equação é a resposta de necessidades humanas ao longo de sua historicidade.

Palavras-Chaves: PIBID de Matemática. Ensino de Equações. Formação de Professores de Matemática.

Introdução

A formação de professores vem sendo pauta, com recorrência, de diversos estudos destacando que a “atividade principal do professor é o ensino, portanto é preciso organizá-lo de forma a não contemplá-lo como um ensino qualquer, mas sim que conduza o sujeito ao seu desenvolvimento [...]” (FERREIRA, 2019, p.51) e, nessa concepção, os professores se formarão mediante o movimento de organização das suas atividades de ensino. Nesse caminho e diante da necessidade de outra proposta para o processo de formação de professores de Matemática e este possua interface com a organização do ensino de conceitos matemáticos é que existem espaços como o

^{1,5} Bolsista de Iniciação à Docência do PIBID Subprojeto Matemática – UEG Câmpus Sudoeste - Sede Quirinópolis.

² Professora efetiva da Rede Estadual de Ensino de Goiás e Supervisora do PIBID no Colégio Estadual Juscelino Kubitschek.

^{3*} Bolsista de Iniciação à Docência do PIBID Subprojeto Matemática – UEG Câmpus Sudoeste – Sede Quirinópolis – lukasadriel1@gmail.com

⁴ Professora Efetiva da Universidade Estadual de Goiás e Coordenadora do PIBID Subprojeto Matemática – UEG Câmpus Sudoeste - Sede Quirinópolis.





Subprojeto Pibid de Matemática da Universidade Estadual de Goiás - Campus Sudoeste - Sede Quirinópolis. O referido Subprojeto é um ambiente que busca propiciar, por intermédio do planejamento compartilhado de suas ações, condições de aprendizagem da docência em Matemática e do ensino dos conceitos Matemáticos, por meio de um olhar que privilegia a essência dos conceitos ensinados na Educação Básica (EB). As ações desse Subprojeto encontram-se alicerçadas em pressupostos da Teoria Histórico-Cultural (THC), Teoria da Atividade (TA) e na proposta teórico-metodológico da Atividade Orientadora de Ensino (AOE).

Portanto, ao planejar uma atividade de ensino os sujeitos, neste caso os bolsistas do Subprojeto são colocados frente à necessidade de organizar a atividade de forma a contemplar os pressupostos que alicerçam o espaço formativo e mediante essas condições os “[...] sujeitos transformam-se, modificam-se em virtude da necessidade de definir as ações da atividade pedagógica que se constitui” (SILVA; CEDRO, 2021, p.355), pois “o desafio que surge aqui é o de como fornecer ao indivíduo a formação necessária e suficiente para que ele possa promover o salto qualitativo das suas concepções individuais de mundo para aquelas que refletem os conhecimentos universais mais avançados obtidos pela humanidade” (CEDRO, 2008, p.15). Diante de tal desafio, ou seja, na contramão do que já existe acerca de processos formativos de professores de matemática esse Subprojeto se estruturou para permitir aos pibidianos a aprendizagem da docência em Matemática, conexas à compreensão do processo de ensino dos conceitos matemáticos contemplados no Ensino Fundamental II. Deste modo, a proposta traga foi diferente do habitual para a organização do ensino dos conteúdos matemáticos ensinados na educação básica, vez que possibilita aos licenciandos tanto a elaboração quanto o desenvolvimento de atividades dentro de uma perspectiva teórico-metodológica alicerçada no movimento lógico-histórico dos conceitos.

Logo, temos nesse Subprojeto um processo que implica a aprendizagem da docência na interdependência da organização do ensino dos conceitos matemáticos travestidos de conteúdos escolares. Assim, tem-se como base a coletividade e o compartilhamento de ideias, colocando todos os participantes em movimento para a constituição da unidade pedagógica: ensino-aprendizagem que “se estrutura de modo a permitir que os sujeitos interajam, mediados por um conteúdo, negociando significados, com o objetivo de solucionar coletivamente uma situação-problema” (MOURA, 2011, p.





155). Esses conteúdos são a forma escolar de materialização dos conceitos matemáticos entendidos no Subprojeto Pibid de Matemática em destaque como parte do resultado de necessidades humanas. Tais conteúdos são apresentados aos alunos das escolas parceiras do projeto na esteira do desenvolvimento das situações desencadeadoras de aprendizagem (SDAs).

Material e Métodos

As SDAs planejadas no referido Subprojeto compreendem a constituição dos conceitos matemáticos como produto das relações sociais e histórico-culturais, como objeto de solução para os problemas enfrentados pela humanidade. Tais SDAs possuem entre seus objetivos contemplar a essência do conceito, ou seja, o momento de surgimento e processo de desenvolvimento de um dado conceito.

Nesse caminho o processo de constituição da SDA materializada como história virtual⁶ (HV), foi fruto de compreensões de um coletivo que investigou o processo de desenvolvimento do conceito de equações, iniciado a partir da organização de uma SH, visto que ela norteou todas as ações e decisões tomadas na construção da HV. Portanto, recebeu o nome de “*Mendhi – Um Vizir em Luxiar*”, pois está intrinsecamente ligada ao contexto social, cultural e histórico-econômico da sociedade do Antigo Egito, sendo a mesma detentora de elementos histórico-culturais que possivelmente permitiram o surgimento e desenvolvimento desse conceito matemático.

Diante de outros nexos internos⁷ que compõem o conceito de equações optou-se por trabalhar com os de equivalência e variável, vez que mediante o cenário e as relações comerciais do Antigo Egito encontramos a oportunidade de criar um espaço histórico-social composto por uma teia de relações socioeconômicas que sustentavam os nexos escolhidos, visto que a organização comercial da época concebia a oportunidade de manifestá-los. A HV também oportunizou aos pibidianos perpassarem

⁶ Compreende-se que as histórias virtuais do conceito nos pressupostos da AOE devem levar os sujeitos a perpassarem por parte da necessidade real que levou o homem a criar o objeto matemático posto em discussão, ou seja, não é necessariamente a própria história do conceito, porém carrega em si a sua essência (MOURA *et al.*, 2019)

⁷ Para Sousa, Moura (2016), tais nexos não estão inclusos somente na linguagem formal do conceito por não estarem despidos do trabalho humano que os suscitou, das contradições. Os nexos internos estão impregnados de história, por isso, são históricos.





pelas três etapas da álgebra (retórica, sincopada e simbólica) em momentos específicos e com problemas desencadeadores apropriados para conduzir intencionalmente os sujeitos a essas fases.

Para que todo esse processo se efetivasse era meticulosa a escolha a escolha da metodologia uma vez que “[...] o mais importante na metodologia a ser usada, apesar da dificuldade em escolhê-la, é que ela possa satisfazer as necessidades do pesquisador, ou seja, encontrar explicações para o problema proposto; e isso exige um indivíduo realmente motivado e interessado em resolver uma situação-problema” (MOURA, 2001, p.43). É nesse momento em que, motivados⁸ pelas necessidades impostas ao contexto investigativo, busca-se um conjunto de ações capazes de sanar as inquietações que originaram a investigação e, nesse instante também se procuram ferramentas que contribuam para a proposição de soluções para possíveis percalços que poderão surgir ao longo do caminho. Em detrimento a isso, inicia-se a busca de uma metodologia capaz de alcançar nosso objetivo.

Para tal optou-se pela realização de um experimento formativo porque o mesmo traz “[...] uma estrutura investigativa realizada em várias etapas, nas quais o processo de execução, assim como de obtenção dos dados, de apresentação dos objetos aos sujeitos, de registro, de análise do movimento do pensamento do sujeito ocorrem simultaneamente” (SILVA, 2018, p.47). A escolha dessa metodologia está pautada nas potencialidades que o experimento formativo pode oferecer a uma pesquisa de cunho qualitativo sobre os processos de ensino e aprendizagem da docência por se configurar em uma “intervenção pedagógica por meio de uma determinada metodologia de ensino, visando interferir nas ações mentais dos educandos e provocar mudanças em relação a níveis futuros esperados de desenvolvimento mental” (LIBÂNEO, 2007, p.11). Essa metodologia é vista como uma tentativa de ofertar aos sujeitos da pesquisa as condições objetivas para que, mediante o planejamento compartilhado, possam aprender a produzir a organização do ensino da Matemática escolar. É fato que se configura na possibilidade de contribuição a fim de oferecer aos futuros professores condições objetivas para transformarem-se em produtores da organização do ensino de Matemática (SILVA, 2018).

⁸ O conceito de motivação é entendido por nós como “uma série de fenômenos distintos: os impulsos instintivos, os apetites e inclinações biológicas, as vivências emotivas, os interesses e os desejos” (LEONTIEV, 1983, p.155)





Para uma melhor compreensão da estrutura organizativa do experimento formativo em questão a seguir será apresentada uma tabela que organiza as etapas de desenvolvimento do mesmo.

Quadro 1 - Estrutura organizativa do experimento formativo

Estrutura Organizativa do Experimento Formativo		
Planejamento da Síntese Histórica	Planejamento da História Virtual do Conceito	Planejamento da Síntese coletiva
A síntese histórica é a primeira etapa das atividades, sendo destaque porque nela é possível apreender o movimento histórico-lógico do conceito. Durante a elaboração dessa síntese os sujeitos têm contato com os nexos internos presentes na constituição dos objetos matemáticos. Para tal foram pesquisadas historiografias acerca do conceito de equação	Após o desenvolvimento da síntese histórica e com os nexos a serem abordados já identificados, escolhe-se a forma de materialização da SDA, se no formato de jogo, se como situação cotidiana ou como história virtual do conceito. A opção feita nesse caso em específico foi pela HV. Logo, os professores em formação foram colocados diante da necessidade de criarem coletivamente um conjunto de ações e operações que intencionalmente abordassem o movimento histórico-lógico de surgimento e desenvolvimento do conceito de equação destacados na SH. Essas ações e operações se configuraram nos problemas desencadeadores criados para que os nexos internos – equivalência e variável – pudessem conduzir os sujeitos ao entendimento do conceito em sua totalidade.	Após o planejamento da SDA foi o momento de elaboração da síntese coletiva. Como a aprendizagem, segundo os pressupostos da THC só é possível por meio da interação social e da apropriação da cultura produzida pelos precedentes, esse momento da síntese coletiva é dotado de aspectos dialéticos por considerar as potencialidades existentes nas contradições entre as diversas contribuições dos pares.

Fonte: Produção dos autores

Durante todas as etapas do experimento formativo foram coletados os dados com uso de recursos audiovisuais, sendo que foram organizados de modo a permitir a análise dos mesmos.

