

REFLEXÕES E PRÁTICAS DO PIBID/UFES



Gicélia Mendes da Silva
Maria José Nascimento Soares
Organizadoras

Jonielson Oliveira Dantas
Colaboração



Criação Editora
Aracaju | 2019

Título: Reflexões e práticas do PIBID/UFS
Organizadoras: Gicélia Mendes da Silva
Maria José Nascimento Soares
ISBN: 978-65-80067-61-9

CONSELHO EDITORIAL

Ana Maria de Menezes
Estácio Bahia Guimarães
Fábio Alves dos Santos
Jorge Carvalho do Nascimento
José Afonso do Nascimento
José Eduardo Franco
José Rodorval Ramalho
Justino Alves Lima
Luiz Eduardo Oliveira Menezes
Maria Inêz Oliveira Araújo
Martin Hadsell do Nascimento
Rita de Cácia Santos Souza

REFLEXÕES E PRÁTICAS DO PIBID/UFS

Gicélia Mendes da Silva
Maria José Nascimento Soares
(Organizadoras)

Jonielson Oliveira Dantas
Colaboração



Criação Editora
Aracaju | 2019

© 2019, by as organizadoras

Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, com finalidade de comercialização ou aproveitamento de lucros ou vantagens, com observância da Lei de regência. Poderá ser reproduzido texto, entre aspas, desde que haja expressa marcação do nome das organizadoras, título da obra, editora, edição e paginação.

A violação dos direitos de autor (Lei nº 9.619/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código penal.

Editoração Eletrônica: Adilma Menezes

Capa: © Maglara | Dreamstime.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo-SP)

S676r Silva, Gicélia Mendes de
Reflexões e práticas do Pibid/UFS. Gicélia Mendes da Silva
Maria José Nascimento Soares (Organizadoras). – Aracaju:
Criação, 2019.
236 p., 21 cm.
ISBN 978-65-80067-61-9

1. Educação 2. Práticas educacionais 3. Pibid-UFS
I. Título II. Assunto III. Gicélia Mendes da Silva (Org.) IV.
Maria José Nascimento Soares (Org.)

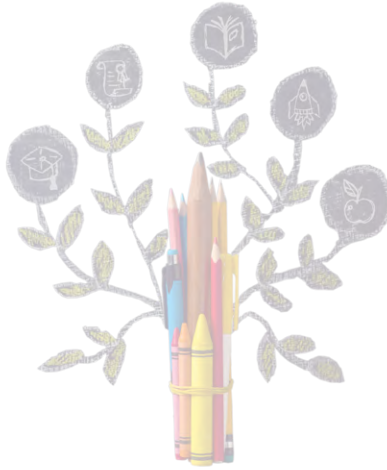
CDD 370
CDU 370

ÍNDICE PARA CATÁLOGO SISTEMÁTICO

1. Educação. Práticas Educacionais.
2. Experiências diárias

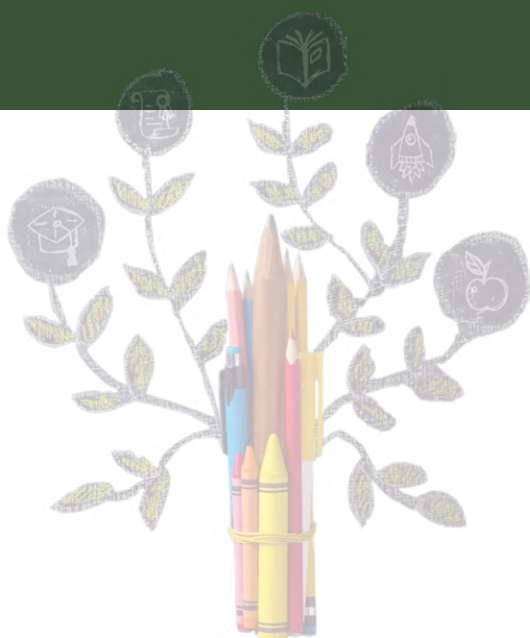
Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8 8846

Os textos assim como a revisão de cada capítulo são de responsabilidade dos autores.



Este livro é dedicado a todos aqueles que empenharam esforços de seus conhecimentos para promover práticas pedagógicas voltada para educação básica no Estado de Sergipe.





Apresentação

Silvana Bretas*

O Programa Institucional de Iniciação à Docência – Pibid, implantado em 2007 pelo Ministério da Educação e Cultura– MEC, Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior – Capes e Instituições do Ensino Superior - IES, públicas e privadas, é, sem a menor sombra de dúvida, a experiência mais exitosa na formação inicial e continuada de professores com articulação entre teoria e prática. Experiência inédita de parceria entre as universidades e as escolas de Educação Básica públicas em prol de melhor preparação de professores da Educação Básica.

Por sua trajetória, por sua dimensão, pelos atores e instituições envolvidos seria muito difícil evidenciar todos os seus ganhos em um único livro, mas creio que os capítulos que seguirão são legítimos exemplares do significado do referido Programa na formação dos granduandos de licenciatura da Universidade Federal de Sergipe.

Os números impressionam! Os dados do Relatório de Atividades Pibid/UFS de 2018, registra uma história de mais de uma década que envolveu 26 subprojetos que foram aplicados em

74 escolas das redes municipais e estaduais sergipanas. Des-tes subprojetos, 17 foram desenvolvido por Coordenadores de Áreas das Licenciaturas do Campus Prof. Aloísio de Campos, na cidade de São Cristóvão, 07 do Campus Prof. Alberto Carvalho, na cidade de Itabaiana e 02 no Campus de Laranjeiras. Para relacionar e descrever os subprojetos desenvolvidos nos campi vale destacar: 1) Subprojetos desenvolvidos no Campus de São Cristóvão: Artes Visuais, Ciências da Religião, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras Vernácula, Letras-Ingês, Letras-Espanhol, Letras-Português-Francês, Matemática, Música, Pedagogia, Química e Ciências Biológicas, Dança e Teatro. 2) No campus de Itabaiana: Pedagogia, Letras-Português, Física, Geografia, Matemática, Química e Biociências.

Em termos de recursos humanos, contava com um total de 1.218 bolsistas, assim distribuídos: i) 1 coordenador institucional; ii) 3 coordenadores de gestão; iii) 68 coordenadores de área; iv) 124 supervisores; e v) 1.022 bolsistas de Iniciação à Docência. Além da quantidade de bolsistas, houve colaboradores voluntários, distribuídos nos projetos citados. O êxito das ações do PIBID, no âmbito da Universidade Federal de Sergipe, é visível não apenas pelo conjunto de produções didático-pedagógicas, artístico-culturais e bibliográficas que lhes são decorrentes, mas também pelas constantes parcerias que têm feito junto às escolas, secretarias de educação estaduais e municipais, frentes sindicais e demais instituições onde a educação se faz legítima no Estado de Sergipe, ultrapassando as expectativas geradas quando de sua proposição a CAPES.

Nada mais oportuno do que a publicação do livro (Título), organizado pelas Profas. Dras. Gicélia Mendes e Maria José Nasci-

mento Soares, Coordenadora Geral e Coordenadora de Gestão respectivamente, para relatar o modo pelo qual as atividades didático-pedagógica foram planejadas no âmbito dos subprojetos e realizadas no âmbito das escolas.

Parece que tínhamos encontrado um caminho profícuo para a formação docente, depois de tantos estudos apontarem a larga distância entre teoria e prática no processo de formação dos futuros professores. Havia problemas? Sim, como é normal diante de um projeto de tamanha envergadura, mas sua experiência registrou a importância que este programa ganhou no conjunto das atividades acadêmicas dos futuros professores. Ao mesmo tempo em que despertou o interesse de seus bolsistas discentes pelo magistério e pela pesquisa acadêmica na área da educação contribuindo, sobretudo, para o fortalecimento da tríade que alicerça o trabalho nas instituições de ensino superior: ensino/pesquisa/extensão. Haja visto, a presença dos discentes nas aútorias do presente livro.

Em cada capítulo o leitor vai perceber o incentivo à formação de professores para a educação básica, com especial atenção ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Observará também o trato dos aspectos metodológicos do ensino na perspectiva da articulação da educação superior com a educação básica pois, através dos subprojetos de área aqui apresentados, verificará as experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador que permitem a utilização de recursos tecnológicos da informação e da comunicação bem como, de materiais bastante comuns nas escolas mas que, trabalhado de forma criativa, é um grande potencializador da aprendizagem.

Por fim, vale a reflexão a respeito dos desafios da formação de professores(as) que têm colocado à prova as políticas públicas

de implantação de projetos que efetivem a tão almejada e difícil integração entre teoria e prática na construção da identidade de professores(as) da educação da infância, da adolescência, da juventude e da maturidade. Do mesmo modo que desafia a universidade e seus professores(as) para equacionar o objetivo de diplomar os licenciandos que não só atuarão nas escolas, mas que, sobretudo, obtenham ferramentas e estratégias pedagógicas que qualificarão suas práticas educativas com referência social.

Deste modo, as organizadoras desta obra, arregimentaram os docentes coordenadores de área e seus colaboradores para trazerem a público os projetos pedagógicos de intervenção na formação de professores(as) no contextos das escolas de Educação Básica. Muitas foram as intervenções, as oficinas, a implantação de metodologias ativas de ensino, os workshops, os saraus, o planejamento pedagógico, as experiências científicas, os estudos do meio, as atividades culturais entre tantas outras que aprofundaram o sentido da parceria universidade e escola. O que o leitor encontrará no livro é uma pequena, mas significativa, amostra de todo este universo.

Nesse aspecto vale a pena nos demorar um pouco mais, pois a existência de uma política pública como o Pibid é a oportunidade do(a) professor(a) formador planejar ações junto aos bolsistas de Iniciação a Docência (ID), dividir e consultar o professor(a) da escola sobre sua adequação ou não e, finalmente, ambos profissionais acompanharem a realização da experiência pelos(as) estudantes no cotidiano da escola. Esse movimento contribui significativamente para a formação do(a) estudante na medida em que lhe permite refletir sobre a sua ação, colocá-la em prática e avaliá-la a partir dos resultados da experiência.

Essa é a condição para a construção da autonomia intelectual e pedagógica do(a) professor(a) que o(a) coloca no protagonismo da ação educativa sem a qual, não há um processo genuíno do ensino e aprendizagem.

Eis aqui a grande obra que o leitor encontrará nos capítulos a seguir! Boa leitura!

Profa. Dra. Silvana Bretas
Departamento de Educação

Sumário

Apresentação

Silvana Bretas

7

O Pibid na Prática Docente: Uma Abordagem Transversal

Jaqueline de Farias dos Santos

Jessica Almeida dos Santos

Joyce Palha Colaça

15

Formação Continuada de Professores: Estudo acerca da Participação dos Supervisores Pedagógicos do Codap no Subprojeto Educação Física Pibid/UFS

Sirleia Pereira Silva Gomes

Luiz Anselmo Menezes Santos

27

As Contribuições do Pibid Para A Formação Docente de Pedagogos: Um Caso da Escola Estadual Professor Francisco Portugal

Maria Andreza Silva Santos

Ednizio Domingos da Silva

Maria Inêz Oliveira Araujo

67

**Programa Institucional de Bolsa de Iniciação
a Docência (Pibid/ Capes/Pedagogia/
UFS): Experiências e Práticas Pedagógicas
realizadas no 3º Ano B do Colégio Estadual
Governador Albano Franco**
Jussara Santana da Silva

91

**As Potencialidades da WEB 2.0 nas
Narrativas Reflexivas nos Diários Online
dos Bolsistas do Pibid/Pedagogia/UFS**
Arlene Domingues Araújo Oliveira
Simone Lucena

113

**Educação e Leitura: Do Cheiro de Leite
ao Cheiro Digital**
Eliana Sampaio Romão

135

**Pibid em Ação: Cultura Surda nas Aulas
de Língua Espanhola**
Lidiane dos Santos Gama Cabral
Doris Cristina Vicente da Silva Matos

165

**A Construção de Materiais Didáticos no
Pibid Espanhol: Igualdade de Gênero em
Questão**

Isabella Silva dos Santos

Doris Cristina Vicente da Silva Matos

189

**A Educação Física como Componente
Curricular nos Anos Iniciais: A Expe-
riência do Pibid**


Lana Vieira de Carvalho

José Américo Santos Menezes

209

Sobre os autores

237



O PIBID NA PRÁTICA DOCENTE: UMA ABORDAGEM TRANSVERSAL

Jaqueline de Farias dos Santos

Jessica Almeida dos Santos

Joyce Palha Colaça

INTRODUÇÃO

O PIBID auxilia, significativamente, no processo de ensino/aprendizagem visto que leva ao graduando a vivência da prática educativa, possibilitando ao futuro professor um contato real com o meio em que a docência é aplicada nos colégios do Estado de Sergipe, possibilitando também uma leitura de espaço e de tempo, mais objetiva da realidade onde está escola está inserida.

Preparadas pela leitura de todo o escopo teórico estudado e discutido nas reuniões do projeto, vamos às aulas com a proposta de analisar todo o contexto social em que a escola está inserida e, nesse momento, buscamos observar sobre todos os aspectos: o comportamento dos alunos nas aulas e no âmbito escolar, com o intuito de a partir dessas observações em conjunto com a companhia de dupla começar a discutir a formação de um material que atraísse a atenção e que proporcionasse uma aprendizagem significativa para determinado público.

Este projeto foi aplicado na turma da 3ª série do Ensino Médio B, composta em sua maioria por jovens mulheres (aproximada-

mente entre 16 – 20 anos), no Colégio Estadual Professor Arício Fortes que está situado na zona Oeste da capital fazendo limites ao leste com a Rua Canadá, ao Oeste com a Av. Tiradentes, ao Norte com a Rua Rio Grande do Sul e ao Sul com a Rua Haiti. A maioria dos alunos reside no próprio bairro América e adjacências e a escola está inserida em zona residencial de classes B e C.

No processo de elaboração do material didático, buscamos conteúdos que trabalhassem questões sociais com o intuito de focar na aula não só o conteúdo gramatical, mas sim, em questões sociais que fazem parte do cotidiano daquela sociedade/comunidade e, com isso, a interdisciplinaridade é uma das ferramentas que utilizamos no processo de elaboração de todo material.

Quando optamos pela formação de materiais interdisciplinares, buscamos trabalhar com conteúdos que ajudem na formação do pensamento crítico e dos valores éticos que sejam empregados no convívio em sociedade e também no ambiente escolar. A criação de todo este material exposto aos alunos é feita sobre as orientações da professora coordenadora e do professor supervisor com o objetivo de contribuir na construção de um material que atenda às necessidades da turma.

A relação e os resultados conquistados com o trabalho do PIBID na turma são visíveis, a partir do posicionamento e da participação dos alunos nas aulas, a contribuição do PIBID consegue transformar as aulas tornando-as distintas, os pibidianos exercem um papel de pontes buscando aproximar os alunos do conteúdo ministrado nas aulas e incentivar o contato com a língua espanhola de forma dinâmica.