Resultados e Discussão

Em se tratando da formação de professores de matemática o desafio posto é a oferta de processos formativos que ponham os sujeitos em circunstâncias provocadoras da análise e materialização dos elementos fundamentais da atividade pedagógica, entre estes o planejamento do ensino de conceitos matemáticos a partir de uma organização que manifeste a essência do conceito. Para tal nesse Subprojeto Pibid em questão optou-se pela elaboração de uma SDA e seu(s) problema(s) desencadeador(es) de





forma que ambos estivessem impregnados da necessidade que “levou a humanidade à construção do conceito e favorecer uma generalização que supere a experiência sensorial (MORETTI, 2014, p. 30). Portanto, a SDA planejada pelos pibidianos buscava criar condições objetivo-cognitivas para a generalização do conceito de equação a partir da apreensão de seus nexos conceituais. Para Sousa (2018) os nexos conceituais são lógico-históricos e se apresentam no movimento do pensamento apreendido a partir da linguagem, aqui entendida como materialização do pensamento. Tal movimento deve estar presente quando se ensina e aprende os conceitos matemáticos. Nesse caso em particular o conceito é equação e faz-se necessário entender o movimento que se processa no pensamento, enquanto ele é apreendido. .

Kopnin (1978) endossa que o movimento do pensamento é histórico e lógico. Portanto, ao ser planejado e desenvolvido o experimento formativo considerou-se não somente o lógico posto hoje, mas atentou-se em como a confluência entre o lógico e o histórico se demuda de tempos em tempos. Deste modo, primeiramente foi preciso a compreensão da convergência existente entre o movimento lógico-histórico e as classes que constituem o lógico do histórico e da formação da linguagem formal posta para que o conceito de equação se efetive em salas de aula de matemática, entretanto, para que isso ocorra os professores no desenrolar de seus processos formativos devem já conhecer tais concepções. Portanto, entende-se que a trajetória a ser seguida para a organização do ensino de conceitos matemáticos poderá ser a que avalia a relação lógico-histórica como a detentora da fluência dos nexos conceituais, assim como abordado na história virtual que foi planejada pelos bolsistas desse Subprojeto.

A realização da SDA no formato de história virtual com o título ‘Mendhi – um vizir em Luxiar’ permitiu a defesa de que é possível o ensino de conceitos matemáticos a partir do movimento lógico-histórico, de modo que a organização da aprendizagem proporcione aos sujeitos envolvidos reflexões sobre os nexos conceituais dos conceitos matemáticos. Entretanto, ao se fazer a escolha por SDAs deve-se almejar que estas proporcionem aos sujeitos a possibilidade de compreenderem a realidade objetiva do momento histórico de criação do conceito, pois, um dos objetivos da história virtual é que ela contenha nexos internos do conceito e permita que os sujeitos percebam a relação desses nexos com a historicidade dos indivíduos criadores.





Conforme o experimento se desenrolava os pibidianos foram confirmando a possibilidade de generalização do conceito de equação a partir do conhecimento do conceito de equivalência e variável. Em cada etapa do experimento foi se efetivando o entendimento de que o conceito de equação é resultado de necessidades humana e isso acontece na esteira do desenvolvimento de uma situação desencadeadora da aprendizagem firmada na perspectiva de uma organização do processo formativo do professor de Matemática fundado no entendimento da essência dos conceitos matemáticos.

No andamento das etapas do experimento foi possível inferir a possibilidade de uma organização do ensino de conceitos matemáticos a partir de situações desencadeadoras de aprendizagem que considerem a essência do conceito e, que para a realização disto deve-se estabelecer a relação existente entre a produção humana do conceito que se pretende ensinar e a necessidade humana de desenvolvê-lo ao longo da história humana. Nesta concepção, os conceitos são tidos como obras vivas da interdependência direta das necessidades dos indivíduos e suas respectivas amostras temporais.

Deste modo, os bolsistas compreenderam que apreender a essência de dado conceito, incluído como produção histórica e cultural, sugere apropriar-se além de sua composição lógico-formal, também dos mecanismos de sua produção histórica (KOPNIN, 1978). Assim, deram sinais que se apropriaram da ideia de que o processo de produção de um conceito é parte do movimento de apropriação do próprio conceito, pois conforme Moretti (2014, p. 36) “o conhecimento do objeto, faz-se possível na unidade dialética entre os aspectos histórico e lógico do objeto de conhecimento”.

Sendo assim, a história virtual ‘Mendhi – um vizir em Luxiar ‘ não é tão-somente a história do objeto, mas a história de sua produção e desenvolvimento, a história de como a humanidade tomou para si esse objeto, ou seja, a história de seu conhecimento. Na referida SDA importante não era apenas a lógica do objeto, isto é, o conteúdo em si, mas salutar contemplar o movimento sujeito-conhecimento-sujeito.

Neste viés, afiança-se a questão de que a organização do ensino de conceitos matemáticos que privilegia o movimento lógico-histórico do conceito pode ancorar-se teórico-metodologicamente na proposição de SDAs, as quais possuam em seu seio a essência do conceito. Tal proposta não é simplista, pois a história virtual não é simples





história factual, pois estava todo o tempo impregnada do conceito que se desejava ensinar, considerando que tal conceito objetivava várias necessidades humanas postas sócio-historicamente, muito menos é simples estabelecer um processo dessa envergadura em um Subprojeto Pibid com tão pouca duração, mas nem sempre os caminhos fáceis, com poucos percalços são os mais ricos de aprendizagem.

Considerações Finais

Pensando nas complexidades elevadas para os processos formativos de professores de Matemática, com a transmissão de modelos arcaicos de ensino e aprendizagem da matemática ofertada na EB, compreende-se que pensar tal fenômeno num contexto capaz de contribuir para a mudança dessas conjunturas não é tarefa fácil, posto que esse movimento quando (re)organizado possui potencialidades capazes de preparar profissionais com uma práxis que valora os aspectos lógico-históricos e ultrapassa a visão estática, simplista e de difícil compreensão sobre o movimento de constituição dos conceitos matemáticos, o que reflete na forma como os sujeitos se apropriam e contribuem para a construção do conhecimento.

Nessa trajetória, o referido Subprojeto Pibid de Matemática por meio de suas ações e operações planejadas intencionalmente procurou intervir e colaborar com os professores em formação para que pudessem estar em um espaço que lhes propiciasse o desenvolvimento da aprendizagem de suas docências, pois se defende que o professor é o principal ator no cenário educativo e que existe a necessidade da quebra da realidade da aprendizagem da docência pautada na lógica formal, o que torna esse contexto do Pibid ideal para o desenvolvimento de investigações que tenham como objeto a aprendizagem da docência ancorada na elaboração de situações desencadeadoras da aprendizagem com o objetivo de admitir a lógica do conceito em unidade com a produção histórico-humana desse conhecimento, em que a unidade lógico-histórica possibilite compreender o processo de construção do conceito que se deseja aprender e ensinar, estando o mesmo em relação com sua estrutura interna.

Destarte, somente é possível distinguir o mundo, as coisas, os processos tal qual os instituímos, na medida em que deles fazemos parte, por isso deve-se atentar para o fato de que professores de matemática em formação devem elaborar e reproduzir a





experiência teórica de surgimento e desenvolvimento de conceitos matemáticos imersos no planejamento de situações desencadeadoras da aprendizagem, porém isso somente será possível quando por ventura tiverem vivenciado tais experiências no desenrolar de seus processos formativos ou quando fazem parte de privilegiados espaços formativos como o Pibid.

Agradecimentos

À CAPES pelo fomento.

Referências

CEDRO, W. L. **O motivo e a atividade de aprendizagem do professor de matemática: uma perspectiva histórico-cultural**. 2008. 242 p. Tese (Doutorado em Educação: Ensino de Ciências e Matemática). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo. 2008.

FERREIRA, C. A. **A aprendizagem da docência em matemática a partir da elaboração de uma situação desencadeadora da aprendizagem**. 2019. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LEONTIEV, A **Actividad, conciencia, personalidad**. Havana: Pueblo y Educación, 1983.
_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, J. C. **Experimento didático como procedimento de investigação em sala de aula**. (Digitado), 2007.

MOURA, M. O. DE. *et al* (org.). **Educação Escolar e Pesquisa na Teoria Histórico-Cultural**. São Paulo: Edições Loyla, 2017. 221 p.





MORETTI, Vanessa Dias. Atividade Orientadora de Ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, 2014.

_____. A atividade de ensino como unidade formadora, In: CASTRO, A.; CARVALHO, A. (org.) **Ensinar a ensinar**. São Paulo, Pioneira, 2001.

_____. *et al.* Atividade Orientadora de Ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 205-229, jan./abr. 2010.

SILVA, M. M.; CEDRO, W. L. Planejar para quê? Professores de matemática, em formação inicial, aprendendo sobre planejamento. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, v. 9, n. 20, p. 351-374, 22 jan. 2021.

SILVA, M. M. **A apropriação dos aspectos constituintes da Atividade Pedagógica por professores de Matemática em formação inicial**. Tese - Doutorado em Educação Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2018.

SOUSA, M. DO C. O movimento lógico-histórico enquanto perspectiva didática para o ensino de matemática . **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, v. 1, n. 4, p. 40-68, 23 maio 2018.

SOUSA, M. C. MOURA. M. O. **O movimento lógico-histórico em atividades de ensino de matemática: unidade dialética entre ensino e aprendizagem**. Encontro Nacional de Educação Matemática – ENEM –2016.





UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID COM O TRABALHO DE FIGURAS DE LINGUAGEM EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE CALDAS NOVAS.

**Marília Silva de Almeida¹ (PIBID), Luciana Viana da Silva Medeiros² (PQ),
Guilherme Figueira-Borges³ (PQ)**

marilialmeida008@gmail.com

Universidade Estadual de Goiás, Campus Morrinhos, Rua 14, 625, Bairro: Jardim América, Morrinhos – GO.

Resumo: O presente trabalho tem como propósito apresentar um relato de experiência das atividades que desenvolvemos dentro do PIBID — Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Para tanto, vamos lançar o olhar para o trabalho realizado com Figuras de Linguagem nas aulas ministradas no colégio Dom Pedro II em Caldas Novas. Com isso, que queremos destacar a importância incontestável do PIBID para o cenário educacional.

Palavras-chave: PIBID. Figuras de linguagens. Formação. Licenciatura. Professor.

INTRODUÇÃO

Neste relato de experiência destacamos um trabalho que decorreu em razão do PIBID — Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. O PIBID se trata de uma política nacional voltada para a formação de professores, seu intuito está em possibilitar que os discentes dos cursos de licenciatura se vejam em um espaço de aproximação com a escola pública. Dessa forma, é possível ir além das aulas de estágio como também encontrar um ambiente propício para que haja a aplicação das teorias apreendidas na universidade.