O primeiro passo para ser um bom professor, pelo que podemos vivenciar, é esse contato não só com a teoria, mas com a prática pedagógica, que nos faz conhecer a realidade da escola de uma

forma mais intensa ainda antes dos estágios formais. Saber observar a realidade do aluno e trabalhar com ela não é uma tarefa fácil e, com o PIBID, compreendemos o quanto isso é possível.

DESENVOLVIMENTO

A REALIDADE ESCOLAR

Situado em um bairro de classe média-baixa, o Colégio Arício Fortes recebe um público em seu cotidiano que tem influências diretas com a violência e conseqüentemente, a desigualdade. Esta realidade é levada para dentro dos muros da escola, exigindo do corpo docente maior atenção e cuidado com os jovens que constituem o alunado. Sabendo disso, buscando ao longo do nosso tempo/trabalho abordar temas que abordassem de maneira mais próxima a realidade enfrentada pelos estudantes.

Inseridos em um contexto social que discrimina e violenta diariamente o gênero feminino, cada vez torna-se mais essencial a discussão de tais conteúdos na sala de aula. Partindo do pressuposto que a maioria do corpo estudantil é composta por mulheres, as quais têm seus corpos violentados (verbal e/ou fisicamente) em seus cotidianos, é imprescindível que se ponha em debate e que seja proposta uma reeducação/reconstrução do papel da mulher na sociedade, tanto do ponto de vista feminino quanto masculino, uma vez que, atos machistas não são exclusividade dos homens.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Depois das duas semanas de observação levamos à reunião possíveis temas para serem desenvolvidos na oficina. Em comum acordo com a coordenadora e o professor supervisor, o tema escolhido foi “La cul-

tura de la violación¹”. Direcionados por Paraquett (2009) afirma “(...) julgo fundamental que os professores cuidem para que seus alunos tenham acesso a uma variedade linguística e textual que lhes sirva como amostra e que se aproxime da realidade discursiva que os envolve.” (p.134) Buscamos um tema que tocasse a realidade vivida pelos alunos tanto no convívio social, quanto na vivência escolar, visto que no colégio já houve incidências de agressões contra alunas e entre alunas, sendo este fato de grande peso para a escolha, pois esse tema também estava/está tendo uma visibilidade nas redes sociais e na mídia. Dessa maneira, surgiu a ideia de trabalharmos com a cultura do estupro sem desvencilhar o conteúdo lexical proposto no plano de ensino, que nesse caso, tratava sobre as vestimentas.

Todo o processo foi desenvolvido a partir da leitura e análise dos documentos norteadores da educação como, OCEM, PCN, Lei 11.161 (conhecida como a Lei do Espanhol, que foi revogada com a Medida Provisória 746, do governo Michel Temer). Partimos, também, de textos teóricos sobre o ensino de espanhol como língua estrangeira, tais como: “O letramento crítico: contribuições para a (trans) formação de professores de espanhol”, de Baptista (2014), e “O papel que cumprimos os professores de espanhol”, de Paraquett (2009). Estes textos, dentre outros, serviram de base para a preparação do nosso processo de observação e criação de conteúdos didáticos.

Espera-se, então, que a aprendizagem de línguas estrangeiras ultrapasse o conhecimento da metalinguagem, assim como saia da esfera restrita da tecnologia e do mercado de trabalho, para se transformar em ferramenta de conhecimento, de autoconhecimento, de eliminação de fronteiras e, principalmente, de inclusão social. (PARAQUETT, 2009, p.131)

1 A cultura do estupro [tradução nossa].

Em consonância com uma abordagem crítico-reflexiva, torna-se necessário (re)pensar caminhos, itinerários, percursos que possam se expandir em um horizonte amplo e rico de experiências, que envolvam sujeitos partícipes de uma construção diferenciada com a alteridade e provoquem o questionamento de determinados silenciamentos. (BAPTISTA, 2014, p.159)

Além disso, buscamos pensar na Base Nacional Comum Curricular, que promove a valorização do pensamento crítico do estudante e que estimula o professor a trabalhar dentro dessas variantes, e pautadas sobretudo na teoria de Paulo Freire que nos instiga a pensar na realidade do aluno, de modo a revolucionar o ensino em uma categoria problematizadora acerca do meio que ele está inserido. Em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, Freire afirma: “A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham” (1978, p. 82). Desse modo, elaboramos conteúdos que se aproximem à realidade do alunado com o objetivo de formar cidadãos críticos capazes de exercer a autonomia em suas atitudes frente ao mundo.

SOBRE A OFICINA

Usamos o tema “La cultura de la violación” para fazer um gancho para abordar sobre o tema feminicídio. A introdução da oficina foi feita por meio do conteúdo “Las vestimentas”, pelas quais buscamos expor trajes de diferentes países hispano-falantes como, México e Colômbia, com o intuito de mostrar trajes tradicionais da cultura de cada país e expondo também as semelhanças com a cultura brasileira.

Figura 01

TRAJES TRADICIONALES ESPAÑELES

Figura 02

TRAJES TRADICIONALES MEXICANOS**Rebozo****Campechana**

É válido salientar que o tema lexical – as vestimentas – foi trabalhado de forma particular, visto que por meio da cultura inserimos o vocabulário e a cada slide apresentado desenvolvemos a oralidade e a compreensão auditiva dos alunos.

Figura 03

TRAJE TRADICIONAL BRASILEÑO



Figura 04

¿Creéis que la gente se viste de esta manera todo el tiempo?



Figura 05

¿Creéis que la manera como se viste la mujer influye de alguna forma la cultura de la violación?



Depois da apresentação das vestimentas e das diferentes culturas, instigamos os alunos a pensarem em como esses trajes culturais em outros países refletem uma grande diferença para as vestimentas atuais da nossa sociedade e, a partir de que ponto, algumas vestimentas “determinam” uma justificativa para a violência. Para evidenciar esta questão, colocamos imagens que mostravam cenas do cotidiano com o objetivo de demonstrar como é corriqueiro o abuso contra a mulher. Apresentamos aos alunos o movimento “#NIUNAMENOS”, que surgiu na Argentina após o assassinato de uma jovem, um crime de feminicídio, e fizemos a relação com a realidade local.

Figura 06



Figura 07



Figura 08



Vale salientar que os alunos não conheciam o movimento e ficaram surpresos com a história do surgimento, mais uma vez conseguimos emergi-los aos fatos mostrando algumas imagens que representam o cotidiano das mulheres, por exemplo, dentro de um ônibus, onde frequentemente são assediadas. Algumas alunas se identificaram com a situação descrita, e deram depoimentos de como essa ação as deixam amedrontadas e ao mesmo tempo com raiva, pois se sentiam coagidas ao usar a roupa que desejam.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES DA VIVÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR

Estamos vivendo tempos difíceis no contexto educacional, existe um grande descrédito quanto à educação no meio cultural em que vivemos. É constantemente mencionada como ponte, mas dificilmente como caminho a ser trilhado. O espanhol está cada vez mais perdendo a sua força e os alunos não veem a disciplina como essencial para aprendizagem.

Partindo da analogia da ponte, temos de um lado um governo que congela os investimentos na educação, que já eram precários, e apenas pioraram a situação. Um governo que revoga leis importantes para a pluralidade das línguas, que “cria” reformas, que não contribuem de forma positiva para o ensino.

Do outro lado, temos os alunos, os quais muitas vezes não se sentem atraídos pela escola, por diversos motivos, às vezes por precisarem trabalhar para ajudar a família, pois a situação econômica em que vivem influencia drasticamente na sua relação com o estudo.

No meio de todas essas situações, estão os professores e nós, futuras docentes, que lutamos diariamente para que essa realidade seja modificada. Quando estamos frente aos alunos, todas as concepções de ser professor começam a ser vivenciadas, produzindo, assim, um momento único de aprendizagem e desenvolvimento acadêmico.

E como resultado dessa vivência, percebemos que, no início da aplicação da oficina, houve uma certa timidez na turma, mas ao decorrer do que íamos discutindo os alunos debateram todo o assunto abordado, as meninas que antes não falavam, deram seus testemunhos dos assédios diários que sofrem. Com o ambiente

criado pela discussão do tema, ao final, conseguimos expor que a culpa nunca é da vítima e que nenhuma vestimenta determina e/ou justifica a violência que milhares de mulheres passam todos os dias, apenas por nascerem mulheres.

O ensino de língua estrangeira tem como objetivo, de acordo também com os documentos que regem a educação no Brasil, e com a literatura na área, formar cidadãos e foi neste processo que pensamos ao realizar a atividade e é com esse alicerce que seguimos nossos passos para a docência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf > Acesso em: 20 de maio de 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Conhecimentos de línguas estrangeiras. In: _____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Línguas, Códigos e Tecnologias**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. **Decreto-lei nº 11.161**, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Brasília, 05 de agosto de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Espanhol – Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Coleção Explorando o Ensino, v.16.

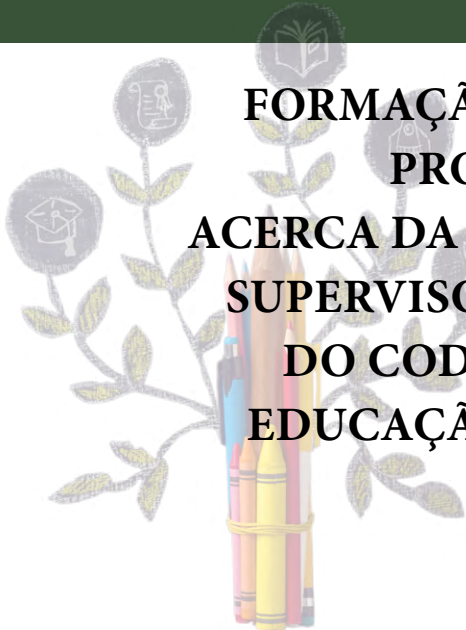
BAPTISTA, L. M. T. R. Letramento Crítico: Contribuições para a (trans) formação de professores de espanhol. In: DE LIMA, Lucielena Mendonça (ORG). **A (In) Visibilidade da América Latina na Formação do Professor de Espanhol**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 141-161. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v.34.

FREIRE, P. A concepção bancária da educação como instrumento de opressão: seus pressupostos, sua crítica. In: _____. **Pedagogia do Oprimido**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. p. 65-87.

MOTA, S. S; IRALA, V. B. Oportunhol na formação de professores de espanhol como língua adicional. In: DE LIMA, Lucielena Mendonça (ORG). **A (In) Visibilidade da América Latina na Formação do Professor de Espanhol**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 91-109. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v.34.

PARAQUETT, M. O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (E/ELE) no Brasil. In: Consejería de Educación de la Embajada de España em Brasil, Casa de España de Rio de Janeiro, Associação de Professores de Espanhol do Rio de Janeiro (Orgs.). Dossiê: **Diálogos Interamericanos**. 2009. p. 123-137. Caderno de Letras da UFF. N° 38.

PARAQUETT, M. Projetos e ações na formação inicial de professores de espanhol. In: LIMA, L. M. (ORG). **A (In) Visibilidade da América Latina na Formação do Professor de Espanhol**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 127-137. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v.34.



FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ESTUDO ACERCA DA PARTICIPAÇÃO DOS SUPERVISORES PEDAGÓGICOS DO CODAP NO SUBPROJETO EDUCAÇÃO FÍSICA PIBID/UFS

Sirleia Pereira Silva Gomes
Luiz Anselmo Menezes Santos

INTRODUÇÃO

A Formação Continuada uma das formas e caminhos para a atualização profissional dos professores em exercício, ela é essencial para a melhor qualidade de ensino na Educação Básica e valorização profissional do docente. Nela são formatados novos métodos didáticos e novas abordagens para trabalhar o ensino no processo ensino-aprendizagem, fazendo com que as práticas pedagógicas sejam executadas e transmitidas de forma clara, objetivando o entendimento reflexivo e transformando de forma consciente as atitudes do indivíduo.

O PIBID foi criado em 2007, é uma iniciativa do governo federal, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que é uma agência governamental vinculada ao (MEC) Ministério da Educação, com a finalidade de promover a especialização do ensino com qualidade e que possa

alcançar uma maior quantidade de indivíduos, concedendo assim, bolsas a alunos das licenciaturas. Esses trabalhos são desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino.

Os subprojetos são divididos por áreas do conhecimento e promovem a inserção dos graduandos em licenciatura no contexto das escolas públicas para que desenvolvam práticas e atividades didático-pedagógicas sob orientação de docentes das Instituições de Ensino Superior, que é o coordenador do programa e de um professor da escola, que é o supervisor pedagógico. É com os professores da escola da rede pública de ensino que ocorrem as intervenções, sendo estes os mediadores entre o contato na prática dos alunos graduandos da Universidade Federal de Sergipe com o cotidiano escolar.

Os supervisores pedagógicos são, dentro do programa PIBID, os formadores auxiliares que contribuem na formação profissional do aluno graduando inserido no programa, são eles os professores que já exercem a docência, nesse caso no colégio CODAP do eixo II no ensino fundamental maior. Estes professores participantes do programa, fazem com que suas experiências profissionais sejam compartilhadas, abrindo caminhos para os futuros docentes vivenciar a dinamicidade de um contexto escolar, havendo assim intensa interação no trato pedagógico com os integrantes do projeto e as turmas selecionadas pelo programa que são aplicados através do PIBID. Essa relação de conhecimentos propõe métodos alternativos de ensino visando melhor aproveitamento da aprendizagem para as turmas do ensino fundamental do Colégio de Aplicação, potencializa também a esses supervisores pedagógicos a reflexão contínua das suas práticas.

Esse artigo é resultado da monografia concluída em 2018, tem o intuito de investigar o que descrevem os supervisores pedagó-

gicos com relação ao programa PIBID, e o que o programa pode oferecer como curso de formação continuada, se possibilita atualizações e se o programa de ensino do Pibid fomenta inovações nas atividades de ensino dos supervisores pedagógicos do PIBID. Nos dispusemos a responder se a participação como supervisor-pedagógico no programa PIBID/UFS, no eixo II do subprojeto Educação Física, representou uma oportunidade de Formação Continuada dos docentes do CODAP que atuam com o componente curricular Educação Física.

Entre os objetivos, o de investigar o programa Pibid como um possível meio de formação continuada, interpretar as respostas dos docentes entrevistados sobre a influência do programa em seu crescimento e valorização profissional e destacar a partir das entrevistas, as narrativas dos Supervisores Pedagógicos do projeto PIBID com relação ao programa de ensino, incluindo o programa de ementas de 2008, planejamento e aplicação das aulas da disciplina Educação Física escolar.

Os supervisores pedagógicos envolvidos no programa PIBID, tem a responsabilidade de acompanhar, bem como o compromisso de estar juntos na relação troca e aprofundamento de saberes e conhecimentos fundamentados, propondo, refletindo, mediando, debatendo, construindo e incentivando os pibidianos na carreira docente, são os tutores ou professores supervisores. Esse acompanhamento que os professores efetivos fazem ao pibidiano, é de suma importância nessa etapa de preparação do aluno da graduação, pois ele estará inserido diretamente na sua futura práxis pedagógica no espaço escolar.

Como plano de ação, foi desenvolvido um programa de ensino que envolve: as reuniões de discussão, reuniões pedagógicas, encontros para planejamentos de aula a partir do progra-

ma de ementas do componente curricular da Educação Física de 2008, inclui também, seminários, debates e estudo dos materiais didáticos propostos pelo coordenador do Departamento de Educação Física (DEF). O “*Programa de Ementas e Conteúdos para a Educação Básica: Componente Curricular Educação Física*” elaborado em 2008 pelos professores da Universidade Federal de Sergipe, faz parte do plano de ensino do programa para a execução das atividades do currículo da Educação Física no Colégio de Aplicação (CODAP) e é a partir desse programa de ementas que ocorre a etapa de preparação dos pibidianos no contexto de iniciação à docência no eixo II da Educação Física escolar.

Pensar a qualidade de ensino no processo ensino-aprendizagem na educação escolar, redobra para a escola responsabilidades e desafios complexos, mas, recai sobre os professores, principalmente, investir na sua formação e atualização profissional com propriedade para que haja transformações significantes e qualidade do ensino na educação básica.

A importância da formação continuada para os professores em exercício é algo necessário para a maior valorização profissional docente, podendo assim encarar com mais profissionalismo e destreza a profissão docente no processo ensino-aprendizagem elevando a qualidade de ensino. A partir dos estudos de vários teóricos na área educacional, é notável que a ação docente foi e deve ser algo pensado previamente pelo discente, estando antecipadamente consciente dos seus atributos e competências após o curso de graduação na área da licenciatura.

Existem atualmente várias alternativas que viabilizam o acesso à formação continuada de boa qualidade, possibilitando assim à Educação um ensino de qualidade e conseqüentemente a valori-

zação profissional docente. Em contraponto, há também cursos que não proporcionam o essencial para os professores que buscam cursos específicos para agir em situações corriqueiras em suas unidades de lotação. Ou seja, procuram cursos em que a teoria e a prática possa convergir com o seu cotidiano escolar.

O PROGRAMA PIBID E SEUS DESDOBRAMENTOS

Nesta primeira seção abordaremos sobre o PIBID e alguns de seus resultados e impactos durante a práxis pedagógica para os envolvidos desse programa, tanto para os professores que intermediam os pibidianos ao contexto escolar, que são os supervisores pedagógicos, quanto para os alunos iniciantes da graduação que tem compromisso com o programa.

Nas Instituições de Ensino Superior, há diversos programas institucionais financiados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e que auxiliam os graduandos na construção da sua formação acadêmica. Segundo o (MEC) Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, nos cursos específicos para as licenciaturas deve ser disponibilizado o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) que auxiliará a formação inicial.

O programa está contemplado conforme a LDB/1996 na resolução nº 2 Cap. VI, Art. 17 que diz: “em consonância com a legislação, a formação continuada envolve: &1º (III) - atividades ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora”. Desse modo, o PIBID é um programa e subprojeto de extensão que visa apoiar a formação inicial dos estudantes de licenciatura valorizando assim o magistério.

Os professores da rede de ensino são identificados como os supervisores pedagógicos do programa e acompanharão os discentes da graduação na etapa de preparação a partir de um plano de ensino que inclui o programa de ementas, orientado pelo PIBID, que nesse trabalho será proposto pelo coordenador da área, o docente da IES indicado pelo DEF/UFS do eixo II da área Educação Física Escolar no ensino fundamental.

O “Programa de Ementas e Conteúdos para a Educação Básica: Componente Curricular Educação Física” de 2008, é organizado de forma que os conteúdos sejam adequados para cada grau, nível e série, que segundo Melo (2006) é preciso situar os conteúdos e sua organização nos diferentes ciclos de escolarização, pois a aprendizagem escolar é uma atividade planejada, intencional e dirigida, não ao acaso ou espontâneo.

Quadro 1. Ações

1	Título da Ação	Reuniões periródicas para planejamento e avaliação
	Detalhamento	Reuniões periódicas para planejamento e avaliação dos trabalhos pautados nos eixos sobre o conhecimento do corpo, manifestações culturais do movimento, corpo e saúde, corpo e valores humanos, criatividade e sensibilidade, lazer e cidadania, manifestações esportivas.

Assim, o programa de ementas para o eixo II da Educação Física são aulas elaboradas para o 6º ao 9º ano do ensino fundamental em torno de uma unidade de ensino e um conteúdo específico, que são respectivamente: Unidade I: Conhecimento do Corpo – Alimentação e Atividade Física: Hidratação, Reidratação e Desidratação; Unidade II: Manifestações Culturais do Movimento – Corpo e Linguagem; Unidade III: Ritmo e Expressão – Dança e Cultura; Unidade IV: Manifestações Culturais Esportivas, Esporte e Qualidade de Vida: Esporte e Obesidade; e Unidade VI: Corpo e Valores Humanos – O Cuidado por Si mesmo: o Comportamento Autodestrutivo dos Vícios.

Os objetivos do Programa PIBID é incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coo formadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2017).

A colaboração desses professores que já estão consolidados nas escolas é de suma importância para a adaptação dos novos professores, deveria ser fomentado nas escolas esse processo de reconhecimento, em que os professores iniciantes tivessem melhor suporte técnico e psicológico no início da sua carreira na Instituição locada. Assim, com um melhor suporte didático aliviaria tensões e pressões existentes no enfrentamento da dinamicidade que ocorre no âmbito escolar, faria, portanto, com que o professor iniciante tenha menos dificuldades no início da carreira docente. Nóvoa (2003) aponta uma reflexão e diz que:

Quanto às experiências vividas no espaço escolar, é evidente que a Universidade tem um papel importante a desempenhar

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

É de suma importância estar ciente da complexidade do cotidiano escolar, o antecipar o enfrentamento das situações dinâmicas desse contexto que não são tratadas na sala de aula, seria o ideal a todos os alunos graduandos da licenciatura estar ciente do que pode acontecer nesse cotidiano evitando assim o choque de realidade, mas infelizmente o programa PIBID não alcança a todos.

O relato a seguir, “*Subprojeto Pibid/PUCPR - Licenciatura em educação física: produções, impactos e dificuldades*” (2015), feito por Luís Rogério de Albuquerque e Maria Cristina Kogut, pibidianos da PUC/PR no subprojeto Educação Física, se aproxima com os trabalhos do PIBID/UFS no Codap, no trabalho de relatos de experiência, é descrito sobre a produção educacional e as dificuldades encontradas na execução do programa. Tiveram como principal embasamento teórico a ideia de “Cultura Corporal do Movimento Humano”, discutida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s, 1997).

É interessante que as características do programa de ensino do trabalho citado se assemelham ao proposto pelo programa de ementas de 2008. Segundo os autores Albuquerque e Kogut (2015), durante o processo de preparação na formação, o acadêmico deve compreender de forma contextualizada e orientada as possibilidades de refletir, planejar e executar, as expressões culturais do movimento (ginásticas, jogos, brincadeiras, esportes, lutas e danças) sugeridas pelo componente curricular da disciplina.

Em algumas das conclusões dos autores sobre os impactos e as dificuldades concernentes ao Pibid/PUCPR, ao se tratar das atividades do programa na formação dos professores e escolas participantes houve: Estímulo ao processo de pesquisa e planejamento de conteúdos novos e alternativos; desenvolvimento da capacidade de trabalhar com turmas grandes e heterogêneas; oportunidade de vivenciar diferentes abordagens e métodos para o ensino da educação física escolar; troca de experiências entre os bolsistas, professores supervisores e coordenadores refletido em inovações nas atividades proporcionadas aos alunos; reflexão sobre a práxis desenvolvida pelos envolvidos; maior envolvimento dos professores universitários no sentido de buscar uma melhor relação entre as teorias discutidas na universidade e a prática contextual, propriamente dita, entre outros.

As conclusões sobre as dificuldades pontuadas pelos autores Albuquerque e Kogut (2015, p. 29307-29308) foram as seguintes:

Dificuldades encontradas

1. Resistência dos alunos a conteúdos novos (em muitas escolas, o conteúdo que ainda norteia a Educação Física são os esportes coletivos com bola: futebol, voleibol, basquetebol);
2. Falta de material para algumas modalidades;
3. Alunos são acostumados a aulas de Educação Física livre e sem nenhum planejamento e controle do professor responsável pelas turmas;
4. Falta de planejamento do professor que está inserido na escola;
5. Os horários das escolas mudam frequentemente, interferindo na sequência do projeto;
6. Número excessivo de alunos por turma (35 a 40 alunos em algumas escolas) gerando dispersão e atos de indisciplina;

7. Falta de local apropriado para algumas modalidades como: lutas, danças e ginásticas;
8. Turmas que não tem aula, em função da falta constante de professores nas escolas, são liberadas e acabam interferindo na aula de Educação Física;
9. Problemas de timidez e vergonha de alguns alunos em participar de aulas, principalmente de dança e de lutas.
10. O professor da turma, muitas vezes, abandona o espaço da aula, gerando insegurança, tanto no bolsista PIBID, quanto no professor supervisor.
11. Dificuldade em alinhar o projeto PIBID, com a proposta curricular da escola e do professor responsável pelas turmas;
12. Falta de material em quantidade adequada para o número de alunos das turmas para a execução de várias modalidades.

Percebe-se que alguns problemas são afins, como por exemplo, a resistência de alguns alunos a conteúdos novos e problema de timidez, entre outros. Já os itens como o 8, 10, e 11 em relação aos supervisores pedagógicos no contexto do PIBID/UFS não se aplica, pois conforme observado, diferentemente, os quatro supervisores-pedagógicos do Colégio de Aplicação sempre participavam das reuniões periódicas para planejamento conjunto e discussões pedagógicas.

Quanto aos supervisores pedagógicos, esses são os responsáveis por acompanhar os alunos graduandos em suas escolas, eles fazem a apresentação do cotidiano escolar para os Pibidianos e acompanham em todo o tempo nessa importante etapa de preparação. Assim, são expostas as dificuldades e problemáticas que há no contexto escolar sendo dessa forma desmistificado a ansiedade que muitos adquirem antes de assumir a profissão. Espera-se que

ao final da graduação eles possam se inserir no mercado de trabalho direcionado à Educação com mais destreza e conhecimentos para uma melhor qualidade de ensino na educação formal.

Com respeito aos professores tutores (supervisor-pedagógico), as pesquisas têm reconhecido neles uma influência importante na socialização dos alunos estagiários. Os professores tutores tendem a preocupar-se em ser um modelo adequado para os alunos estagiários, bem como em contribuir para sua formação. [...] os professores supervisores e tutores (supervisor pedagógico), representam dois conjuntos de pessoas de especial importância para o êxito dos estágios de ensino”. (MARCELO, 1997, p. 60-61).

No que diz respeito aos percursos de formação e quanto às práticas pedagógicas, aos valores e às representações dos profissionais, Perrenoud (2001) diz que é no sistema educativo, ou nos “estabelecimentos de ensino”, que os professores devem encontrar um caminho intermediário entre a unidade e a diversidade, ou seja, são estes professores que auxiliarão os licenciando, dando um panorama da realidade escolar.

Reproduzindo Schön (2000), ele assegura que os alunos aprendem fazendo, enquanto o professor exerce o papel de orientador, mas não somente e apenas de professor, tendo como principais atividades em um ensino prático: demonstrar, aconselhar, questionar e criticar, mas de fazer uso do conhecer-na-ação e a reflexão-na-ação. Assim, os chamados supervisores pedagógicos do programa PIBID darão o suporte necessário nesse processo de preparação do graduando, mostrarão também caminhos já superados por eles quanto as dificuldades das práxis do contexto escolar.

Em todas as esferas educacionais é necessária a destreza constante do docente, para isso a formação continuada de professores, é um dos meios para se alcançar melhores rendimentos e resultados positivos para com a educação em geral, mas principalmente para a educação básica, de modo que, a transmissão do saber por esses professores no processo ensino-aprendizagem possa ter sentido para o indivíduo, causando neste receptor um aprendizado transformador, consciente e reflexivo.

A PRODUÇÃO ACADÊMICA ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A Formação Continuada de Professores é um tema constante atualmente, mas as primeiras pesquisas se deram a partir do final do século XX, devido a percepção dos problemas e dificuldades dos professores no cotidiano em sala de aula, também por falhas nos currículos dos cursos de graduação que não atendem às necessidades para uma formação completa e de qualidade. Até os dias atuais muitas lacunas concernentes a formação de professores estão longe de serem resolvidas.

A Formação Continuada tem como um dos objetivos garantir a continuidade do aprendizado dos professores iniciantes bem como os em exercício. Após a conclusão da graduação existe várias maneiras de se dar continuidade a formação, visto que a profissão docente é a única responsável pelo desenvolvimento do ser humano exigindo dessa profissão uma formação de conhecimentos intermináveis devido a constantes mudanças sociais e culturais das sociedades. Mas, como enfrentar o cotidiano escolar se o conhecimento acadêmico e as práticas aprendidas nas instituições formadoras não são suficientes para oferecer uma

metodologia eficaz no auxílio ao discente no decorrer do processo ensino-aprendizagem? Como fazer com que o aluno busque em si o desejo de estudar e aprender, de refletir suas ações, ter planos e agir?

A resposta para algumas dessas perguntas está em atribuir valores à profissão fazendo com que as competências sejam acentuadas para melhores ações e soluções na dinamicidade que há no contexto escolar. Segundo Shön (2000), o docente deve ensinar da reflexão na ação e o conhecer na ação, que são as constatações, o pensar criticamente no que está fazendo sendo mutável quando necessário nas suas estratégias. É ter talento artístico como uma das competências, é o conhecer e o saber onde está inserido e sempre observar suas ações discorrendo sobre a reflexão na ação.

Usarei a expressão *conhecer-na-ação* para referir-me aos tipos de conhecimento que revelamos em nossas ações inteligentes [...] qualquer que seja a linguagem que venhamos a empregar, nossas descrições do ato de conhecer-na-ação são sempre construções. São sempre tentativas de colocar de forma explícita e simbólica um tipo de inteligência que começa por ser implícita e espontânea. A *reflexão-na-ação* tem função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação [...] *reflexão-na-ação* é sua imediata significação para a ação. (SHON, 2000, p. 31-33-34).

O autor citado nos remete a compreender a importância de uma formação fundamentada no ensino reflexivo agindo na *reflexão-na-ação* com base em pressupostos teóricos, no *conhecer-na-ação*, que são nesse caso, as habilidades artísticas que sobressaem do convencional ele distingue meios ao professorado para o aprimoramento

ramento do agir docente para o processo ensino-aprendizagem que influenciam assim no cotidiano escolar ou em qualquer curso profissionalizante que atue. Ele nos remete a refletir na desconstrução da visão tecnicista de aprender e cogita uma aprendizagem criativa, próxima de um olhar mais humano.

Na condição de *statu*¹ *quo* de Formação Continuada o docente tem como dever manter e aprimorar o caráter reflexivo, revisando sua prática, sendo criativo, habilidade que incide das competências, pautado não somente em conceitos e métodos, mas nas capacidades do saber, saber fazer e saber como fazer.