Dessa forma o PIBID promove a iniciação e o estímulos dos licenciandos, sendo possível que se movimentem pelo espaço escolar desde o início de sua formação. Para que isso ocorra, os discentes são acompanhados de um professor supervisor da escola campo, e de um docente da instituição de ensino superior a qual pertence, assim sua trajetória pelo PIBID é orientada e amparada por profissionais capacitados para elevar e incentivar a formação do discente.

Também é preciso pensar a necessidade de haver comunicação entre a universidade e as escolas de rede pública, possibilitando ao discente do curso de Letras estar em contato com a sala de aula, significa não só descobrir esse universo para além da experiência do estágio obrigatório. É também vivenciar uma nova parte da realidade da educacional de nossa região, bem como, refinar o processo de





formação de um jovem professor. Estar em um curso de licenciatura e simultaneamente estar em contato com a escola, trata-se de uma grande oportunidade para a constituição do acadêmico aluno-professor.

programas, como o PIBID (Programa Instituição de Bolsas de Iniciação a Docência), revelam-se como experiências importantes para o contato do discente com o ambiente escolar, ainda antes da conclusão de sua formação acadêmica. É pisar no chão da escola, já com olhos de professor – ainda que na condição de um “professor em formação”. Outra vantagem do programa é estabelecer o contato, o diálogo da universidade com a educação básica. (COELHO, SILVA, 2017, pg. 12)

Assim, ao contribuir para a articulação entre a teoria do centro acadêmico e as práticas dentro das escolas, o PIBID se constitui como um programa de desenvolvimento para a formação de novos professores, como também mantém o papel social da Universidade como parte da comunidade ao inserir o acadêmico em formação na escola. Busca-se provocar reflexões e questionamentos capazes de trazer mudanças positivas para a melhoria da condição do ensino público, capazes de trazer mudanças para não só a formação dos estudantes, como também uma dinamização da docência, resultando na participação da universidade no ambiente escolar como um feito positivo.

No PIBID, portanto, os alunos-professores podem experienciar os “dois lados da moeda” da docência: o “lado aluno” e o “lado professor” – tendo, sempre, o auxílio e orientação de algum professor já formado, sendo ainda, normalmente, um pesquisador da área. Eis, portanto, o quinto posicionamento político que assumimos: só é possível pensar o ensino na interseção entre a teoria e a prática – ação que o PIBID, por excelência, realiza. (COELHO; SILVA, 2017, pg. 15)

O trabalho de regência foi voltado para às turmas de 1º ano do ensino médio, realizadas ainda no período em que as aulas aconteciam apenas pelo meio virtual, foram todas efetuadas neste ano (2021) nos dias 07 de junho, 10 de junho e 11 de junho. Em razão das aulas online, as turmas se encontravam reunidas em uma única chamada do *google meet* e as aulas aconteceram de forma síncrona. As aulas tiveram como conteúdo as figuras de linguagens, o material fora apresentado previamente para a professora supervisora como também para o professor coordenador que acompanham os bolsistas do PIBID.



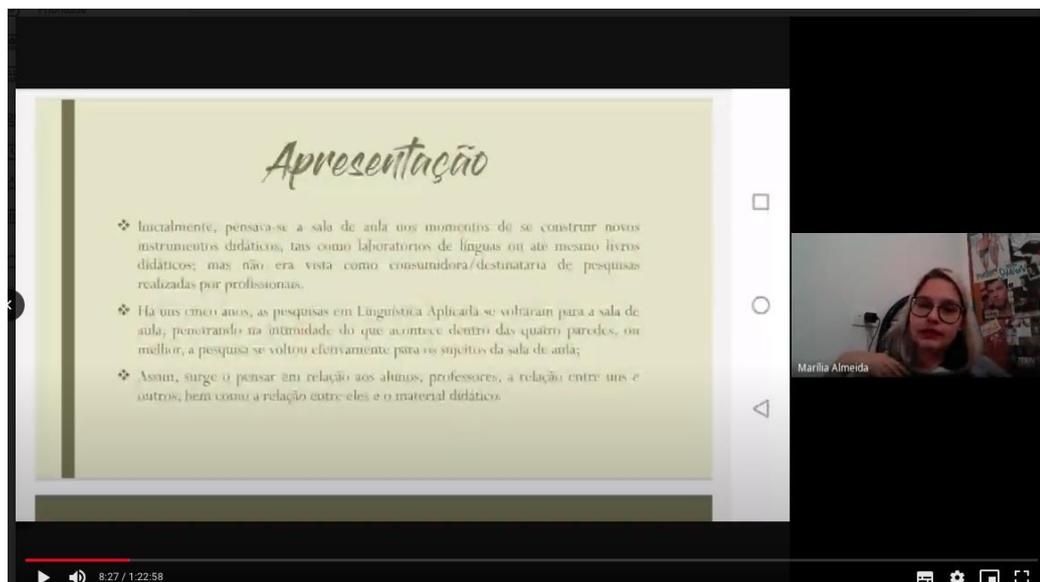


Como embasamento teórico, lemos os seguintes textos: BORGES (2012); ABREL, (2017); FIGUEIRA-BORGES, MENDES (2017); FIGUEIRA-BORGES, SOUSA (2020); GUILHERME (2017); GRIGOLETO (1999); LUTERMAN, FIGUEIRA-BORGES, SOUZA (2018); PEREIRA (2018); SOUSA, SANTOS, OLIVEIRA, FIGUEIRA-BORGES (2012); SOUZA (2010). E é claro, também fora utilizado a BNCC — Base Nacional Comum Curricular; tanto para estudo como para a elaboração das aulas.

MATERIAL E MÉTODOS

Como embasamento teórico, lemos os seguintes textos: BORGES (2012); ABREL, (2017); FIGUEIRA-BORGES, MENDES (2017); FIGUEIRA-BORGES, SOUSA (2020); GUILHERME (2017); GRIGOLETO (1999); LUTERMAN, FIGUEIRA-BORGES, SOUZA (2018); PEREIRA (2018); SOUSA, SANTOS, OLIVEIRA, FIGUEIRA-BORGES (2012); SOUZA (2010). E é claro, também fora utilizado a BNCC — Base Nacional Comum Curricular; tanto para estudo como para a elaboração das aulas.

Na sequência apresentamos um registro das reuniões de estudo.



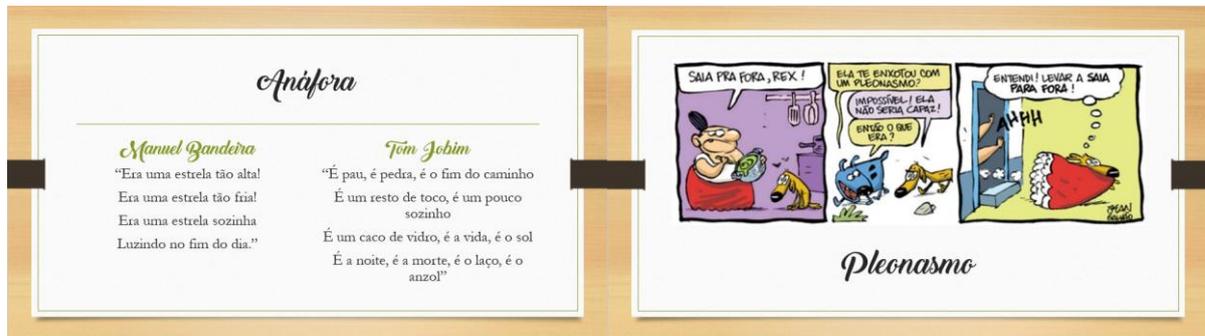
Fonte: Acervo pessoal.

As aulas síncronas, que aconteceram por meio do *google meets*, foram ministradas a respeito da temática “Figuras de Linguagens”, foi necessário o uso de





slides para que não só o conteúdo explicativo fosse exibido, como também para que os poemas, versos de músicas, charges, cartoons e tirinhas que exemplificavam cada figura de linguagem, fossem mobilizados e apresentados adequadamente.



Fonte: arquivo pessoal.

Com a intenção e se aproveitar da melhor forma possível os recursos tecnológicos e virtuais, no início da aula, foi passado para os alunos um link da plataforma *Mentimeter* que continha caixas de textos que os alunos foram instruídos a preencher com palavras que chamem sua atenção durante a explicação, pois como diz a BNCC

... mundo digital: envolve as aprendizagens relativas às formas de processar, transmitir e distribuir a informação de maneira segura e confiável em diferentes artefatos digitais – tanto físicos (computadores, celulares, tablets etc.) como virtuais (internet, redes sociais e nuvens de dados, entre outros) –, compreendendo a importância contemporânea de codificar, armazenar e proteger a informação. (BNCC, 2017, pg. 474)

Ao fim da aula, seria exibido uma nuvem de palavras produzida pelo *Mentimeter* de acordo com o que foi enviado pelos próprios discentes, para que assim fosse possível se fazer um apanhado da matéria através desse recurso digital. Intentou-se trazer a participação dos alunos no decorrer da exposição do conteúdo para que dúvidas fossem esclarecidas como também possibilitar uma participação mais ativa dos mesmos.

Por fim, foi respondido em conjunto dos alunos, alguns exercícios de fixação, também expostos por slides, e também se teve o planejamento de uma atividade a ser realizada com a música Gueto da cantora Iza. Esta atividade teve o intuito de os alunos identificarem diversas figuras de linguagem na composição da letra como





também para que exercitassem a habilidade de interpretação. Com essa atividade, buscamos destacar o que é preconizado pela BNCC:

Por ser um período de vida caracterizado por mais autonomia e maior capacidade de abstração e reflexão sobre o mundo, os jovens, gradativamente, ampliam também suas possibilidades de participação na vida pública e na produção cultural. Eles fazem isso por meio da autoria de diversas produções que constituem as culturas juvenis manifestadas em músicas, danças, manifestações da cultura corporal, vídeos, marcas corporais, moda, rádios comunitárias, redes de mídia da internet, gírias e demais produções e práticas socioculturais que combinam linguagens e diferentes modos de estar juntos. (BNCC, 2017, pg. 481)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As aulas, ministradas em três dias diferentes, trouxeram resultados e observações distintas entre si, com o intuito de se melhorar e aprimorar o que fora apontado e/ou visualizado como um déficit na aula anterior. Em nossa primeira aula, foram trabalhadas as figuras de semântica e pensamento, por ser a primeira, fora também a base para análises a respeito do que deveria ser otimizado para a próxima aula.