Sobre o dever do docente, a LDB/96 faz menção sobre a Formação Continuada que deriva de uma concepção de desenvolvimento profissional e valorização dos profissionais do magistério. Na Resolução nº 2 de 2015 Cap. VI, conceitua e exemplifica a Formação Continuada, que compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, o pensar pedagógico, dos saberes e valores, atividades de extensão, grupos de estudo, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida na licenciatura, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

O significado de escola aqui traduz a noção de que valorizar o profissional da educação é valorizar a escola, com qualidade gestoras, educativa, social, cultural, ética, estética, ambiental. A leitura da mesma Lei permite identificar a necessidade de elo entre o

1 “*status quo*” - É usada em expressões como: “manter o *statu quo*” (manter as coisas como elas estão; não mudar nada), “preservar o *statu quo*” (mesmo sentido), “defender o *statu quo*”, etc., ou, em sentido contrário: “mudar o *statu quo*” (revolucionar; mudar o estado atual; mudar a situação atual), “alterar o *statu quo*”, “estremecer o *statu quo*”. < <https://dicionarioagramatica.com.br/tag/significado-de-status-quo/> > Acessado em: 7 maio 2018.

papel do professor, as exigências indicadas para a sua formação, e o seu fazer na escola.

Um dos impasses na formação continuada é de que esses cursos de formação são elaborados sem conexão com as necessidades reais dos docentes no tocante a realidade escolar, e contestam que há disparidades entre a teoria/prática desmotivando-os a engajar em programas de formação continuada. É preciso materializar programas de formação Continuada que fazem sentido ao docente no seu dia-a-dia no exercício da profissão, pois é seguro afirmar que o profissional docente que busca estar atualizado para as novas demandas, se valoriza, potencializa a instituição e a categoria profissional, pois a qualidade de ensino desse profissional é a materialização da qualificação do docente que passou por diversos processos de formação, que não se finda e sim deve fazer parte dos significados essenciais do professorado.

As pesquisas sobre formação de professores ganharam força em meados dos anos de 1980, e segundo Romanowski (2013), o período de maior circulação e confecção que focalizam especificamente a formação inicial e continuada se deu a partir do final do século XX nos anos de 1990 em diante. Direcionando o conceito em refletir sobre suas ações enquanto docente no agir na educação escolar, o estar aberto a novos conceitos não desprezando os anteriores, procurando agregar valores a sua profissão adquirindo saberes e experiências para o melhor agir docente, visando a qualidade de ensino no processo ensino aprendizagem.

Conforme as pesquisas acerca da Formação Continuada, foi percebido que o tema mais frequente sobre a Formação Continuada de Professores é de que ela é concebida como formação em serviço, enfatizando o papel do professor como profissional e estimulando-o a desenvolver novos meios de realizar seu trabalho

pedagógico com base na reflexão sobre a própria prática. Segundo Altenfelder (2005, p. 3-4) “é importante refletir sobre os termos que são muitas vezes indistintamente usados para se referir à formação do educador que terminou a etapa inicial e já exerce a profissão”. Ela analisa as seguintes terminologias:

- **Reciclagem**, que é uma palavra usada no cotidiano para se referir a processos de modificação de objetos e materiais, não deve ser usada no contexto educacional, pois pode se referir a cursos rápidos, descontextualizados e superficiais, que não consideram a complexidade do processo de ensino.
- **Treinamento** também pode ser inadequado, se a educação continuada for pensada como um processo mecânico que meramente modela comportamentos.
- **Aperfeiçoamento**, entendido como um conjunto de ações capaz de completar alguém, de torná-lo perfeito, de concluí-lo, leva à negação da própria educação, ou seja, a ideia da educabilidade do ser humano.
- **Capacitação**, termo atualmente muito usado, pode ser congruente com a ideia de formação continuada, se considerarmos a ação de capacitar no sentido de tornar capaz, habilitar, uma vez que, para exercer sua função de educadora, a pessoa necessita adquirir as condições de desempenho próprias à profissão, ou seja, se tornar capaz.

E a autora conclui que:

[...] optamos pelo uso de formação continuada, para nos referirmos aos processos de formação do educador que já concluiu sua formação inicial e exerce sua profissão, uma vez que é o termo usado pela maioria dos educadores que

apontam para a discussão e/ou para a proposição de projetos que levam em conta um professor inserido em um contexto sócio histórico. (ALTENFELDER, 2005, p. 4).

Nessa perspectiva, a Formação Continuada visa a alteração do educador por meio de um processo reflexivo, crítico e inventivo que os cause e os motive a ser atuante de sua própria prática, produzindo conhecimento e intervindo na sua realidade além de apoiar a valorização da profissão docente. Tal prática reflexiva é vastamente publicada no campo das discussões sobre formação de professores, e em muitas pesquisas incorporada a textos e documentos de forma quase absoluta.

Outro trabalho sobre formação continuada traz como tema: *Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas*, de Alvorada-Prada e Freitas-Freitas (2010). Nesse trabalho eles pontuam alguns resultados das narrativas dos docentes sobre sua Formação Continuada, onde eles relatam a preferência e os motivos por fazerem determinados cursos de formação continuada. Destaca-se alguns pontos e são eles a seguir na íntegra do texto de Alvorada-Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 378-379):

- Segundo os docentes, as ações nas quais mais participam são, em sua ordem, *palestras e oficinas*, seguidas de *seminários, cursos de 1 a 10 horas e congressos*, ou seja, atividades pontuais, de curta duração e, portanto, sem continuidade ao longo dos meses, e muito menos dos anos escolares.
- As ações que mais gostaram foram as oficinas, mesmo sendo pouco ofertadas ou pouco desenvolvidas nas ações de

formação. Eles justificam seu gosto, por elas apresentarem *formas variadas de trabalhar, dinâmicas, debates sobre a conduta dos docentes em sala de aula enquanto prática de ensino, metodologia participativa*, afirmando, assim, que *na prática se observa melhor a realidade e o aprendizado é através de coisas concretas*.

- gostaram das palestras e seminários, tendo em conta que nesses encontros se *discutem temas* considerados relevantes no exercício da profissão, porém, essas palestras, em geral, são consideradas *cansativas e repetitivas*, o *palestrante* normalmente é *despreparado* quanto ao contexto escolar, e *faz pouca relação teoria e prática*.
- Os professores consideraram relevantes ações formativas que *promovam a interação e a troca de experiências*, que permitam atender *problemas da sala de aula*, mediante debates e discussões; preferem ações cujas metodologias *sejam dinâmicas, possibilitando sua participação*.

A pesquisa mostra que os professores justificaram suas preferências por acreditar no crescimento profissional, que além de agregar conhecimentos e propiciar a reflexão e o pensar pedagógico eles gostariam que a formação continuada contribuísse em seus planos de carreira, pois para fazerem os diversos cursos eles sacrificam suas famílias, suas poucas economias, seu tempo não remunerado e sua própria saúde.

Nos deveres docentes, a Formação Continuada não tem fim e é necessária para todo profissional responsável pelo desenvolvimento do ser humano durante o processo ensino-aprendizagem e “SER” do-

cente vai muito além dos deveres e obrigações de alguém que “ESTAR” em sala de aula. O docente deve ser um profissional qualificado e humanizado para dessa forma agir conforme a ética profissional.

DIFICULDADES E DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA.

Nesta última seção são discutidas sobre a necessidade dos professores da Educação Física incorporar e aplicar em suas aulas os componentes curriculares proposta para a disciplina que há muitos anos procuram um espaço para consolidar sua identidade enquanto currículo obrigatório no processo de ensino-aprendizagem. Bastando para isso algumas mudanças de atitudes do professorado. Nesse capítulo será discursado principalmente sobre as dificuldades em se entender uma Educação Física voltada para o desenvolvimento humano em seus vários aspectos, inclusive procurar entender as novas tendências e abordagens para a educação física hoje inserida na área de linguagens, ou seja, dentro da esfera da comunicação humana.

Nas reflexões apreendidas a partir de Shön (2000), são propostas para mudanças de paradigmas ao docente. Nesse contexto se insere o docente da disciplina Educação Física Escolar, que o professor deve, antes da prática, estar embasado nas teorias para aplica-las. Então, a principal dificuldade da busca de identidade da Educação física dentro da escola é que as mudanças ainda precisam ser incorporadas pelos professores, e agir em atitudes para as novas concepções (que se observarmos, não são tão novas).

Constata-se que as práticas educativas relacionadas à Educação Física resistem às mudanças e estão em descompasso com a

produção científica contemporânea [...]. Portanto, o investimento no processo de formação inicial se evidencia como medida que pode gerar resultados mais significativos, tanto em médio como em longo prazo, no que concerne à qualificação do trabalho pedagógico na Educação Básica, principalmente se obtiver o estreitamento da relação entre a teoria e a prática, formação acadêmica e contexto escolar. (LIMA et al., 2015, p. 2).

A Educação Física marcada por seus períodos históricos, ficou conhecida como simplesmente e por muito tempo como uma prática esportiva, devido à valorização midiática dos esportes, tida como uma não matéria curricular e estigmatizada por muitos até os dias de hoje pela ausência do senso crítico e reflexão teórica. Tentou-se justificar tais práticas esportivas não como o Esporte da escola, mas o Esporte na escola. De ambas as formas, excludente e de rendimento.

O Movimento renovador, foi identificado a partir dos anos de 1980, pelo conjunto de produções e debates sobre a Educação Física e que questionavam os pressupostos ou os paradigmas da aptidão física e esportiva que justificava a prática pedagógica nos pátios das escolas, com isso refletia-se a Educação Física não somente como mera atividade, mas que ela alcançasse o debate na ampla área educacional, ou seja, que poderia ter condições de participar de debates sobre as teorias críticas da educação. Assim, o movimento renovador apoiou e sustentou a ideia de que para mudar os paradigmas da Educação Física seria necessário trazê-la como disciplina no processo ensino-aprendizagem. (BRACHT; GONZÁLEZ, 2005).

Um dos textos muito citado nos trabalhos que se refere o pensar do lugar da Educação Física na escola e de sua aceitação como Componente Curricular é o texto de Fernando Gonzales (2009) “entre o NÃO MAIS e o AINDA NÃO”, em que ele discorre so-

bre as perspectivas e dificuldades de efetivar a Educação Física como disciplina igual as das demais áreas do campo educacional, e esclarece a ousadia do confronto do movimento renovador que questiona os paradigmas sobre o lugar da Educação Física na educação. Mas para legitimar a educação física, foi preciso que o movimento renovador levantasse questionamentos para que os que estão envolvidos com as práticas da cultura corporal refletissem e rompessem com a tradição.

Assim, essa ruptura com a tradição, do que podemos denominar de o “exercitar para”, colocou à (EF) Educação Física (é bom lembrar: a seus protagonistas) a necessidade de reinventar o seu espaço na escola, agora com o caráter de uma disciplina escolar. EF na forma de um componente curricular, responsável por um conhecimento específico (inclusive conceitual), subordinado a funções sociais de uma escola republicana, comprometida com a necessidade que as novas gerações têm de conhecimentos capazes de potencializá-los para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. No entanto, é bom ter clareza de que esse novo projeto não existe enquanto prática hegemônica, o que significa que essa nova responsabilidade auto atribuída deva passar pela invenção de novas práticas pedagógicas. Assim, na nossa compreensão, a EF se encontra “entre o não mais e o ainda não”, ou seja, entre uma prática docente na qual não se acredita mais, e outra que ainda se tem dificuldades de pensar e desenvolver. (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009, p. 12).

Com base no Coletivo de autores, Dantas Junior (2008) cita que a Educação Física trata pedagogicamente os temas da cultura cor-

poral². Que são elas os jogos, capoeira, ginástica, dança, lutas e esportes. Assim, os questionamentos levantados pelo movimento passam a exigir mudanças significativas no tocante aos objetivos da Educação Física quanto disciplina. Iremos recorrer às leis quanto às abordagens sugeridas para a Educação Física Escolar.

O Ministério da Educação sistematizou através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998) a Educação Física para as primeiras séries do Ensino Fundamental Menor, para as quatro séries do Ensino Fundamental maior e para as três últimas séries do Ensino Médio. Os conteúdos são divididos em três blocos: conhecimentos sobre o corpo; esportes, jogos, lutas e ginásticas; atividades rítmicas e expressivas. Lembrando que os PCNs mencionam ainda abordar os Temas Transversais (Ética, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural e Saúde) que serão trabalhados conforme as necessidades da escola.

Até aqui, não há como justificar a não fomentação da Educação Física Escolar por parte dos profissionais docentes dessa disciplina. O esporte que é um dos conteúdos não poderá mais ser aplicado durante todo o ano letivo, é inconcebível o dito “rola-bola”, alguns professores confundem-se sobre a retórica da autonomia do professor em sala de aula; como diz António Nóvoa (1999, p. 72) “a imagem do professor completamente autônomo é tão irreal como crer que as suas respostas são ações meramente adaptáveis a situações herdadas”. Segundo Ilha (2012):

[...] “o que é visto por alguns como autonomia para o docente de Educação Física organizar e sistematizar a sua prática,

2 O conceito de cultura corporal pressupõe a compreensão do corpo humano como elemento histórico, repleto de significados e inserido num contexto social que lhe imprime diferentes valores, possibilitando atuações distintas. (Benvegnú Júnior, 2011, p. 14).

por outros pode representar um problema, uma ausência de fundamentos básicos, de orientações prévias, até mesmo no sentido de valorização da área e do professor, pois a impressão que fica é que tudo pode, e então vale tudo”. (ILHA, 2012, p. 10).

António Nóvoa (1999) em sua obra *Profissão Professor*, revela que a docência deve ser encarada de maneira profissional, com ética profissional e com identidade profissional, que possa dessa maneira conduzir os alunos à aprendizagem de forma significativa, não do jeito do professor nem mesmo de qualquer maneira, e pior, muitas vezes ditas e conduzidas pelos próprios alunos. Para sanar tais polêmicas, seria necessário incentivos nos cursos de formação inicial a firmeza e conscientização do “SER” docente, evitando situações em que Ilha e Krug (2012) alertam no que se refere as práxis docentes da disciplina Educação Física, a falta de planejamento curricular para a Educação Física e com isso não produzem planos de aulas, o choque com a realidade escolar, em muitas situações o elevado números de alunos na turma, indisciplina dos discentes e a falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas, entre outros.

A docência possui importantes significados para a sociedade, entendendo que o profissional na área do ensino escolar está diretamente responsável pelo desenvolvimento e formação integral do ser humano no processo de ensino aprendizagem. Percebe-se que através da sua valorização profissional e conduta poderá ser refletido no aluno a constante busca pelo conhecimento, suas potencialidades, a criatividade, a humanidade, os valores e a ética.

O programa PIBID/UFS no subprojeto Educação Física se destaca por acrescentar desde o início da formação do licenciando a possibilidade desse contato direto com a dinamicidade de uma

escola de ensino formal, estabelecendo uma formação objetiva, ou seja, sem abstrações e sim agindo de acordo com a teoria; visualizando, experimentando e executando nessa etapa de preparação os pressupostos teóricos aplicando-os na prática.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para alcançar os objetivos, foram mapeadas produções de artigos, monografias, dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos nas diversas instituições concernentes ao tema Formação Continuada de Professores e o programa de extensão PIBID. Para obtenção dos dados utilizamos como instrumento de pesquisa a entrevista, com um questionário com quatro perguntas subjetivas para obtenção de respostas abertas, que foi aplicado aos quatro supervisores pedagógicos participantes do PIBID no subprojeto Educação Física no eixo II do Ensino Fundamental Maior no Colégio de Aplicação, o CODAP. Ressaltando que o eixo II abrange as turmas do 6º ao 9º ano.

A pesquisa permite exibir a legítima atividade pedagógica dos professores no CODAP na interação como os pibidianos, investigando e observando por meio da entrevista, as respostas dos supervisores pedagógicos em relação a interação com o PIBID no tocante as suas atualizações profissionais, ou seja, se a experiência como supervisor pedagógico contribuiu para com a sua formação continuada.

A partir da técnica de análises do discurso, trabalhamos com o sentido advindos das respostas dos entrevistados, fizemos a interpretação ou releitura com base no discurso heterogêneo obtido dos indivíduos historicamente situados, neste tipo de técnica não se pretende dizer o que é certo, porque não é para ser julgado.

A interpretação é o vestígio do possível. É o lugar próprio da ideologia e é ‘materializada’ pela história. [...] ela sempre se dá de algum lugar da história e da sociedade [...]”. O gesto de interpretação é assumido, sendo um gesto simbólico que dá sentido fazendo a significação. “Não há sentido sem interpretação”, portanto deverá sempre existir uma interpretação para dar visibilidade ao sentido que o sujeito pretendeu transmitir no seu discurso. (CAREGNATO & MUTTI, 2006, p. 3-4)

Como em outros tipos de pesquisa, perguntas ou hipóteses serão utilizadas para orientar nossa investigação, como também a utilização de Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, onde explicitaremos o que será abordado aos participantes da pesquisa. Participaram desse estudo quatro professores do ensino fundamental da disciplina Educação Física Escolar do Colégio de Aplicação, que são supervisores pedagógicos dos programa PIBID. Em posse das respostas gravadas, foram transcritos e interpretados a luz dos pressupostos teóricos.

Para a entrevista, foi construído quatro perguntas para os supervisores pedagógicos concernentes as atividades do PIBID, sendo que a primeira pergunta direcionamos o olhar para o programa de ensino e o material didático utilizado no plano de ação que foi o livro “Programa de Ementas e Conteúdos para a Educação Básica” do Prof. Dr. Luiz Anselmo Menezes Santos, et al (2008) da Universidade Federal de Sergipe. A segunda abordou a Formação Continuada destes professores, a fim de encontrar respostas a partir de suas experiências no programa. A terceira pergunta contemplou sobre o que poderia ser melhorado concernentes as aulas aplicadas às turmas na disciplina Educação Física. Por fim,

a quarta questão versa sobre a interação entre os envolvidos no programa PIBID.

Esse trabalho buscou compreender a partir dos dados e das respostas obtidas, sobre os impactos dessa interação do PIBID, o programa de ensino, seus supervisores pedagógicos e pibidianos. Relevante pontuar, as experiências do PIBID como cursos de formação continuada, sua dinâmica e os fatores que o influenciam diretamente a prática docente e seu trato pedagógico.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O nosso problema de pesquisa questiona sobre a participação dos supervisor-pedagógico no programa PIBID/UFS no eixo II do subprojeto Educação Física. Se nessa interação proporcionou a Formação Continuada dos docentes do CODAP que atuam com o componente curricular Educação Física no ensino fundamental. Centramos a investigar este programa PIBID como um dos percursos da formação continuada, através de suas narrativas, descrevendo pontos a serem melhorados e averiguando quanto o programa de ensino no PIBID, inclusive, se o programa de ensino³ utilizado no Pibid no qual fez ou faz parte como supervisor pedagógico proporcionou alguma mudança em sua prática pedagógica.

A partir das narrativas dos supervisores pedagógicos, apontam que obtiveram melhoria na sua prática docente, pois o programa Pibid em todas as suas propostas o fazem refletir e entender que “Ser” professor de Educação Física Escolar não é somente aplicar atividades práticas e esportes, entre outros, mas sim proporciona

3 Reuniões, palestras, planejamentos e o programa de ementas (MENEZES, José Américo S; SANTOS, Luiz Anselmo. M; SANTOS, Kelly S. C; SOUZA Marília M. N. **Programa de Ementas e Conteúdos para a Educação Básica**: Componente Curricular Educação Física – Universidade Federal de Sergipe, 2008)

novos olhares e possíveis mudanças didático-pedagógicas, sendo algo positivo no desenvolvimento de outras metodologias e servindo como um norte para que se tenha uma base sistematizada para o currículo da Educação Física ampliando a práxis pedagógica da disciplina.

As discussões da educação física escolar muitas vezes estão direcionadas as questões do componente curricular, o programa de ementas incluso no plano de ação, possibilitou um suporte pedagógico, dando referencias e conteúdo a serem trabalhados naquele ano qualificando não somente o aluno graduando, mas também os professores em exercício.

Conforme os dados obtidos, o programa de ensino utilizado trouxe sim melhoria, qualifica e serve de bússola para se pensar e melhorar o componente curricular da educação física. Observa-se que o plano de ação, que é o plano de ensino tal como sistematizado, fez surgir discussões para melhor fomentar as aulas pensadas para determinadas turmas casando com suas experiencias e práticas. Esse programa, foi adotado para que os pibidianos tivessem um direcionamento de conteúdos para que junto com os supervisores pedagógicos, elaborassem aulas significativas visando alcançar cada etapa de séries e turmas diversas.

Em concordância com Lima, et al (2015), no que se refere as atividades do Pibid

[...] os resultados revelam que ações efetivadas promovem avanços qualitativos no processo de formação de todos os envolvidos, mesmo que em níveis distintos. É consenso entre os bolsistas de iniciação à docência que a oportunidade semanal de estar nas escolas, semanalmente, inseridos no ambiente escolar, vivenciando experiências ao lado dos seus pares e

supervisores, é um aspecto a ser ressaltado do programa, pois proporciona a relação teoria e prática, carregando de significados conteúdos aprendidos na universidade e concomitantemente as experiências vivenciadas nas escolas. (LIMA et al, 2015, p. 11)

O programa de ementas, se soma a outros programas que foram construídos a partir da LDB (1996) e PCNs (BRASIL, 1998) potencializando ainda mais o docente para a construção de novos métodos didático-pedagógico a fim de melhor alcançar de modo objetivo a aprendizagem dos alunos, fortalecendo o componente curricular de Educação Física.

Segundo as narrativas dos supervisores-pedagógicos, o PIBID e todo o processo que articula esse programa possui eficácia de atualização para os docentes do CODAP. É um meio de desenvolvimento, crescimento e valorização profissional o que se caracteriza por ele como uma formação continuada consistente e proveitosa, devido a convivência nesse programa por maior tempo no seu próprio contexto escolar, associando às teorias/práticas no que se refere aos processos de reflexão das práxis docente.

Compreender a natureza da escola e da atividade docente nessa perspectiva implica articular a aprendizagem do aluno à formação continuada do professor, e, como afirma Lima (2001:32) compreender que: a formação contínua deve estar “a serviço da reflexão e da produção de um conhecimento sistematizado, que possa oferecer a fundamentação teórica necessária para a articulação com a prática criativa do professor em relação ao aluno, à escola e à sociedade”. (ALTENFELDER, 2005, p. 8)

O programa de ensino (as constantes reuniões, seminários, estudos, atividades e planos de aulas) feitas pelos pibidianos ou construídas juntos, eram conferidas e repensadas junto com os supervisor-pedagógico e com o coordenador de área do programa para o *feedback*. As aulas aplicadas eram, a todo momento ao final delas, refletidas para uma reaplicação mais consistente com novos olhares para o componente curricular de Educação Física.

Outra pergunta da entrevista foi relacionada no que se refere ao que mais potencializou e o que menos foi aproveitado ou o que pode ser melhorado referentes as metodologias e práticas feitas durante o PIBID e dos conteúdos do programa de ementas. Diante de diferentes saberes e particularidades distintas, diversos argumentos demonstram que cada docente fundamenta suas práticas em teóricos diversos, algumas vezes compartilham do mesmo pensamento, mas que, é nos momentos de discussão que há a convergência dos métodos que serão trabalhados, ressaltando que sempre em combinação com o projeto político pedagógico do colégio de aplicação e do planejamento anual do componente curricular da disciplina.

As discussões provocadas pelo programa de ensino foi um dos pontos positivos apresentados, pois na ausência de programas direcionados a disciplina educação física fez-se presente o programa de ementas que fora fundamentado, organizado, sistematizado utilizado no decorrer dos anos de atuação do PIBID no subprojeto de Educação Física entre 2014-2018 e que serviu como base estrutural na fase de preparação dos pibidianos.

vimos que é possível romper com a prática da “rola bola”, nas aulas de educação física, principalmente quando olhamos para essa ruptura como um processo de desconstrução consciente, colocando os alunos a refletir sobre suas práticas e

propor novos caminhos para aulas diferentes de forma crítica e criativa. [...] vislumbramos que a educação física escolar nos anos finais do ensino fundamental pode ir além da rotina “rola bola”, em um processo colaborativo entre professor e alunos/as, construindo caminhos a partir da reflexão e pautados em um olhar crítico sobre suas práticas. (S. JUNIOR & ASSUNÇÃO, 2015, p. 3).

O programa de ensino do PIBID acompanha as propostas das PCNs e as Diretrizes Curricular Nacional e trouxe uma ruptura de diversas práticas costumeiras e sem sentido. Conforme o documento da CAPES/PIBID (2013, p.20) “A justificativa desta ação está em possibilitar aos envolvidos no projeto a experiência de construção de materiais com finalidades didáticas que tornem a relação ensino-aprendizagem prazerosa e respeitosa.

Tratando-se dos aspectos relacionados a didática e especificidade do componente curricular Educação Física, pudemos entender o PIBID como sendo um meio na busca da mudança de paradigma, tendo em vista a postura de seus profissionais frente ao compromisso com a educação básica, visto que essa área do conhecimento vem há tempo passando por transformações, exigindo um novo pensar e um novo agir dos professores no intuito de dar sentido e significados as ações pedagógicas destes profissionais ao se trabalhar com os conteúdos da Cultura Corporal do Movimento (MENEZES et al., 2008, p. 6).

A formação continuada, é fundamental para alcançar melhores resultados quanto a aprendizagem dos alunos, bem como serve

para agregar valores a profissão docente que a muito tempo é desvalorizada e preconizada pela sociedade. A complexidade de “Ser” docente perpassa despercebido ao entendimento de muitos, até mesmo pela própria categoria profissional. A formação continuada vai buscar no docente a reflexão do seu ofício, a introspecção sobre a sua importância social enquanto responsável pela gradual constituição formal do ser humano.

A partir das entrevistas, observou-se que alguns pontos podem ser melhorados, como a incompatibilidade de horários e cargas de estudos que o pibidiano tem com as disciplinas do curso, impedindo o desenvolver de algumas atividades e práticas metodológicas de ensino programadas no decorrer do ano letivo do Codap, eles demonstram que priorizam as provas e afazeres das disciplinas do curso de formação.

Poderia haver um ajuste para que pudesse ser resolvido esse impasse, uma sugestão seria, por exemplo, dar ao pibidiano possibilidades de relacionar suas experiências no PIBID com os conteúdos de determinadas disciplinas, avaliando-os a partir das suas atividades e experiências que o programa proporciona.

A condição de aprendiz oferece a exposição direta às condições reais de prática e aos padrões de trabalho [...] as pressões por um bom desempenho tendem a ser altas; o tempo escasso e os erros, caros. Profissionais experientes aprenderam a esperar dos aprendizes que venham equipados com habilidades práticas rudimentares. No entanto, muitos iniciantes ainda se formam através da condição de aprendiz, e muitos profissionais e críticos experientes da educação profissional ainda veem como uma opção de método. (SHÖN, 2000, p. 39-40).

Portanto, para os docentes iniciantes e os professores em exercício, para que ocorra o transbordar de suas competências, potenciais e habilidades para a práxis na educação formal, transcorrerá a medida em que se investe na melhoria de seus atributos docente e decorre com o tempo. Caracterizando a valorização profissional a partir das qualidades do docente.

É preciso então ser consciente da importância e da necessidade de uma formação continuada para não estagnar em seus próprios métodos pedagógicos, pois há mudanças e evolução cultural constante. Todavia, ter identidade profissional é fundamental para compreender e saber articular suas práxis pedagógica de acordo com as mudanças sociais constante, sendo assim qualificados para resolver as diversas situações, pois há dinamicidade de relações no contexto escolar e a todo momento vivencia-se situações recorrentes, mas diferenciadas.

As relações entre os coordenadores, supervisores e pibidianos, foi favorável ao bom andamento das propostas do programa Pibid. Nessa relação entre os envolvidos estão o coordenador da área (docente da UFS), os quatro supervisores pedagógicos (professores do CODAP) e os diversos pibidianos (alunos bolsistas da graduação) que atuaram desde o início do programa entre 2014 até o seu término 2018, trata do relacionamento do programa PIBID e seus envolvidos.

Observamos nas narrativas dos professores a sincronia entre os participantes quanto ao programa de ensino, as discussões, reuniões de planejamento e reuniões de estudo, e outros fatores. O que se destaca é a autonomia concedida pelo coordenador do programa aos supervisores-pedagógicos. Mesmo diante a autonomia de cada professor do CODAP, com fundamentação diferenciada, eles se dispuseram a estudar e conhecer novas teorias e métodos para

melhor ajustar as necessidades dos alunos do Colégio de Aplicação. Fator muito importante para que o objetivo do programa tanto do subprojeto de Educação Física quanto ao programa de ensino do PIBID fosse alcançado.

A hierarquia de saberes e conhecimentos não atrapalhou as reflexões, pelo contrário, favoreceu as discussões devido aos diversos olhares direcionados a como se deve trabalhar o componente curricular de educação física. As incertezas dos pibidianos em relação a conjectura da teoria e prática potencializa as reflexões tanto para os supervisores-pedagógicos como para o coordenador da área, estabelecendo nesse processo as relações troca de conhecimentos, proporcionando o crescimento e o desenvolvimento mútuo de saberes pedagógicos.

Apoiando-se em Shön (2000) é notável a importância do ensino supervisionado prático-reflexivo, o poder experimentar, fazer o que nunca foi feito, refletir as múltiplas possibilidades descobrindo os significados. Ele argumenta quanto a necessidade do aprendiz em estar aberto a novas concepções independente de sua carga de conhecimentos e experiências evitando impactos negativos devido às possíveis resistências.

As colocações dos supervisores-pedagógicos quanto ao coordenador são de reconhecimento e agradecimento pela oportunidade em adquirir mais conhecimentos, aprendizagem e crescimento como profissional docente através desse processo de interação com o PIBID, que adicionou valores ao docente garantindo a continuidade de formação que foi assimilada durante todo o processo de construção dos conteúdos do componente curricular da disciplina no programa Pibid.

A dinâmica com os alunos bolsista também foi de grande proveito, pois eles se envolvem e se disponibilizam para dar sua contribuição nas discussões e reuniões de planejamentos, pois são planeja-

mentos coletivos onde se constroem juntos os objetivos, agregando também aprendizagens nesse processo de formação inicial.