As aulas foram pensadas no sentido de levar os alunos a “situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social” (BNCC, 2017, pg. 37). Desta maneira, as duas aulas seguintes foram pensadas com o intuito de se ministrar uma aula que possibilitasse maior participação dos alunos.

Assim, para as duas aulas seguintes foram elaborados novos slides com uma maior quantidade de exemplos e em que fosse possível focar nos mesmos é não somente na definição teórica da figura de linguagem trabalhada inicialmente. O aumento da participação dos alunos significou que uma aula inicialmente pensada para se trabalhar todas as figuras de sintaxe e som teve de ser dividida, pois a mesma se encerrou antes que fosse terminado a explicação a respeito das figuras de sintaxe.

Com o aumento da participação dos alunos também foi possível perceber melhor como estavam apreendendo o conteúdo, da mesma forma que também se pode aproveitar os exemplos levados para a aula. O trabalho com charges, tirinhas,





poemas e músicas permitiu que houvesse uma conversa a respeito dos temas levados nessas formas de textos, para além do conteúdo programático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, ao pensar na importância do PIBID para minha formação acadêmica, é possível afirmar que estar em contato com a escola não só proporcionou uma oportunidade única de estar na posição de aluno-professor, como também a de vivenciar a escola e a universidade de uma nova forma. O PIBID amplia a constituição do discente como um futuro professor e da mesma forma acrescenta ao percurso do mesmo no curso de licenciatura.

Por fim, além de propiciar momentos em que se pode aprimorar os saberes teóricos adquiridos na universidade, o PIBID é um meio riquíssimo de se encorajar a permanência do discente no magistério. Ao estimular e aperfeiçoar a formação do discente, o PIBID age como um programa de extrema importância para a composição e desenvolvimento de novos professores.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo fomento ao Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID/UEG).

REFERÊNCIAS

BORGES, Guilherme Figueira. Considerações sobre a relação da língua (portuguesa) e constituição de sujeitos (alunos). **Domínios de Lingu@gem**, v. 6, n. 1, p. 29-43, 27 jun. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 03 de novembro de 2021.

COELHO, Fábio André Cardoso; SILVA, Jefferson Evaristo do Nascimento (Orgs.). **PIBID, políticas públicas e ensino de Língua Portuguesa**. Coleção Língua Portuguesa e Ensino. Volume 1. / Rio de Janeiro: Dialogarts. 2017.





FIGUEIRA-BORGES, Guilherme; MENDES, Lauriane Guimarães. “Construções do corpo negro em Livro Didático de Língua Portuguesa.” **Revista Ícone**, Revista de divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura. Volume 17- Novembro de 2017- ISSN 1982-7717.

FIGUEIRA-BORGES, Guilherme; SOUSA, Ramon Diego Viana de. “Discursividades em livros didáticos de português a partir da análise de construções de identidade de gênero”. **Revista Coralina**, Cidade de Goiás, vol. 3, n. 1, p. 54-70, jul./2020.

GUILHERME, M. F. F. “Línguas Estrangeiras: Ensino-aprendizagem e formação política de professores”. In: FIGUEIRA-BORGES, G.; SILVA, M. A. **Ensino de Línguas em Diferentes Contextos**. São Paulo: Pontes Editores, 2017, p. 15-28.

GRIGOLLETO, M. Leitura e Funcionamento Discursivo do Livro Didático. In: CORACINI, M. J. **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. São Paulo: Pontes Editores, 1999, p. 67-78.

LUTERMAN, Luana Alves; FIGUEIRA-BORGES, Guilherme; SOUZA, Agostinho Potenciano de. Análise discursiva da tridimensionalidade do livro pop-up. In: **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 8, n. 2, p. 39-54, maio/ ago. 2018.

PEREIRA, D. R. M. Desafios e perspectivas no ensino de língua portuguesa a partir do olhar dos participantes do PIBID/UFTM. **Domínios de Lingu@gem**, v. 12, n. 1, p. 275-297, 29 mar. 2018.

SOUSA, Ramon Diego Viana; SANTOS, Sueli Paiva dos; OLIVEIRA, Bruno Machado Oliveira; FIGUEIRA-BORGES, Guilherme. Livro didático de português e delimitação de identidade de gênero: possibilidades de análise. **Cadernos Discursivos**, Catalão-GO, v. 1, n. 1, p. 122-137, 2021.

SOUZA, D. M. de. Do monumento ao documento. In: CORACINI, M. J. **O Jogo discursivo na aula de leitura**. São Paulo: Pontes Editores, 2010, p. 103-112



UM TRABALHO COM CARTA ABERTA E ESTILO DE MÚSICA REPENTE EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE CALDAS NOVAS.

**Rosimeire Menezes Araújo* (PIBID), Luciana Viana da Silva Medeiros² (PQ)
Guilherme Figueira-Borges³ (PQ)**

* rosimeiremenezes97@gmail.com

Universidade Estadual de Goiás, Campus Morrinhos, Rua 14, 625, Bairro: Jardim América, Morrinhos – GO.

Resumo: Este trabalho tem como por objetivo apresentar um relato de experiências das atividades e perspectivas pessoais e críticas efetuadas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (doravante, Pibid) de língua portuguesa 2020/2021, desenvolvidas na UEG Câmpus Morrinhos. Nesse sentido, mostraremos o trabalho que foi realizado na escola Estadual Dom Pedro II, nas turmas dos 1 primeiros e terceiros anos, com as alunas Rosimeire Menezes Araújo e Júlia Alves Evangelista. Os temas das aulas dos três respectivos terceiros anos foram Carta Aberta e dos três respectivos primeiros anos foram o estilo musical Repente. As aulas aconteceram nos dias 29 de Outubro e 05 de Novembro, onde as alunas puderam se dirigir a escola e ministrar as aulas de antemão estabelecidas pelo professor.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem; conhecimento; experiência.

INTRODUÇÃO

O programa de Iniciação a Docencia, tem como objetivo preparar os alunos que estão em um período de formação para que estes possam atuar bem em sala de aula. Durante todo o tempo do programa, foram ministradas aulas pelo professor Guilherme e também professora Luciana, com grandes referenciais teóricos. Os discentes também tiveram grande participação durante as aulas, apresentando artigos que foram disponibilizados pelos professores.

O tema ministrado nas salas dos terceiros anos, foi o gênero textual “Carta Aberta”, onde durante a aula foi explicado mais sobre o gênero textual, que tem



como função, assim como toda carta, direcionar uma mensagem a alguém. Diferente de uma carta pessoal, a carta aberta é direcionada a um público aberto, em que a pessoa que escreve a carta tem por objetivo convencer tanto o destinatário como o público alvo em que a carta é direcionada. Depois de explicado o tema, logo foi dada a exemplificação com a leitura de uma carta aberta.

O tema ministrados nas salas dos primeiros anos foi o estilo-musical repente onde também foi explicado aos alunos mais sobre esse estilo musical, que é um improviso poético etambém uma arte musical brasileira baseada no improviso, e cantada por dois cantores.

MATERIAL E MÉTODOS

Deu-se inicio as atividades do PIBID em agosto de 2020, com o Coordenador Prof. Dra. Guilherme Borges e a Profa. Supervisora Luciana Viana. Devido a pandemia, as aulas foram desenvolvidas de forma remota, acontecendo semanalmente todas as segundas feiras às 17h.

Ao longo de cada reunião discutimos sobre teorias importantes que colaborame fundamentam as metodologias de ensino em sala de aula a partir do textos por exemplo, de BORGES (2012), de LUTERMAN, FIGUEIRA-BORGES, SOUZA (2018) e de FIGUEIRA-BORGES, MENDES (2017). No início do programa, foram feitas diversas apresentações sobre variados temas, apresentados pelo professor Guilherme e também Professora Luciana, onde se norteavam discussões a respeito dos temas abordados, surgindo assim vários questionamentos. Um dos primeiros artigos a ser trabalhado pelo professor foi sobre Línguas Estrangeiras: Ensino aprendizagem e formação política de professores, com o debatedor Guilherme Figueira Borges. Logo em seguida, nos dias recorrentes aos encontros, os pibidanos foram designados a seguirem seus artigos para dar continuidade as apresentações.

RESULTADOS E DISCUSSÃO



As aulas ocorreram no Colégio Dom Pedro II sob a supervisão da professora Luciana Viana que é professora do colégio de Língua Portuguesa. Todas as aulas seguiram com os devidos protocolos contra a covid 19. Foram desenvolvidas as atividades em forma de sequência didática, nos dias 31 de outubro de 2021 e 05 de novembro de 2021, com as turmas de 3º ano (três turmas A B e C) com o conteúdo programático – gênero textual carta aberta e com as turmas do 1º ano (três turmas A B C) com o conteúdo programático – gênero improvisação poética – repentes.



Fonte: Acervo Pessoal



Fonte: Acervo Pessoal



Fonte: Acervo Pessoal



Fonte: Acervo Pessoal

As aulas ocorreram no formato presencial. Os alunos foram bem receptivos e não houve nenhuma repreensão da parte deles. Todos os alunos prestaram bastante atenção no decorrer da aula, e durante poucas vezes foi necessário chamar atenção dos alunos devido a conversas ou reclamações por parte deles.

Por ser um tema de fácil explicação, a partir dos exemplos utilizados, os alunos puderam obter bastante compreensão do assunto. Se comparada a uma carta normal, a carta aberta é de certa forma um gênero presente no cotidiano dos alunos, seja por meio de redes sociais ou meio televisivos. O estilo poético musical de improviso também foi um gênero conhecido pela maior parte dos alunos. Por ser um estilo musical comum no nordeste do país e o estado centro-oeste é o que mais recebe pessoas que tem algum conhecimento sobre o estilo.

O estilo “repente” também carrega em si um certo preconceito pelas pessoas que conhecem essas formas musicais, pois no caso dos alunos, muitos conheciam o estilo, porém não se manifestaram. Por ser um estilo musical propagado mais no interior do país, muitos cantores do estilo repente vieram para as capitais e cidades grandes para conseguirem certo sucesso, pois o lugar de origem não daria tanto



sucesso como em cidades mais populosas, além das dificuldades passadas muitas das vezes, em suas cidades. A partir desta discussão, pudemos adentrar na questão das lutas de classes e até mesmo da estratificação social, que faz a diferença entre pessoas entre alta e baixa classe social.