O PIBID é um potencial programa de formação, tanto inicial como formação continuada, ambos os envolvidos incluindo o coordenador do IES agregam seus devidos valores a profissão docente. Poderia ser um programa de extensão que alcançasse todos os alunos das diversas áreas de licenciatura, mas infelizmente nem todos os graduandos alcançam esses benefícios, como também nem todos os professores em exercício tem a iniciativa ou oportunidade de se fazer uma formação continuada do mesmo parâmetro que o PIBID proporciona.

Portanto, pode-se perceber que o programa PIBID serviu para os supervisores-pedagógicos como formação continuada mais proveitosa devido ao contato constante com a prática no seu ambiente de trabalho, pois a todo momento as reflexões se conectavam com a prática a luz das teorias propostas, e para os pibidianos uma fase de preparação direta, aliando a teoria e pratica logo na fase inicial.

Ressaltamos que, infelizmente ao término desta pesquisa, o PIBID no subprojeto Educação Física fora cancelado nos primeiros meses do ano de 2018, várias foram as reivindicações para que se continuasse com o programa, mas sem sucesso, pois o critério adotado para a aquisição do programa como apoio na disciplina, é a média do curso na avaliação trienal do curso feito pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)⁴. Novas rein-

4 O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) avalia o rendimento dos alunos dos cursos de graduação, ingressantes e concluintes, em relação aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão matriculados. O exame é obrigatório para os alunos selecionados e condição indispensável para a emissão do histórico escolar. A primeira aplicação ocorreu em 2004 e a periodicidade máxima da avaliação é trienal para cada área do conhecimento.

vindicações, sugerem a mudança desse critério como medida para a inclusão do programa nos cursos de licenciatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor em sua competência a ele cabível, deve estar preparado para as mais diversas situações que o cotidiano escolar dispõe e desafia. Em se tratando da ação reflexiva, é uma nova proposta de epistemologia da docência, dada pela prática de bons profissionais, é a perspectiva do professor reflexivo.

A partir do programa de ensino utilizado no PIBID, apesar de ajustes para atender a demanda do colégio em questão, o CODAP, o exercício coletivo de construção de planos, ajustes de conteúdo, estudos de novos pressupostos teóricos, reuniões, seminários e o acompanhamento aos pibidianos nas aplicações das aulas, trouxe um novo olhar reflexivo nas ações dos supervisores pedagógicos quanto ao proceder nas suas aulas, caracterizando assim a compreensão do processo de formação continuada.

O Pibid alia-se a prática reflexiva no contexto pedagógico da educação física, segundo os professores entrevistados, o projeto mostrou ser fundamental para o seu processo de formação continuada e valorização profissional da docência. A interação e experiência que envolvem a todos do projeto eleva a importância do programa PIBID para a Formação Continuada dos Professores em exercício, bem como para a iniciação profissional do docente.

Os fatos considerados importantes para o agregar seus conhecimentos traduzem algumas teorias mencionados por Shön (2000), a importância do acompanhamento supervisionado, o aprender se colocando no lugar do outro (o pibidiano) e o se habituar constantemente a reflexão-na-ação à luz das teorias.

Os supervisores pedagógicos apontam o PIBID como uma ferramenta que potencializa a sua formação continuada. Suas observações finais foram: a organização dos planos de aulas enquanto objetivo da Educação Física correspondeu a educação básica na sua aplicação, metodologia de ensino, didática e funcionalidade na transmissão dos conteúdos. Houve interação e a assimilação de novos conhecimentos, que foram os momentos de estar continuamente planejando e discutindo sobre o que vem fazendo na escola, a organização, sistematização e a discussão a partir do que é feito, não só a discussão por si só, mas a discussão no meio acadêmico, ter que pensar como vai fazer a educação física, escrever e estruturar uma estratégia metodologia.

Assim, o processo de reflexão é considerado constante para os supervisores-pedagógicos, sendo o PIBID um programa válido e de qualidade, que proporciona a formação continuada dos docentes envolvidos, fornece a experiência prática e dinâmica os servindo no próprio contexto escolar, onde eles puderam repensar seu olhar para a sua própria unidade de locação, promovendo a teoria e a prática contundente e efetivamente significativa.

Nesse trabalho contém algumas respostas e considerações quanto a funcionalidade do PIBID no subprojeto Educação Física ao acréscimo na formação continuada dos supervisores pedagógicos, o trabalhar em conjunto que ocorre entre os supervisores pedagógicos e os alunos da graduação, proporcionou aprendizagens mútuas. Possibilitou que os supervisores pedagógicos ganhassem novos recursos metodológicos após o programa PIBID enriquecendo sua carreira. Agregou-se o PIBID uma considerada relevância tanto na formação inicial bem como uma das formas de constituir a formação continuada, atribuindo aos professores em exercício mais valores e qualidades ao docente profissional.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Luís R. de; KOGUT, Maria C. Subprojeto Pibid/PU-CPR – licenciatura em educação física: produções, impactos e dificuldades. In: XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE., Paraná, p. 29301-29309, out. 2015 ISSN 2176-1396.

ALVARADO-PRADA, Luís Eduardo, FREITAS, Thaís Campos, FREITAS, Cínara Aline Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. IN: Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

ALTENFELDER, Anna Helena. Desafios e tendências em formação continuada. Constr. psicopedagogia. São Paulo, v. 13, n. 10, 2005. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141569542005000100004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 12 mar. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação – Formação de Professores da Educação Básica - PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>?> Acesso em: 15 abril. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BENVEGNÚ JÚNIOR, Arnaldo E. Educação Física Escolar No Brasil E Seus Resquícios Históricos. Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai – IDEAU – Revista de Educação do Ideau, Vol. 6 – Nº 13 - Janeiro - Julho 2011. Anais vol. 5., 2010: ISSN 1982-8276.

BRACHT, Valter; GONZÁLEZ, Fernando. J. Educação física escolar. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEFER, Paulo. E.(Orgs.). Dicionário crítico de educação física. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005, p. 144-150.

CAREGNATO, Rita C.A; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. *Texto Contexto Enferm*, Florianópolis, 2006 Out-Dez; 15(4): 679-84.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. *Dicionário crítico de Educação Física*. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2005. p. 421.

_____. Entre o “não mais” e o “ainda não”: Pensando saídas do não-lugar da Ef Escolar. *Cadernos de Formação RBCE*, p. 9-24, set. 2009.

S. JUNIOR, Antônio F. de; ASSUNÇÃO, Adrielson C. de O. Rompendo com a “rola bola”: uma experiência com alunos do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Cáceres-MT. *Anais do XIX Congresso Brasileiro De Ciências do Esporte, VI Congresso Internacional de Ciências do Esporte, Vitória – ES, 2015: ISSN 2175-5930.*

LIMA, José Milton de. et al. O PIBID no curso de licenciatura em educação física: problematização e superação de concepções e práticas no processo de formação inicial. *Unesp eventos, 2015*. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/jornadadonucleo/o-pibid-no-curso-de-licenciatura.pdf>> Acesso em: 31 abr 2018.

LIMA, Maria Socorro Lucena. *A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional*. (Tese de doutorado) São Paulo: Faculdade de Educação, USP, 2001.

MARCELO, Carlos. *Pesquisa sobre formação de professores: O conhecimento sobre aprender a ensinar*. (Trad.) Lólio Lourenço de Oliveira – Portugal, 1997.

MELO, José Pereira de. *Perspectivas da Educação Física Escolar - Reflexão sobre a Educação Física como componente curricular*. *Rev. bras. Educ. Fís. Esp.*, São Paulo, v.20, p.88-90 - 2006. Suplemento n.5

MENEZES, José Américo S; SANTOS, Luiz Anselmo. M; SANTOS, Kelly S. C; SOUZA Marília M. N. Programa de Ementas e Conteúdos para a Educação Básica: Componente Curricular Educação Física – Universidade Federal de Sergipe, 2008.

MEIRIEU, Philippe (2009). Conferência «Mutações sociais, pedagogia e trabalho dos professores». In Escola, Reportagem, n.º 228, Março de 2009, SPGL, p. 13.

NÓVOA, António. Os professores e sua Formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. Profissão Professor. Porto Editora – Portugal, 1999.

_____. Novas disposições dos professores: A escola como lugar da formação; Adaptação de uma conferência proferida no II Congresso de Educação do Marista de Salvador (Baía, Brasil), em julho de 2003. Disponível em: <<https://terrear.blogspot.com.br/2006/12/novas-disposies-dos-profesores-escola.html>> Acesso em 5 maio. 2018.

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

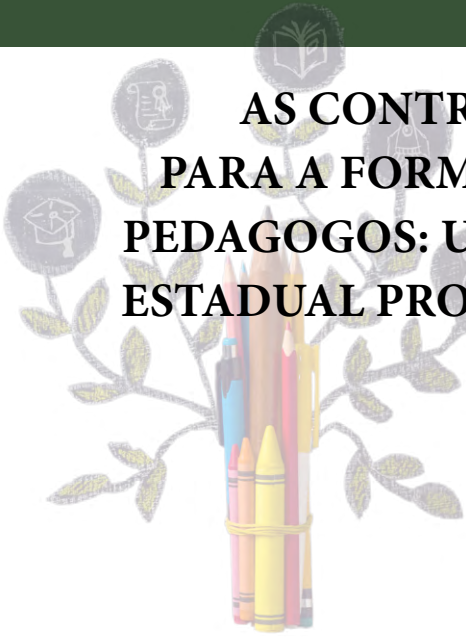
PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2004. - 2 ed.- (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Tendências da pesquisa em formação de professores. Santa Catarina, v.8, n.2, p. 479-499, maio. / ago. 2013.

SCHÖN, Donald. A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Tradução Ernani F. da F. Rosa-Porto Alegre Artmed, 1998.





AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DOCENTE DE PEDAGOGOS: UM CASO DA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR FRANCISCO PORTUGAL

Maria Andreza Silva Santos
Ednizio Domingos da Silva
Maria Inêz Oliveira Araujo

INTRODUÇÃO

A formação de professores vem avançando em suas discussões e tem como centro a valorização e qualificação da formação docente, pois entendemos que através da educação teremos um país mais desenvolvido e socialmente justo, para tanto, se faz necessário professores mais qualificados e preparados para enfrentar as dificuldades da profissão. A valorização da formação docente está documentada na (Base Nacional Comum Curricular) BNCC na (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) LDBEN e no Plano Nacional de Educação (PNE), documentos que preveem a formação continuada para todos os professores.

A profissão de professor, apesar de ser o pilar para as outras profissões, não goza do mesmo prestígio social que outros postos de trabalho e, por esse motivo, as licenciaturas estão cada vez menos procuradas pelos estudantes. Aqueles que buscam a licenciatura o

fazem, principalmente, por ser ainda uma profissão que tem um bom mercado trabalho ou por vocação.

Mas sabemos que para ser um excelente profissional não é necessário apenas interesse financeiro ou vocação. É preciso compreender a função social do ser professor e entender que nosso objetivo é oferecer o melhor aos alunos, cuidando e formando cidadãos críticos e preparados para o mercado de trabalho.

De acordo com os Referenciais para a Formação de Professores, é desta forma que a educação escolar é entendida:

(...) responsável por criar condições para que todas as pessoas desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e para participar de relações sociais cada vez mais amplas e diversificadas, condições fundamentais para o exercício da cidadania (BRASIL, 1999, p.24).

Nesse sentido, buscando uma formação que atenda às necessidades da sociedade e tentando diminuir o distanciamento e valorizar a profissão docente que o Ministério da Educação vem implantando novos programas que contribuem com a qualidade da formação inicial de professores.

De acordo com a Portaria CAPES nº 46, DE 11 DE ABRIL DE 2016, o PIBID é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira.

O programa vem contribuindo para a formação inicial dos professores e estimulando a integração da Educação Superior com

a Educação Básica, executando projetos que contribuem para a qualidade de ensino da educação pública. Neste sentido, o presente artigo tem como objetivo central compreender o papel do PIBID - Pedagogia para a formação inicial do professor.

Para alcançar o objetivo geral, foram traçados quatro objetivos específicos: Identificar as atribuições/funções do professor dos anos iniciais; Verificar as bases pedagógicas que norteiam a formação do professor de acordo com a proposta do PIBID;

Discutir em que medida o programa contribuiu para formação docente dos bolsistas.

A pesquisa é de abordagem qualitativa e se caracteriza como um estudo de caso. O estudo de caso é um método qualitativo que consiste, geralmente, em uma forma de aprofundar uma unidade individual. Ele serve para responder questionamentos que o pesquisador não tem muito controle sobre o fenômeno estudado.

Conforme Yin (2001) o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que compreende um método que abrange tudo em abordagens específicas de coletas e análise de dados.

Buscamos coletar informação sobre o processo de formação profissional proposto pelo PIBID, utilizando como procedimentos de coleta e análise de dados o questionário, para isso foram necessárias leituras sobre pesquisa, formação inicial de professor, documentos do MEC e portarias do PIBID.

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual Professor Francisco Portugal, instituição educacional que pertence à Rede Estadual de Ensino, criada pelo Decreto nº 5321 de 10 de maio de 1982 e Resolução nº 018/CEE- 15 de março de 2012, localizada na Praça Major Edeltrudes Teles, nº 04, Bairro Farolândia - Conj. Augusto Franco na cidade de Aracaju/SE.

Para selecionar a comunidade pesquisada foi utilizado o seguinte critério: Que todos fossem pibidianos da Escola Estadual Professor Francisco Portugal e que tivessem entrado no início do programa, em março de 2014. Um grupo que acompanhou a evolução do PIBID na escola desde março de 2014 até o fim das 48 bolsas em março de 2018.

O objetivo da pesquisa foi levantar a opinião dos bolsistas sobre as contribuições do programa para a formação inicial docente.

Este artigo está estruturado em: Introdução, três tópicos e as considerações finais. Na introdução, apresentamos o artigo. O segundo, as atribuições do pedagogo “Quem é o pedagogo”. O terceiro, trata das bases pedagógicas que norteiam a formação do professor e a proposta do PIBID. E o quarto, da análise dos dados e tem como fim evidenciar as contribuições do Programa para formação docente dos bolsistas de Pedagogia. Por fim, as considerações finais.

2. QUEM É O PEDAGOGO?

O tema referente à formação de professores e área de atuação dos pedagogos vem ocupando grande espaço nos estudos de pesquisadores e profissionais da educação. O pedagogo é um profissional que pode atuar em diferentes ambientes, sejam eles escolares e não-escolares e tem diversas atribuições, por isso a preocupação em sair da universidade com uma excelente formação. Conforme o Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, em 2016 já anunciava que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de

educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 2017, p.42).

A partir desta Lei, ficou estabelecido que para atuar como professor da Educação Infantil e dos anos iniciais, seria necessário possuir nível superior em curso de licenciatura em Pedagogia.

O pedagogo é um profissional da educação que está apto para organizar, planejar, programar e avaliar oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades dentro do seu ambiente de trabalho, seja ele dentro da sala ou em outro espaço.

Atualmente, o olhar para a formação inicial é outro, é necessária uma formação que contribua para um novo sujeito, que desenvolva um diálogo crítico, saiba se expressar e tenha um olhar mais sensível para o mundo.

Deste modo, a formação inicial dos professores é um desafio para a educação, e, mais do que nunca tem a necessidade de garantir uma educação de qualidade e fundamentada em princípios de relevância social de maneira significativa e transformadora.

Todos os educadores seriamente interessados nas ciências da educação, entre elas a Pedagogia, precisam concentrar esforços em propostas de intervenção pedagógica nas várias esferas do educativo para enfrentamento dos desafios colocados pelas novas realidades do mundo contemporâneo. (LIBÂNEO, 1999, p. 59).

O pedagogo ocupa um amplo espaço na organização do trabalho pedagógico, sendo um articulador no processo de formação cultural que se dá dentro da escola. É o mediador no processo en-

sino - aprendizagem, de forma a garantir a consistência das ações pedagógicas e administrativas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Art. 22, diz que:

A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (BRASIL,2017, p. 17)

Podemos inferir com o art. 22 que a finalidade da educação básica é ir além de aprender a ler, interpretar e contar. Precisa formar cidadãos comprometidos com seus direitos e deveres perante a sociedade, formar para o mercado de trabalho e estimular os estudos contínuos.

Os estudantes de pedagogia são preparados para atuar na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na área da gestão. A LDB determina como deve acontecer todos os níveis da educação, e no que diz respeito à Educação Infantil, diz no Art. 29 que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 2017, p.22)

O pedagogo precisa desenvolver estas finalidades citadas acima para formar um sujeito ativo e participativo.

No que diz respeito aos anos iniciais do ensino fundamental, a LDB determina:

(...) o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 2017, p.23)

São essas competências que o pedagogo recém-formado atuante no ensino fundamental precisa desenvolver.

É preciso começar a formar cidadãos capazes de constituir valores básicos e, através deles, desenvolver atitudes capazes de construir a sociedade melhor.

3. BASES PEDAGÓGICAS QUE NORTEIAM A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ACORDO COM A PROPOSTA DO PIBID

De acordo com Pimenta (2008), é necessário que elementos teóricos e práticos se articulem para uma boa formação do futuro professor. A teoria e a prática são basicamente elementos indissociáveis, uma complementa a outra e o aprendizado não pode prescindir nem da teoria e nem da prática, ou seja, a teoria e a prática são inseparáveis.

É isso que o PIBID vem fazendo ao longo desses anos, com base legal na Lei nº 9.394/1996, na Lei 11.273/2006 e no Decreto nº 7.219/2010. Seu primeiro edital lançado pelo Ministério da Educação em 12 dezembro de 2007, sendo compreendido como parte

das ações do governo federal no âmbito do Programa de Desenvolvimento da Educação e integrando-se ao conjunto de reformas iniciadas em 2001, com a promulgação das Diretrizes Nacionais para a Formação, em nível superior, de Professores para a Educação Básica (Parecer CNE/CP nº 009/2001 e Resolução CNE/CP nº 1/2002).

O PIBID é um programa da CAPES, cujos objetivos são:

- I. incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II. contribuir para a valorização do magistério;
- III. elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV. inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem;
- V. incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI. contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (CAPES, 2016, p.3)

Com esses objetivos, pretende-se uma maior integração entre a universidade e a escola, para que os licenciandos compreendam

na vivência todos os obstáculos da profissão e articulando a teoria e a prática, e com isso, eleve a qualidade do ensino público e melhore a formação docente.

O programa possibilita a formação inicial docente e dá a oportunidade da vivência prática, assim, os pibidianos conseguem fazer uma reflexão crítica sobre suas ações e formar sua identidade profissional, proporcionando uma sensibilização sobre a função do professor e uma vasta experiência aos futuros professores que saem da universidade conhecendo a realidade e os desafios de uma escola pública. Essa parceria entre o Ensino Superior e a Educação Básica está contribuindo com o ensino básico e com a qualidade da formação dos graduandos e estimulando a carreira docente.

Algumas das características obrigatórias do projeto, segundo a portaria do edital (Nº 46, DE 11 DE ABRIL DE 2016), diz que o projeto deve ser desenvolvido por meio da articulação entre a IES e o sistema público de educação básica, de modo a promover a inserção dos licenciandos no contexto de escolas da rede pública de ensino. O projeto institucional deve compreender diferentes características e dimensões da iniciação à docência, é necessário um contexto educacional envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos desportivos, secretarias, experiências em diversos espaços.

Desenvolvido através de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem, participando de planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (escolas de educação básica e IES, a eles agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do estudante.

As atividades desenvolvidas pelo bolsista de iniciação à docência no projeto institucional têm carga horária de 10 horas semanais, sendo seis horas nas escolas da educação básica e quatro horas na instituição de ensino superior. (Fotos 1 e 2) O projeto institucional é organizado em subprojetos de acordo com os eixos estruturantes e seus sub-eixos, devendo ser articulados pela licenciatura elencada.

Foto 1 - Reunião com a coordenadora no Departamento de Educação.



Fonte: Inêz, (2016).

Foto 2 - Reunião de planejamento com a supervisora do grupo na escola.



Fonte: Acervo da supervisora Ana Angélica, (2017).

Os subprojetos são agrupados por sub-eixos estruturantes, podendo ser apresentados por área de conhecimento das licenciaturas relacionadas à Educação Básica.

Diante das afirmações citadas acima, percebe-se a necessidade em pensar num processo formativo que tenha como objetivo formar um profissional crítico/reflexivo sem concepções baseadas apenas nos estágios e observações para cumprimento de carga horária, e sim, na soma valores com os ensinamentos dos professores de sala e colegas de grupo, compartilhar conhecimento e formar indivíduos capazes de transformar sua realidade.

4.QUAIS AS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE DOS BOLSISTAS QUE ATUARAM NA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR FRANCISCO PORTUGAL?

Produzir uma escrita científica exige-nos algumas travessias. Uma delas é a de cuidarmos do que escrevemos, sabendo bem para que e para quem escrevemos e com quais estratégias dizemos o que temos a dizer. O dito-escrito ocorre ao longo ou depois de um processo exaustivo de coleta e análise dos dados, produzindo sentidos, “verdades”, interpretações, traduções, reintegrações, disjunções e consensos com o resultado do que pesquisamos. (SOBRAL, 2016, p.10).

4.1. Planejamento

Planejar não é fácil, porém é a partir dele que encontramos uma saída para alcançar mudanças significativas, que, no contexto escolar, facilitam a ação do professor em todos os níveis e modalidades de ensino. O planejamento é de extrema importância, desde que, na sua elaboração, os principais autores saibam relacionar os conteúdos com a realidade educacional.

O plano não deve estar desvinculado das relações que há entre a escola e a realidade do aluno, no sentido de buscar novos caminhos, cujo objetivo é transformar a realidade existente.

Neste sentido, uma das atividades dos bolsistas era participar do planejamento das atividades, elaborando uma proposta coletiva, na qual todos pudessem desenvolver o subprojeto em salas diferentes e adaptando de acordo com a realidade de cada sala.

Uma das exigências para entrar na regência de sala de aula foi o planejamento dos subprojetos que foram desenvolvidos na escola. Foi perguntado aos sujeitos se essa fase contribuiu para formação e quais as dificuldades enfrentadas no desenvolvimento das atividades didáticas. Dos 5(cinco) bolsistas, 4(quatro) afirmaram ter participado do planejamento e descreveram a importância dessa vivência para sua formação inicial, experiência que possibilitou juntar a teoria das disciplinas vista na universidade, com a prática a partir dessa construção.

Os dados mostram que o PIBID contribuiu significadamente na formação inicial destes licenciandos:

Eu pude participar diretamente do planejamento, me dando a oportunidade de assumir uma postura não só crítica, mas também reflexiva diante da nossa prática educativa futura para tentar modificar aquela realidade, e a partir dela buscar uma educação de qualidade que é garantida pela nossa LDB. Contribui muito para a construção da minha identidade profissional de educador. (bolsista 4)

Diante da resposta positiva citada acima, pode-se inferir a importância do planejamento para o educador, que possibilita uma relação teoria e prática, levando os licenciandos a refletir sobre suas ações e sensibilizando-os sobre a relevância do planejamento

no cotidiano de um professor e do programa no crescimento profissional dos pibidianos.

Para Libâneo (1994, p.22), o planejamento tem grande importância por tratar-se de: “Um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social.”

Houve contribuição na formação dos pibidianos, uma vez que, além da teoria que tinham adquirido, colocaram em prática todo o conhecimento ao construir os planejamentos dos subprojetos e os planos de aula em todas as intervenções realizadas.

Segundo Oliveira (2007, p.21):

[...] o ato de planejar exige aspectos básicos a serem considerados. Um primeiro aspecto é o conhecimento da realidade daquilo que se deseja planejar, quais as principais necessidades que precisam ser trabalhadas; para que o planejador as evidencie faz-se necessário fazer primeiro um trabalho de sondagem da realidade daquilo que ele pretende planejar, para assim, traçar finalidades, metas ou objetivos daquilo que está mais urgente de se trabalhar.

Portanto, é preciso que o professor conheça a realidade dos seus alunos, a partir de um diagnóstico que favoreça a ele conhecer algumas das dificuldades apresentadas. A partir daí, promover as intervenções necessárias, a fim de que o aluno supere suas limitações e o professor tenha um bom desempenho no momento de trabalhar os conteúdos, para que possa atingir os objetivos esperados.

E foi neste sentido, que se deu as construções dos planejamentos e planos de aula, a partir dos diagnósticos de cada turma para que obtivessem um resultado positivo ao final de cada ano.

4.2. Sala de Aula

O momento mais aguardado pelos pibidianos era entrar na sala de aula e vivenciar a prática docente, conhecer a realidade e compartilhar os ensinamentos aprendidos na universidade.

Conforme Pimenta (2005, p.7):

O exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer 'algo' ou 'ação'. A profissão de professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, da re-elaboração dos modelos existentes na prática, consagrados como bons. Muitas vezes nossos alunos aprendem conosco, observando-nos, imitando, mas também elaborando seu próprio modo de ser a partir da análise crítica do nosso modo de ser. Nesse processo escolhem, separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram. Para isso, lançam mão de suas experiências e dos saberes que adquiriram.

Foi nessa perspectiva que ocorreram as práticas do PIBID, cada bolsista ficava auxiliando uma professora nas aulas, buscando aprender vivenciando as atividades desenvolvidas em sala, selecionando tudo que de fato fosse positivo e contribuísse para nossa formação (Fotos 3, 4 e 5).

Foto 3 - Contação de história



Fonte: Iranildes Alves, (2015).

Foto 4 - Oficina em comemoração ao Dia das Crianças.



Fonte: Acervo da supervisora Ana Angélica, (2015).

Foto 5 - Confecção de material.



Fonte: Ana Angélica, (2016).

A cada ano letivo o bolsista trocava de sala e esse rodízio de turmas possibilitou trocas de saberes entre professor e pibidiano, que segundo a autora a “(...) formação do professor, por sua vez, dar-se-á pela observação e tentativa de reprodução dessa prática modelar; como um aprendiz que aprende o saber acumulado”. (p.8). Evidenciado na fala do bolsista 4:

O PIBID me possibilitou o contato direto com o “chão da escola” e a sala de aula, coisa que no estágio supervisionado vemos superficialmente. Com o PIBID pude conhecer e acompanhar de perto a rotina da escola, da sala de aula, seus problemas, dificuldades... me deu a oportunidade de criar e participar de experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar buscando a superação dos problemas identificados no processo de ensino aprendizagem na escola ajudando a elevar também o seu IDEB. O PIBID me deu a certeza que é realmente à docência que quero. Facilitou muito a minha formação. (bolsista 4)

No mesmo sentido, afirma a professora 2 ao descrever as contribuições que o programa possibilitou:

Permitindo-lhes vivenciar na prática o dia a dia de uma escola, local onde puderam colocar em prática um pouco do seu aprendizado teórico, o que os torna mais preparados para o mercado de trabalho. (professora 2)

Percebe-se nas duas falas a importância do programa e o quanto contribuiu para a formação destes pibidianos. São essas trocas de

saberes que fazem do PIBID um programa com tanta relevância no cenário educacional do país.

Durante os 4 (quatro) anos, foram desenvolvidos alguns subprojetos, cada aluno desenvolvia em sua sala, dentro do cronograma que era seguido por todas as turmas que tinha pibidiano. Ocorria da seguinte forma: uma semana o bolsista auxiliava o professor e a turma, na semana seguinte realizava a prática de acordo com o subprojeto, nesta intervenção o bolsista tinha autonomia de elaborar seu plano de aula e desenvolver sua aula da melhor maneira levando em consideração as dificuldades da turma e de cada aluno, pois algumas turmas tinham alunos com dificuldade de aprendizagem ou algum tipo de deficiência.

O bolsista 5, diz que a participação no programa oportunizou em conhecer a realidade da escola pública, algo que muitos alunos saem da universidade sem vivenciar:

O PIBID nos deu a oportunidade de conhecer a escola pública, conhecer diretamente as salas de aula, a partir das observações e intervenções, aprendemos a fazer planejamento e repensar em aulas diferenciadas, chamando a atenção dos alunos levando os mesmos a participar das aulas. (bolsista 5)

Experiências como estas que vieram para agregar conhecimento. A oportunidade de acompanhar a turma durante todo o ano letivo e participar efetivamente das aulas contribuindo para a qualidade do ensino e para sua formação docente.

Segundo Pimenta (2005, p.12):

Algumas atividades têm por finalidade a efetivação do ensino e da aprendizagem por parte dos professores e alunos. Esse

processo de ensino e aprendizagem é composto de conteúdos educativos, habilidades e posturas científicas, sociais, afetivas, humanas, enfim, utilizando-se de certas mediações pedagógicas específicas.

Nesse sentido, foram desenvolvidas as ações interventoras, sempre buscando aulas interativas, conteúdos interdisciplinares, mediando o conteúdo da professora com o subprojeto. Ações que foram possíveis com base na teoria que cada estudante trouxe das disciplinas cursadas na universidade.

Ainda a autora afirma que “o papel das teorias é o de iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação, que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos” (p.12). E que: “A prática educativa (institucional) é um traço cultural compartilhado e que tem relações com o que acontece em outros âmbitos da sociedade e de suas instituições.”(p.12)

De acordo com essa afirmação, percebe-se a importância de integrar a teoria com a prática, numa relação em que a teoria oriente a prática e a partir desta, construir novo conhecimento docente. Nesse sentido, algumas disciplinas foram citadas como essenciais para a base teórica para atuar na regência. Como está evidenciado na fala do bolsista 4:

Para isso, utilizei muitos conhecimentos adquiridos nas disciplinas do meu curso: Linguística Aplicada a Alfabetização, Alfabetização, Ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental (nelas aprendi sobre os diversos métodos de alfabetização, contextualizar partindo de um texto, trabalhar a oralidade, depois a leitura e a escrita), Fundamentos Metodológicos da Educação Infantil (nesta aprendi que, seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Educação Infantil, a criança deve ser o centro do planejamento e que o cuidar é indissociável do educar) e Didática (para o planejamento da minha prática). Essa aplicação permitiu que como bolsista eu possa encarar todo o processo de construção de uma aula – desde conhecer os alunos e sua realidade na observação até a aplicação do plano de aula – oportunizando tempo para auto avaliar e replanejar minha prática, contribuindo também na aprendizagem dos alunos, a partir da possibilidade curricular. (bolsista 4)

Conforme Pimenta (2005), a atividade teórica por si só não leva à transformação da realidade, não se objetiva e não se materializa, não sendo, pois, práxis. Por outro lado, a prática também não fala por si mesma, ou seja, teoria e prática são indissociáveis como práxis.