O que há em comum entre o gênero carta aberta e o estilo musical repente são suas marcas identitárias e libertárias. Pois, além de assuntos corriqueiros do dia a dia, as cartas por exemplo são uma forma de manifesto, assim como a música. Cartas e letras de músicas são manifestações de insatisfação com aspectos sociais, e nada melhor do que ensinar os jovens em nossas escolas, que eles detêm o poder de mudar não apenas um problema em sua escola, mais fazer a diferença enquanto ser no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos os conteúdos trabalhados durante as aulas remotas do PIBID, juntamente com os professores, foram de suma importância para a ação formativa dos pibidianos em sala de aula. Compreende-se que todas as aulas devem ser devidamente planejadas e bem estruturadas para que os alunos possam obter melhor o conhecimento a ser transmitido.

Os objetivos das aulas foram atingidos, com todos os alunos conscientes sobre os temas das aulas que foram ministrados. Houve participação da maioria dos alunos, juntamente com a entrega das atividades. O PIBID, portanto, proporciona, aos discentes, maiores oportunidades de aprendizado, tanto na parte teórica como na parte prática.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo fomento ao Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID/UEG).





01, 02 e 03
dez. 21

Desafios e Perspectivas da
Universidade Pública
para o Pós-Pandemia

01, 02 e 03
dez. 21

Desafios e Perspectivas da
Universidade Pública
para o Pós-Pandemia



REFERÊNCIAS

BORGES, Guilherme Figueira. Considerações sobre a relação da língua (portuguesa) e constituição de sujeitos (alunos). **Domínios de Lingu@gem**, v. 6, n. 1, p. 29-43, 27 jun. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 03 de novembro de 2021.



www.cepe.ueg.br

realização





UM TRABALHO COM FIGURAS DE LINGUAGEM EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE CALDAS NOVAS.

**Érika Janaina da Cruz (PIBID), Luciana Viana da Silva Medeiros² (PQ)
Guilherme Figueira-Borges³ (PQ)**

janainaerika72@gmail.com

Universidade Estadual de Goiás, Campus Morrinhos, Rua 14, 625, Bairro: Jardim América, Morrinhos – GO.

Resumo: Nesse trabalho, objetivamos apresentar um relato de experiência sobre o trabalho com o tema de figuras de linguagem em uma escola pública de Caldas Novas. O plano de aula consistia em ensinar aos alunos as principais figuras de linguagem, associando o conteúdo trabalhado ao dia a dia dos alunos para mediar a compreensão. Portanto, a partir das aulas ministradas, deixamos claro os discentes que utilizamos várias figuras de linguagem em nosso cotidiano como: Metáfora, Ironia e Hipérbole.

Palavras-chave: Figuras de linguagem. Português. PIBID.

INTRODUÇÃO

O Programa institucional de bolsa de iniciação à docência (Pibid) tem por objetivo promover, durante a formação de estudantes de cursos de licenciatura, a aproximação entre conhecimento teórico e prática pedagógica. Entretanto, diante do cenário atual, de pandemia, teve que sofrer algumas mudanças e as nossas reuniões do (pibid) aconteceram semanalmente, através do google meet, onde nós nos encontramos para debater textos teórico-metodológicos, direcionando a discussão para propostas pedagógicas pensadas em grupo.

Para que nós, acadêmicos, tenhamos mais possibilidades de nos tornarmos bons professores, necessitamos não somente do conhecimento teórico, mas de uma boa iniciação ao exercício da prática docente. Para isso, faz-se necessário relatarmos as experiências vivenciadas enquanto bolsistas do (PIBID) que nos colocou em total contato com a vivência do ser professor na escola pública. Por





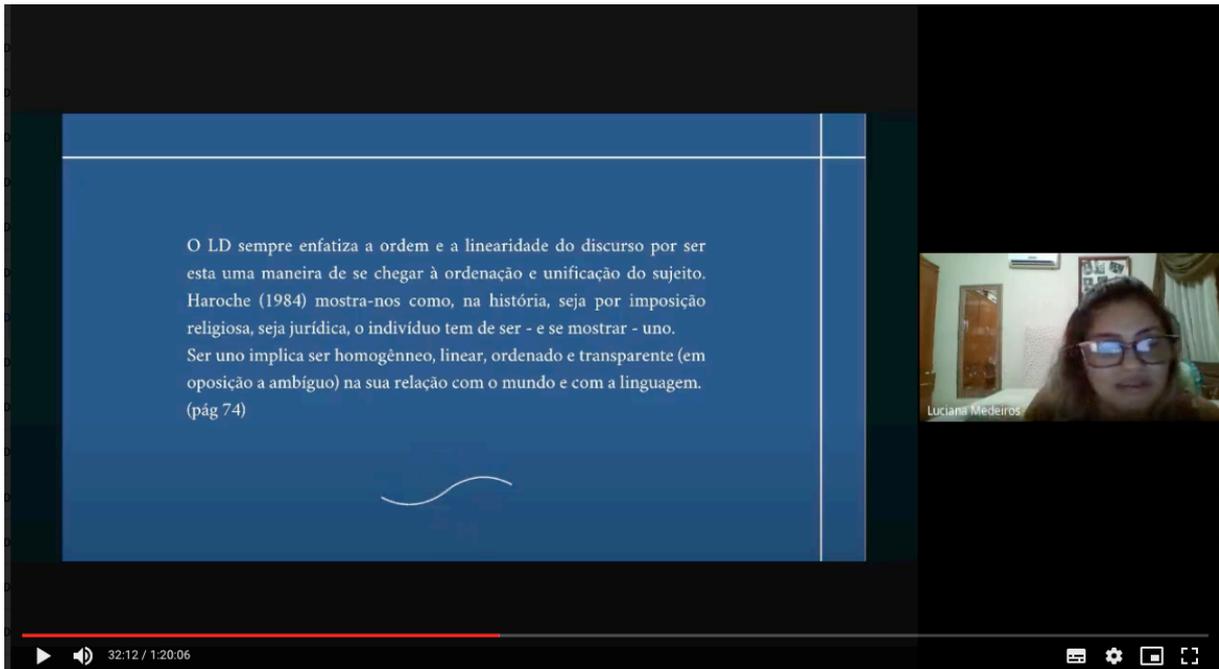
meio do (PIBID), podemos estar em contato com a escola real em seu cotidiano e também com os professores já formados, trocando conhecimentos. A escola onde desenvolvemos as atividades se chama “Colégio Dom Pedro” e se localiza na Rua Ciro Palmerston, 660 Setor Oeste. Ela contém 13 salas de aulas; Sala de diretoria; Sala de professores; Laboratório de informática; Sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE); Quadra de esportes coberta; Cozinha; Biblioteca; Banheiro adequado à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida; Sala de secretaria, Banheiro com chuveiro. A escola há também TV; DVD; Copiadora; Impressora; Aparelho de som, Projetor multimídia (Datashow).

Neste trabalho objetivamos fazer um relato de experiência do trabalho com figuras de Linguagem nas aulas de língua portuguesa das turmas 1º A, B e C da escola apresentada acima.

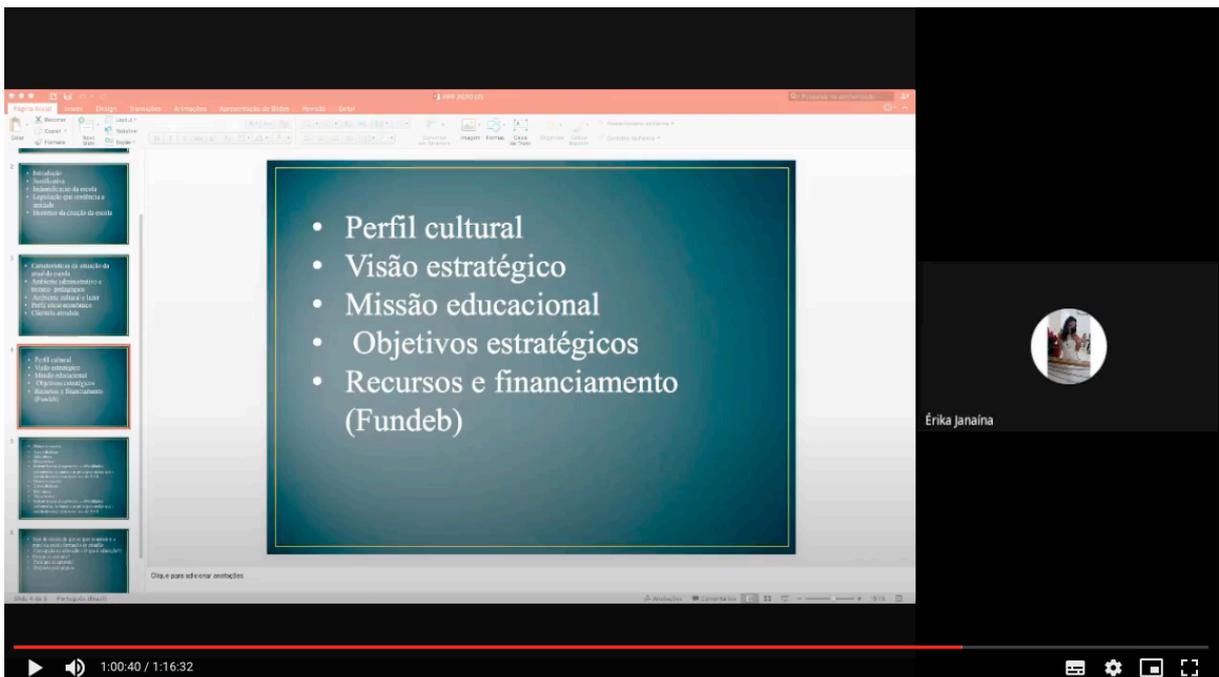
MATERIAL E MÉTODOS

As atividades se iniciaram-se no final do ano de 2020, todas às segunda-feira com horário fixo as 17h00 com cerca de 1h e 40 min. Cada semana refletimos sobre um texto diferente aonde agregava bastante a nossa experiência. Logo de início com orientação do prof. Dr. Guilherme Borges todas bolsistas ficaram responsáveis por discutir textos teórico-metodológicos em duplas. Foram discutidos os seguintes textos: BORGES (2012); ABREL, (2017); FIGUEIRA-BORGES, MENDES (2017); FIGUEIRA-BORGES, SOUSA (2020); GUILHERME (2017); GRIGOLETO (1999); LUTERMAN, FIGUEIRA-BORGES, SOUZA (2018); PEREIRA (2018); SOUSA, SANTOS, OLIVEIRA, FIGUEIRA-BORGES (2012); SOUZA (2010). Então durante meses ficamos discutindo textos e refletindo, com encontros que nos agregaram positivamente. A seguir, apresentamos algumas imagens dos encontros:





Fonte: Acervo pessoal.



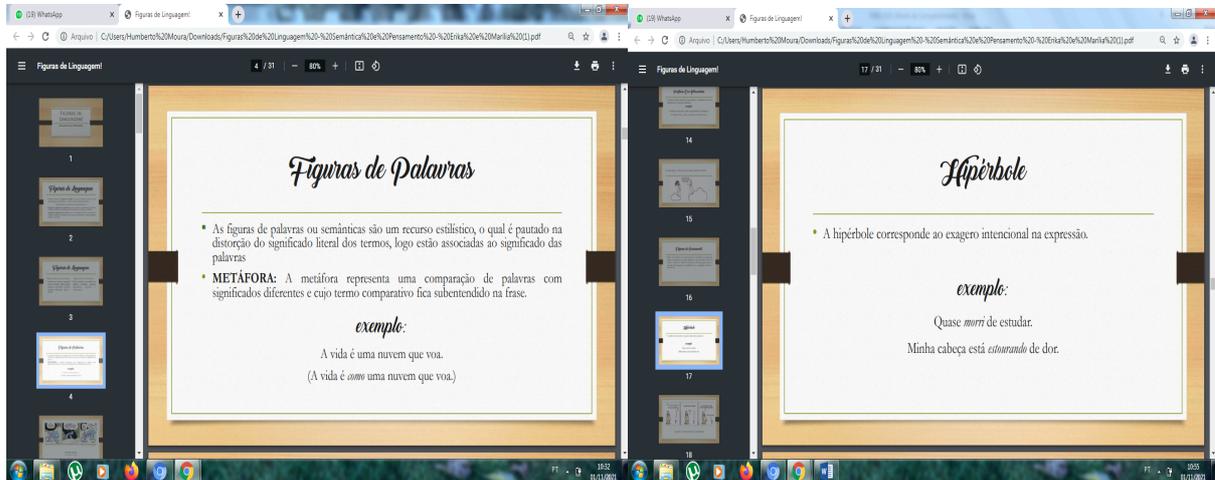
Fonte: Acervo pessoal.

Na nossa aula onde ficamos com duas turmas, escolhemos trabalhar com o data show, onde projetamos o nosso conteúdo, a partir dele nós explicamos como seria a aula, trouxemos vários exemplos sobre as figuras de linguagem. Pensamos então trabalhar com o método construtivo em que os alunos teriam um papel ativo





na aula e de grande importância. Abaixo, apresentamos algumas imagens dos slides utilizados nas aulas.



Convém mencionar também, que foram ministradas três aulas em turmas do primeiro ano do ensino médio da escola em questão. A partir dos conteúdos de figuras de linguagem, pudemos também lembrar questões argumentativas aprendidos por eles no ano anterior. Segundo a professora supervisora, essa revisão seria importante para continuação do conteúdo a ser trabalhado em 2021.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As aulas foram executadas com êxito, e apesar de o conteúdo aplicado apesar de ser bem complexo, percebemos que os alunos conseguiram assimilar bastante o que foi exposto a eles.

Apresentamos alguns exercícios para fixação de conteúdo, onde focamos em algo que não seja tão confuso. Tentamos ao máximo a interação dos deles, e sempre fazendo perguntas. Apesar de alguns ter resistência, conseguimos trazer uma aula dialógica.

Particularmente ambas aulas foram leves para ministrar apesar do conteúdo denso, mas a turma era bastante agradável o que nos passou confiança em aplicar a atividade. E trazer elementos do cotidiano dos alunos facilitou bastante a aprendizagem dos conteúdos.





A aula foi concluída com qualidade e conseguimos terminá-la com bastante exemplos e contextualização, única ressalva foi a insegurança de alguns alunos ao responder algumas perguntas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pro fim, convém mencionar que com o Pibid podemos, ao mesmo tempo, ensinar e aprender com os alunos, trocar experiências, informações e saberes já adquiridos através do programa. Consideramos extremamente relevante a experiência docente, a partir das relações que estabelecemos com os alunos e com as famílias, temos aprendido muitos aspectos das práticas de ensino-aprendizagem. A inserção na escola tem sido de grande relevância em nossa formação, pois nos possibilitou reflexões sobre a docência, sobre a diversidade que envolve as práticas de ensino entre o educar e o cuidar.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo fomento ao Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID/UEG).

REFERÊNCIAS

BORGES, Guilherme Figueira. Considerações sobre a relação da língua (portuguesa) e constituição de sujeitos (alunos). **Domínios de Lingu@gem**, v. 6, n. 1, p. 29-43, 27 jun. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 03 de novembro de 2021.

COELHO, Fábio André Cardoso; SILVA, Jefferson Evaristo do Nascimento (Orgs.). **PIBID, políticas públicas e ensino de Língua Portuguesa**. Coleção Língua Portuguesa e Ensino. Volume 1. / Rio de Janeiro: Dialogarts. 2017.





FIGUEIRA-BORGES, Guilherme; MENDES, Lauriane Guimarães. “Construções do corpo negro em Livro Didático de Língua Portuguesa.” **Revista Ícone**, Revista de divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura. Volume 17- Novembro de 2017- ISSN 1982-7717.

FIGUEIRA-BORGES, Guilherme; SOUSA, Ramon Diego Viana de. “Discursividades em livros didáticos de português a partir da análise de construções de identidade de gênero”. **Revista Coralina**, Cidade de Goiás, vol. 3, n. 1, p. 54-70, jul./2020.

GUILHERME, M. F. F. “Línguas Estrangeiras: Ensino-aprendizagem e formação política de professores”. In: FIGUEIRA-BORGES, G.; SILVA, M. A. **Ensino de Línguas em Diferentes Contextos**. São Paulo: Pontes Editores, 2017, p. 15-28.

GRIGOLLETO, M. Leitura e Funcionamento Discursivo do Livro Didático. In: CORACINI, M. J. **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. São Paulo: Pontes Editores, 1999, p. 67-78.

LUTERMAN, Luana Alves; FIGUEIRA-BORGES, Guilherme; SOUZA, Agostinho Potenciano de. Análise discursiva da tridimensionalidade do livro pop-up. In: **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 8, n. 2, p. 39-54, maio/ ago. 2018.

PEREIRA, D. R. M. Desafios e perspectivas no ensino de língua portuguesa a partir do olhar dos participantes do PIBID/UFTM. **Domínios de Lingu@gem**, v. 12, n. 1, p. 275-297, 29 mar. 2018.

SOUZA, Ramon Diego Viana; SANTOS, Sueli Paiva dos; OLIVEIRA, Bruno Machado Oliveira; FIGUEIRA-BORGES, Guilherme. Livro didático de português e delimitação de identidade de gênero: possibilidades de análise. **Cadernos Discursivos**, Catalão-GO, v. 1, n. 1, p. 122-137, 2021.

SOUZA, D. M. de. Do monumento ao documento. In: CORACINI, M. J. **O Jogo discursivo na aula de leitura**. São Paulo: Pontes Editores, 2010, p. 103-112





UM TRABALHO COM LITERATURA AFRO-BRASILEIRA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE CALDAS NOVAS

Deise Pereira de Carvalho¹ (PIBID), Luciana Viana da Silva Medeiros² (PQ)
Guilherme Figueira-Borges³ (PQ)

Deysepereira187@gmail.com

Universidade Estadual de Goiás, Campus Morrinhos, Rua 14, 625, Bairro: Jardim América, Morrinhos – GO.

Resumo: Esse trabalho apresenta um relato de experiência da discussão da importância da literatura afro-brasileira de Carolina Maria de Jesus e de Conceição Evaristo, trabalhada com os alunos do terceiro ano do Colégio Dom Pedro II de Caldas Novas GO. Isto a partir do destaque da importância, para a sociedade, da representatividade negra na literatura delineando outras possibilidades de existências para os negros na sociedade brasileira.

Palavras-chave: afro-brasileiro, experiências, alunos.

INTRODUÇÃO

O objetivo do PIBID — Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência é incentivar a qualificação docente na formação dos estudantes. Ele oferece, aos futuros professores, a oportunidade e experiência em sala de aula antes da conclusão do curso, ou seja, pisar no chão escolar já com olhos de professor, mesmo que seja um professor em formação. Fábio André Coelho e Jefferson Evaristo do Nascimento Silva (2017) afirmam que outra vantagem do programa é estabelecer o contato, o diálogo da universidade com a educação básica, esse diálogo entre a teoria e a prática é de suma importância para os futuros professores.

A partir de uma experiência se deu no Colégio Dom Pedro II de Caldas Novo-GO, no terceiro ano do ensino médio, este trabalho visa fazer um relato de experiência sobre o trabalho com a literatura afro-brasileira de Carolina Maria de





Jesus e de Conceição Evaristo em uma turma de terceira série de escola pública de Caldas Novas.

Para antes da sala de aula, fomos preparados por discussões e teorias empreendidas pelas leituras dos seguintes textos: BORGES (2012); ABREL, (2017); FIGUEIRA-BORGES, MENDES (2017); FIGUEIRA-BORGES, SOUSA (2020); GUILHERME (2017); GRIGOLETO (1999); LUTERMAN, FIGUEIRA-BORGES, SOUZA (2018); PEREIRA (2018); SOUSA, SANTOS, OLIVEIRA, FIGUEIRA-BORGES (2012); SOUZA (2010). Foram realizadas discussões a cerca a escola, os alunos e a realidade da sala de aula

PIBID se revela, então, como uma dentre as propostas de políticas públicas, na tentativa de estabelecer um diálogo entre os conhecimentos pedagógicos, teóricos e práticos, associando a formação do (futuro) professor às propostas das políticas e diretrizes da educação. (COELHO; SILVA. 2017).

MATERIAL E MÉTODOS

Com o tema literatura afro-brasileira, foi de extrema importância começar com o contexto histórico de como surgiu e o porquê de sua relevância para a representatividade. Após foi lido um poema do livro Negrosia de Cuti – Luiz Silva, chamado “Quebranto”, poema esse que mostra a realidade do cotidiano negro e o olhar da sociedade dos brancos sobre os negros. Esse poema retrata toda a discriminação racial do país denunciando a força do preconceito velado na sociedade brasileira. Em sequência às discussões a cerca do poema, foi lido o conto “Maria” de Conceição Evaristo, conto que mostra a violência e o preconceito racial com a maior intensidade, quando é direcionado a negra e pobre. As leituras desses dois autores propiciaram varias discussões para a sala de aula entrando em contexto com a sociedade em que vivemos.

Falando em literatura afro-brasileira não poderia faltar Carolina Maria de Jesus com o livro “Quarto de despejo – Diário de uma favelada”, foi escolhido os primeiros dias do diário para que os alunos pudessem acompanhar e entender a escrita de Carolina, teve a leitura do dia 18 de Julho de 1955 até o dia 20 de Julho do livro. Depois de toda conversa e debates com os alunos, houve uma atividade





sobre o livro para que os alunos interligarem como um diário que foi escrito em 1955 pudesse ter tanto efeito nos dias atuais principalmente com a pandemia, onde a taxa de desempregados teve um enorme aumento, foram 6 perguntas objetivas e descritivas, tanto de interpretação com o gênero diário mas também com reflexão entre a escrita de Carolina com a sociedade em que vivemos. Segue, abaixo, algumas imagens da aula:



Fonte: Acervo pessoal.



Fonte: Acervo pessoal.





Em nossas aulas, buscamos considerar cada estudante como único e com diferentes experiências de vida. Assim, houve uma aula participativa em que os alunos puderam interagir uns com os outros a partir de suas próprias experiências de vida, estabelecendo uma relação com os textos e autores da literatura afro-brasileira que foram lidos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A aula teve total interação com os alunos, os resultados eram a reflexão e pensamentos sobre a representatividade que a literatura afro-brasileira poderia oferecer as pessoas negras e pretas da sociedade brasileira. E também discutir como um livro de 1955 serve para interpretar os dias atuais, tendo em vista que com a pandemia as coisas pioraram para a população negra periferias brasileira. Os alunos entenderam e compartilharam experiências vividas e vistas em seus bairros e cidade, fazendo conexão de suas vidas com os textos lidos. Após essa troca de experiências entre os alunos, percebe-se que eles conseguiram aprender o que foi ensinado de forma clara, mostrando o quanto nosso país é preconceituoso e desigual, abrindo a possibilidade para que eles pudessem dar ideias de como a realidade do Brasil poderia melhorar, mostrando empatia e respeito com o próximo.

Podemos perceber que, ao praticar o hábito da leitura, o indivíduo participa da elaboração dos significados e confronta os com seu próprio saber e com suas experiências de vida, assim quando o aluno tem conhecimento do texto se torna mais simples e familiar. Essa participação na leitura e suas experiências resultaram em uma discussão significativa juntamente com os textos lidos (Abreu, 2017).

De uma forma geral a atividade feita com os alunos serviu tanto para eles entenderem o gênero diário, conto e poema, quanto para compreender os problemas sociais vividos por negros e pretos durante sua vida e seu cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível cumprir tudo o que foi planejado para a aula, provocando a participação e interação dos alunos com o conteúdo. Eles puderam relacionar o





conteúdo apreendido com suas vivências, mostrando compreensão ativa dos textos lidos e atividades feitas.

O PIBID é uma importante ferramenta de formação docente para os licenciandos, na medida em que abre a possibilidade dos primeiros passos na sala de aula. A importância que o PIBID tem na vida dos acadêmicos é imensurável, o programa apoia, te faz sentir seguro e te ensina a relação entre a teoria e a prática no contexto escolar.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo fomento ao Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID/UEG).

REFERÊNCIAS

ABREL, K. M. D. Ensino da Arte Literária sobre o Olhar do PIBID. In: COELHO, F.A.; SILVA, J. E. **PIBID, Língua Portuguesa E ensino de políticas públicas**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2017.

BORGES, Guilherme Figueira. Considerações sobre a relação da língua (portuguesa) e constituição de sujeitos (alunos). **Domínios de Linguagem**, v. 6, n. 1, p. 29-43, 27 jun. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 03 de novembro de 2021.

COELHO, Fábio André Cardoso; SILVA, Jefferson Evaristo do Nascimento (Orgs.). **PIBID, políticas públicas e ensino de Língua Portuguesa**. Coleção Língua Portuguesa e Ensino. Volume 1. / Rio de Janeiro: Dialogarts. 2017.

FIGUEIRA-BORGES, Guilherme; MENDES, Lauriane Guimarães. “Construções do corpo negro em Livro Didático de Língua Portuguesa.” **Revista Ícone**, Revista de divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura. Volume 17- Novembro de 2017- ISSN 1982-7717.





FIGUEIRA-BORGES, Guilherme; SOUSA, Ramon Diego Viana de. “Discursividades em livros didáticos de português a partir da análise de construções de identidade de gênero”. **Revista Coralina**, Cidade de Goiás, vol. 3, n. 1, p. 54-70, jul./2020.

GUILHERME, M. F. F. “Línguas Estrangeiras: Ensino-aprendizagem e formação política de professores”. In: FIGUEIRA-BORGES, G.; SILVA, M. A. **Ensino de Línguas em Diferentes Contextos**. São Paulo: Pontes Editores, 2017, p. 15-28.

GRIGOLLETO, M. Leitura e Funcionamento Discursivo do Livro Didático. In: CORACINI, M. J. **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. São Paulo: Pontes Editores, 1999, p. 67-78.

LUTERMAN, Luana Alves; FIGUEIRA-BORGES, Guilherme; SOUZA, Agostinho Potenciano de. Análise discursiva da tridimensionalidade do livro pop-up. In: **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 8, n. 2, p. 39-54, maio/ago. 2018.

PEREIRA, D. R. M. Desafios e perspectivas no ensino de língua portuguesa a partir do olhar dos participantes do PIBID/UFTM. **Domínios de Lingu@gem**, v. 12, n. 1, p. 275-297, 29 mar. 2018.

SOUSA, Ramon Diego Viana; SANTOS, Sueli Paiva dos; OLIVEIRA, Bruno Machado Oliveira; FIGUEIRA-BORGES, Guilherme. Livro didático de português e delimitação de identidade de gênero: possibilidades de análise. **Cadernos Discursivos**, Catalão-GO, v. 1, n. 1, p. 122-137, 2021.

SOUZA, D. M. de. Do monumento ao documento. In: CORACINI, M. J. **O Jogo discursivo na aula de leitura**. São Paulo: Pontes Editores, 2010, p. 103-112





UM TRABALHO SOBRE ORAÇÕES SUBORDINADAS ADVERBIAIS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE CALDAS NOVAS.

Saula Aureliana Felipe (PIBID), Luciana Viana da Silva Medeiros² (PQ) Guilherme Figueira-Borges³ (PQ)

*saulaluzcanal@gmail.com

Universidade Estadual de Goiás, Campus Morrinhos, Rua 14, 625, Bairro: Jardim América, Morrinhos – GO.

Resumo: O presente trabalho visa apresentar um relato de experiência de atividades relacionadas às Orações Subordinadas Adverbiais que foram realizadas no PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) de língua portuguesa no ano de 2021 desenvolvidas na Universidade Estadual de Goiás – campus Morrinhos. O programa visa estreitar laços entre a universidade e a escola pública, tornando a licenciatura mais realista para com a profissão do docente, onde os bolsistas do programa terão a oportunidade de adentrar a escola pública, efetivando assim a práxis (teoria e prática), teoria vivenciada na universidade e prática vivenciada pelo programa PIBID.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. Prática pedagógica. PIBID. Práxis. Experiência.

INTRODUÇÃO

O PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) é um programa que concede bolsas a alunos em cursos de licenciaturas, uma ação da política nacional de formação de professores do ministério da educação em parceria com as redes de ensino públicas, onde os pibidianos (bolsistas do PIBID) estimulam desde o início de sua formação, a observação e a reflexão sobre a prática docente no cotidiano das escolas públicas de educação básica. O PIBID tem se tornado um grande aliado quando se trata de prática docente, pois por meio dele que os licenciados promovem a teoria apreendida na universidade com a prática nas escolas públicas, tornando um profissional melhor qualificado para o saber docente.

Neste trabalho, apresentaremos um relato de experiência de trabalho com as Orações Subordinadas Adverbiais na construção da argumentação. A escola escolhida para a prática do PIBID foi o Colégio Estadual Dom Pedro II, as turmas





trabalhadas foram a 1ª e 3ª série do Ensino Médio do período matutino, cabe salientar que a escola possui cinco turmas da 1ª série, e três turmas da 3ª série, onde foram propagadas as atividades de intervenção com essas turmas supracitadas.

O principal objetivo do PIBID é desenvolver atividades pedagógicas dentro da escola campo destinada, bem como desenvolver o fazer docente como uma licenciada em formação, ampliando o conhecimento de teoria vivenciado na universidade para com o conhecimento experiencial nas práticas das aulas de intervenções na escola campo. A contribuição realizada ao longo do programa PIBID aprofundam e aprimoram diálogos, reflexões, atividades, leituras e diversos debates que complementam a estrutura das práxis para uma melhor experiência para o licenciando em formação, bem como para com a escola pública com projetos diversificados.

MATERIAL E MÉTODOS

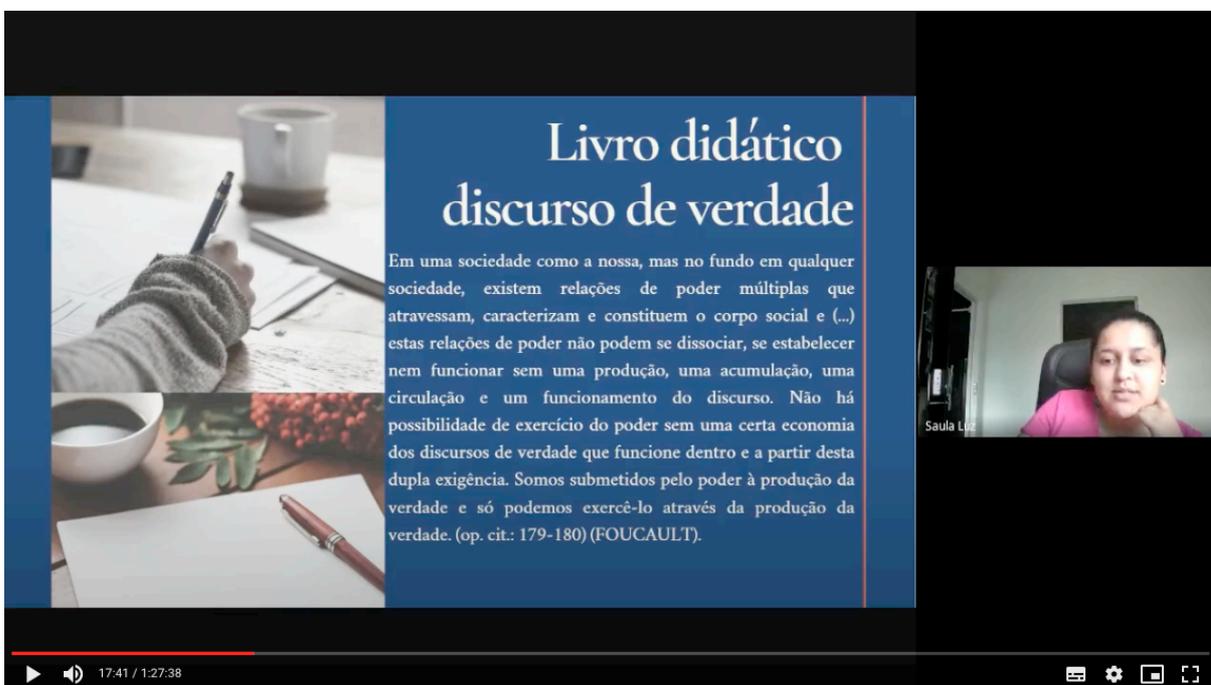
As atividades/reuniões do PIBID iniciaram em outubro de 2020, com a apresentação do Coordenador do PIBID Prof. Guilherme Figueira Borges e com a profa. Supervisora Luciana Viana, juntamente com a apresentação das bolsistas, com o total de 8 bolsistas. As reuniões foram executadas pela plataforma do Google Meet todas as segundas-feiras de cada semana no horário das 17h às 18:30h, cumpre esclarecer que as reuniões aconteceram de maneira remota por conta do período pandêmico pelo vírus da covid-19 que ocorreu no início do ano de 2020 e perpetuou até o momento da atividade aplicada apresentada nesse trabalho. Os textos lidos nas reuniões foram os seguintes: BORGES (2012); ABREL, (2017); FIGUEIRA-BORGES, MENDES (2017); FIGUEIRA-BORGES, SOUSA (2020); GUILHERME (2017); GRIGOLETO (1999); LUTERMAN, FIGUEIRA-BORGES, SOUZA (2018); PEREIRA (2018); SOUSA, SANTOS, OLIVEIRA, FIGUEIRA-BORGES (2012); SOUZA (2010).

Diante disso, a decorrência de cada reunião eram apresentados aos bolsistas textos teóricos a serem trabalhados nas reuniões, onde fundamentam e esclareciam o saber docente para assim um melhor aperfeiçoamento da prática docente em sala





de aula, logo foi proposto a cada bolsista a apresentação compartilhada de cada bolsista por meio de um seminário, onde as bolsistas estudavam o texto apresentado e apresentavam trazendo argumentos teóricos e práticos para como utilizar outras práticas dentro da sala de aula, com isso foi-se apresentado o texto “Leitura e funcionamento discursivo do livro didático” de Maria Grigolletto, onde na data de 23 de novembro e 30 de novembro, eu Saula e minha dupla Deise, pibidianas do PIBID apresentamos o texto em formato de slides na reunião, aprimorando ainda mais o nosso conhecimento com o livro didático, bem como o conhecimento compartilhado de outras pibidianas. Segue, abaixo, uma imagem da apresentação.



Fonte: Acervo pessoal.

Desse modo, após as reflexões e discussões acerca do texto proposto, elaboramos uma aula a ser implementada em uma intervenção da escola campo, cuja aula ocorreu em formato remoto por medidas protetivas ao vírus que percorria o país. Logo, na aula trabalhamos “Oração subordinada adverbial” com os alunos da 3ª série do ensino médio da escola Dom Pedro II, onde fora apresentado por meio de slides o conceito de oração, oração subordinada e advérbio, separadamente, onde ao final com a junção dos três conceitos pudemos aprimorar melhor o

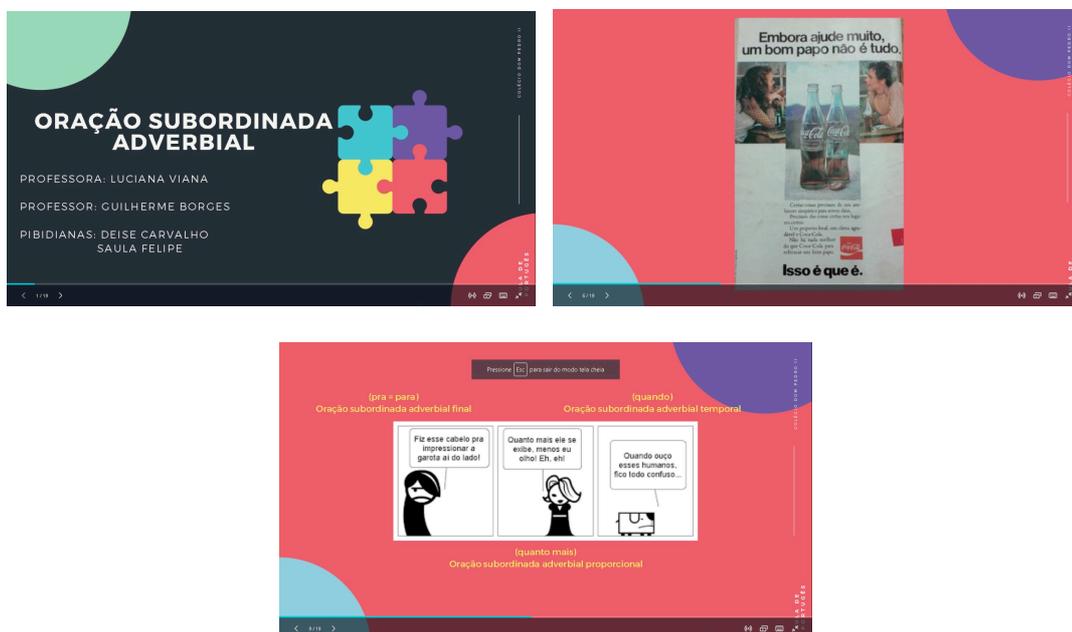




conteúdo trabalhado revisando a aprendizagem dos alunos em anos anteriores. Foi-se trabalhado o conceito utilizando exemplos de frases isoladas e frases mescladas aos textos retirados do Enem nota 10 dos anos anteriores. Todo o material utilizado em aula fora a plataforma do Google meet, slides, e atividades reflexivas e oralizadas com os alunos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A aula no Colégio Dom Pedro II aconteceu sob a supervisão da professora Luciana Viana e pelo professor Guilherme Borges, onde foi de grande importância para nós pibidianas pois percebemos na prática como se compor em sala, quais metodologias utilizar com alunos e o próprio funcionamento da escola pelos horários disponibilizados. A aula ocorreu de forma remota, pois ainda estávamos em período pandêmico, assim a organização das escolas permaneciam com as aulas remotamente. Segue, abaixo, exemplos dos slides



Fonte: Acervo pessoal

Os resultados foram de grande satisfação, os alunos puderam compreender o conteúdo e revisar alguns conceitos gramaticais atribuídos aos outros anos, puderam ainda identificar em um texto as orações subordinadas adverbiais, que de certa forma no ensino regular têm-se trazido uma prática para o ensino de gramática





bastante tradicional, somente com frases isoladas, perdendo assim a identificação do aluno para frente a frente com um texto dissertativo argumentativo.

A atividade foi bastante proveitosa, pois pudemos perceber nas falas dos alunos que haviam se esquecido de alguns conceitos básicos da gramática como “O que é oração”, “Quais elementos para se caracterizar uma oração”, onde puderam ver através dos slides ilustrativos de forma reflexiva esses elementos que compõe a gramática normativa brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação no PIBID foi de grande importância perceber toda a preparação do material, todos os estudos, seminários, reflexões. Assim, pudemos entender o funcionamento da escola, relacionando o teórico com o prático da sala de aula, relação essa que é importante se ter para adentrar a uma sala de aula.

Quando entendemos o papel do professor, percebemos que há um extenso estudo para alcançar a teoria para aquele trabalho. E temos como retorno os agradecimentos dos alunos que incentiva o continuo aprimoramento do professor, haja vista que, quando estimulamos a leitura para os alunos, devemos enquanto professores sermos espelhos, precisamos necessariamente ser leitores para solicitar que o aluno tenha o hábito da leitura.

Com isso, pude perceber a relevância social e acadêmica do PIBID e reconhecer que o professor precisa obrigatoriamente da junção de teoria com a prática para que assim possa executar melhor as práticas de ensino-aprendizagem no espaço escolar.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo fomento ao Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID/UEG).

REFERÊNCIAS

BORGES, Guilherme Figueira. Considerações sobre a relação da língua (portuguesa) e constituição de sujeitos (alunos). *Domínios de Linguagem*, v. 6, n. 1, p. 29-43, 27 jun. 2012.





BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf> Acesso em: 03 de novembro de 2021.

COELHO, Fábio André Cardoso; SILVA, Jefferson Evaristo do Nascimento (Orgs.). **PIBID, políticas públicas e ensino de Língua Portuguesa**. Coleção Língua Portuguesa e Ensino. Volume 1. / Rio de Janeiro: Dialogarts. 2017.

FIGUEIRA-BORGES, Guilherme; MENDES, Lauriane Guimarães. “Construções do corpo negro em Livro Didático de Língua Portuguesa.” **Revista Ícone**, Revista de divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura. Volume 17- Novembro de 2017- ISSN 1982-7717.

FIGUEIRA-BORGES, Guilherme; SOUSA, Ramon Diego Viana de. “Discursividades em livros didáticos de português a partir da análise de construções de identidade de gênero”. **Revista Coralina**, Cidade de Goiás, vol. 3, n. 1, p. 54-70, jul./2020.

GUILHERME, M. F. F. “Línguas Estrangeiras: Ensino-aprendizagem e formação política de professores”. In: FIGUEIRA-BORGES, G.; SILVA, M. A. **Ensino de Línguas em Diferentes Contextos**. São Paulo: Pontes Editores, 2017, p. 15-28.

GRIGOLLETO, M. Leitura e Funcionamento Discursivo do Livro Didático. In: CORACINI, M. J. **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. São Paulo: Pontes Editores, 1999, p. 67-78.

LUTERMAN, Luana Alves; FIGUEIRA-BORGES, Guilherme; SOUZA, Agostinho Potenciano de. Análise discursiva da tridimensionalidade do livro pop-up. In: **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 8, n. 2, p. 39-54, maio/ago. 2018.

PEREIRA, D. R. M. Desafios e perspectivas no ensino de língua portuguesa a partir do olhar dos participantes do PIBID/UFTM. **Domínios de Lingu@gem**, v. 12, n. 1, p. 275-297, 29 mar. 2018.

SOUZA, Ramon Diego Viana; SANTOS, Sueli Paiva dos; OLIVEIRA, Bruno Machado Oliveira; FIGUEIRA-BORGES, Guilherme. Livro didático de português e delimitação de identidade de gênero: possibilidades de análise. **Cadernos Discursivos**, Catalão-GO, v. 1, n. 1, p. 122-137, 2021.

SOUZA, D. M. de. Do monumento ao documento. In: CORACINI, M. J. **O Jogo discursivo na aula de leitura**. São Paulo: Pontes Editores, 2010, p. 103-112