Nesse sentido, a professora e a supervisora responderam o questionário. A fala da professora 1, evidencia a valorização que o programa traz as licenciaturas e incentiva os licenciandos na carreira docente. Além de integrar o ensino superior a educação básica:

Ao valorizar a licenciatura, incentivando os acadêmicos que optam pela carreira docente; ao inserir os acadêmicos no cotidiano de escolas da rede pública de educação oportunizando a integração entre educação Superior e educação Básica; ao promover a articulação entre teoria e prática como também ao proporcionar aos futuros docentes a participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador. (professora 1)

A supervisora, destaca a oportunidade de vivenciar e articular a teoria e prática na sala de aula, onde foram desenvolvidos

vários subprojetos e aproveitar essa oportunidade para refletir sobre suas ações:

O PIBID proporcionou aos bolsistas uma maior articulação da teoria e da prática. Através das atividades desenvolvidas nos subprojetos eles puderam experimentar práticas ricas em aprendizado bem como, tiveram a oportunidade de confrontar a teoria e a prática no momento de produção científica, refletindo sobre e na ação pedagógica. As experiências vividas por cada bolsista no chão da escola serão contundentes para a profissionalização. (supervisora)

Nesse segmento, nota-se a relevância do programa ao possibilitar essa articulação entre a teoria e a prática na vida acadêmica dos pibidianos. Vivências que contribuirão significadamente na formação inicial dos licenciandos, levando-os a refletir sobre suas ações pedagógicas e valorizando a formação de professores.

4.3. Reflexão Coletiva

A reflexão, nos últimos anos, tem se destacado na área de formação de professores, e o conceito de prática reflexiva surge como um modo possível dos professores refletirem sobre suas práticas de ensino. A reflexão oportuniza rever acontecimentos e práticas.

Nesse sentido, se deram as reuniões do PIBID com a coordenadora na universidade e com a supervisora na escola, foram momentos reflexivos sobre nossas ações pedagógicas. Momentos de formação que levaram os bolsistas a se tornarem professores reflexivos.

Alarcão (2005) conceitua o professor reflexivo, descrevendo-o como um profissional que necessita saber quem é e as razões pelas quais atua, conscientizando-se do lugar que ocupa na sociedade. A autora diz que “os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos” (p. 177).

Nesse segmento, seguem algumas respostas sobre a experiência e a contribuição do programa. Como mostra os depoimentos abaixo dos diferentes sujeitos da pesquisa:

O bolsista 1, mostra o quanto foi gratificante essa experiência para a formação docente e que a realidade da sala de aula, fez com que ele entendesse que enquanto educador podemos dar o nosso melhor para nossas crianças:

O PIBID me proporcionou vários momentos ímpares, quero dizer que amei, foi uma experiência que jamais esquecerei, gratificante. Contribuiu eficientemente para eu entender que podemos dá o melhor de nós numa sala de aula, pois tudo que ali ensinamos é marcado na vida de cada criança presente. (bolsista 1)

Visando uma qualidade no processo de ensino, os professores que refletem em sua ação estão envolvidos em um processo investigativo sobre si mesmos, como também, procurando melhorar seu ensino. Essa perspectiva pressupõe que ensinar é mais do que uma arte, é uma procura constante com o objetivo de dar condições para que aconteça a aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões e análises das experiências relatadas, foi constatado que o PIBID é um estímulo não só para a formação inicial docente, mas também para os discentes e docentes da instituição pesquisada. Essa aproximação entre a escola e o conhecimento de novas práticas pedagógicas realizadas pelos bolsistas são fundamentais para que possamos compreender a docência e sua rotina.

Diante das análises, ficou evidente a relevância do programa para os licenciandos, que ensinaram e aprenderam ao mesmo tempo, contribuindo com a valorização da docência.

Depois de tudo que foi explanado neste artigo, concluímos que os benefícios que o PIBID traz às escolas públicas, tem sido favorável nos resultados do processo de ensino e aprendizagem dessas escolas. E contribuído muito mais para a formação inicial em que é vivenciado a relação entre teoria e a prática.

Portanto, com essa pesquisa e através dos dados obtidos afirmo que as Políticas Públicas são muito relevantes para a educação do país, pois contribuem para a valorização da docência, a melhoria das instituições de ensino, viabilizando modificações na estrutura educacional e construindo uma formação de professores com qualidade.

O PIBID configura-se como um instrumento de fortalecimento da profissão docente e notoriedade do papel excepcional do educador, principalmente na situação atual de degradação e desvalorização da formação docente.

As falas dos bolsistas cooperam para concluir que o PIBID está cumprindo seu papel nas suas ações desenvolvidas permitindo que os graduandos possam ainda durante a graduação experimentar a prática docente em seu campo de ação.

Além disso, os discentes têm a possibilidade de socializar as experiências vivenciadas nas escolas participantes do PIBID com os seus coordenadores de área da universidade. Assim, estabelecem uma relação mútua de construção de conhecimento e do perfil profissional, durante o processo de formação, ainda na graduação.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (Coord.). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 2005.

LIBÂNEO, J.C. Pedagogia e pedagogos, para quê?.-2.ed. – São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

_____, Ministério da Educação – Secretaria de Ensino Fundamental. Referenciais para a Formação de Professores. Brasília, 1999. Disponível em: < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002179.pdf>>. Acesso em: 11 de jan. 2018.

OLIVEIRA, Y. D. A formulação do problema de pesquisa: considerações sobre uma experiência no âmbito da história da educação. In: SOBRAL, Maria Neide; BRETAS, Silvana Aparecida. Pesquisa em educação: interfaces, experiências e orientações. Maceió: EDUFAL, 2016. p.37-48.

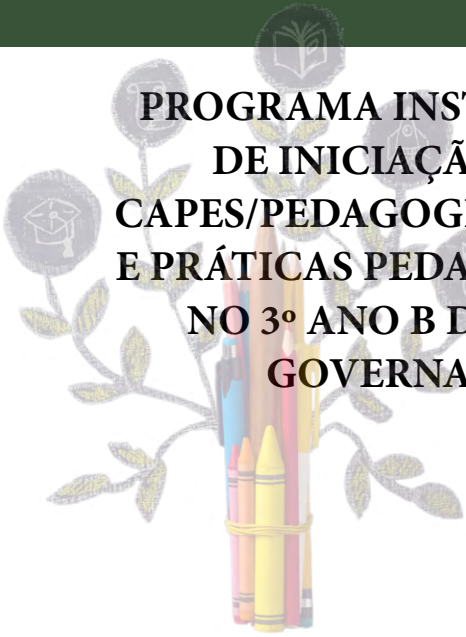
PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência. São Paulo/BRA: Cortez, 2008.

PIMENTA, S. G; LIMA, M.S.L. Estágio e docência: diferentes concepções. Revista Poiesis -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

_____. Portaria normativa nº46, 11 de abril de 2016: Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf> > Acesso em: 22 de jan. de 2018.

SOBRAL, M. N. Pesquisa em educação: interfaces. In:_____. Pesquisa em educação: interfaces, experiências e orientações. Maceió: EDUFAL, 2016. p.10-24.

YIN, Roberto K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 2ª Ed. Porto Alegre. Editora: Bookmam. 2001.



PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA (PIBID/ CAPES/PEDAGOGIA/UFS): EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS REALIZADAS NO 3º ANO B DO COLÉGIO ESTADUAL GOVERNADOR ALBANO FRANCO

Jussara Santana da Silva

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), tem por objetivo incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, contribuir para a valorização do magistério, elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas, promover a integração entre educação superior e educação básica, inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionar vivências e experiências metodológicas e tecnológicas, articular a teoria e a prática necessária à formação dos alunos em formação acadêmica.

Em consonância com a CAPES, o PIBID interliga as Instituições de Educação Superior, neste caso específico a UFS às escolas públicas da educação básica, se tornando colaboradoras do *lócus* formativo para os licenciandos na intenção de inseri-los em expe-

riências docentes potencializadoras de repertórios conceituais, didáticos, pedagógicos e tecnológicos para o exercício da profissão docente (CAPES, 2011).

Nessa perspectiva, é indispensável para o professor em formação acadêmica adquirir saberes não apenas técnicos, mas também práticos que se referem à sua futura profissão; saberes que são adquiridos dentro do ambiente escolar, a partir de observações, troca de experiências e uma interação em sala de aula com profissionais formados. De acordo com Silva (2009), é nessa experiência de ensino que o professor aluno irá legitimar, indeferir, desenvolver e fixar os saberes teóricos, transformando-os em experiências a partir de sua prática e de sua experiência individual e coletiva no ambiente escolar como um todo.

2 DESENVOLVIMENTO

No ano de 2015 deu-se início a minha segunda etapa do programa, momento em que ocorreu a minha troca de sala e de professora, e assim conheci metodologias diferentes. A sala disponibilizada foi o 3º ano (B) da professora (B.), composta por cerca de 28 alunos com idades entre 08 e 10 anos. Esta professora, mesmo sendo jovem possuía muita experiência e disponibilidade para ensinar, sabendo a hora certa de ser dura e de ser amável com os alunos.

Confesso que me senti mais a vontade em sala de aula nesta segunda etapa, pois a segunda professora me deu mais espaço desde o primeiro dia em que conheci a turma.

Nos primeiros dias em sala de aula a turma estava saindo uma hora antes, pois a escola estava liberando-os mais cedo por não haver merenda para servir.

A forma como a professora (B.) ensinava era diferente da forma utilizada pela professora do ano anterior, a rotina escolar não era apenas motora, pois havia um diálogo entre professor/aluno, o que facilitava a compreensão entre os alunos. Mesmo assim, as mesmas dificuldades da sala anterior da professora (A) também tirava o sossego da professora (B), fazendo-a buscar métodos e maneiras diferenciadas para ensinar os alunos.

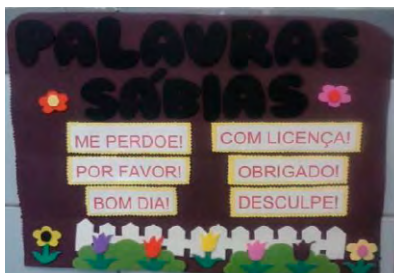
Após alguns relatos descontentes, a professora deu-me liberdade para trabalhar essas dificuldades com os alunos. Decidi aproveitar essa oportunidade e começar mudando o ambiente da sala de aula e torná-lo mais acolhedor. A falta de um ambiente adequado pode criar num aluno um quadro de abandono ou de desvalorização da educação, pois é de grande relevância que o espaço da sala de aula tenha a devida importância.

Figura 1- Porta de entrada da sala



Fonte: Foto tirada pela autora, 2015.

Figura 2- Palavras sábias



O espaço escolar é parte do todo, privilegiando a construção social, valorizando a estética e atribuir valores culturais. Preparar o ambiente de aula e criar um espaço acolhedor promove experiências, desafios, estimula o aluno, incentiva a aprendizagem, o convívio e a socialização entre elas; aprendem a viver em uma sociedade criada por elas, onde cada indivíduo tem o seu lugar em seu

meio social, diferenciando o certo do errado. Assim, um ambiente bem preparado para receber crianças de diversas culturas, contribui para a formação intelectual, social, estreitando as relações entre ambos, de modo que todos aprendam a interpretar o mundo de forma particular e espontânea, com significações individuais, diferenciando-as na maneira de sentir, pensar e agir.

Um espaço harmônico e colorido é um reflexo do que acredita o educador, pois em sua visão esse espaço ajudará os alunos a desenvolver-se mentalmente, socialmente e intelectualmente. Um ambiente não é composto apenas por mobiliário, piso e iluminação, o bom uso das paredes, também faz parte do ambiente escolar, como painéis, murais, espaços voltados para incentivo da leitura etc.

A maioria das escolas públicas infelizmente são ‘pobres’ nesse aspecto, pois os professores não se sentem estimulados a desenvolver e criar uma sala de aula acolhedora, com murais, placa de bem vindos, painéis como: regras da sala, palavras sábias, cantinho da leitura, formas geométricas, frases reflexivas, fazes da lua, as estações do ano, calendário, aniversariante do mês, etc. sem falar da famosa centopeia com ao alfabeto que os alunos adoram; esses itens contribuem para a alfabetização e aprendizagem dos alunos. Vários são os motivos que desestimulam, segundo alguns relatos dos professores, “esse tipo de trabalho é considerado perdido, de acordo com eles não há disciplina entre alguns alunos quando o professor não está presente, principalmente no turno seguinte, deixando-os inseguros quanto à segurança desse material exposto.” Ainda segundo os professores, relatam que poderiam construir um material móvel, mas seria inviável ficar colocando e retirando todos os dias esses materiais. Por esses e outros motivos preferem manter uma sala de aula sem vida, sem cor e pouco estimulante.

Mesmo ouvindo diversos relatos desestimulantes e sabendo que seria, talvez, um trabalho que poderia ser em vão, sendo destruído em seguida, estava segura do que queria fazer, e a vontade de fazer a diferença e provar que os relatos que ouvi pode não ser de um todo verdade. Assim, comecei a planejar o espaço e pensar como o item que iria colocar em um determinado local poderia ajudar os alunos. Sabe-se que qualquer incentivo que estimule o aluno a aprender é válido e aceito pelos mesmos, já que um ambiente com um porque, um significado, um estímulo e que promova desafios é uma forma de obter respostas e fazer uma relação da sala de aula com um local seguro e receptivo.

Para se construir um local como este é necessário criar um vínculo com o aluno, fazendo-o gostar e querer estar neste local, e dar importância a este a partir do momento que ela percebe que está sendo valorizado como pessoa e como ser humano de direitos. Fazer a diferença é possível, e muitos professores precisam quebrar esse paradigma que não podem mudar e fazer tudo diferente, inovar, pois cada aluno tem dentro de si uma força expressiva, sua forma e tempo de aprender. A educação é possível no aqui e agora, dando voz e vez ao aluno.

Pensando nisso, foi proposto pela coordenadora que criássemos um projeto que fugisse das atividades convencionais da sala de aula e partisse para algo mais próximo da realidade dos alunos. Fomos divididos em grupos para que fosse possível serem abordados diversos tipos de possibilidades e aprendizagens que segundo a coordenadora Marizete Lucini, deveria estar aliado com a música. Então sugeri ao grupo ao qual fui designada que trabalhássemos com arte, dando um significado e uma reflexão para os alunos, surgindo, então, o tema 'Música e suas diversas manifestações'.

O tema citado é uma forma de mostrar para os alunos que é possível não apenas ouvir música, mas também recriar contextos e expressá-la de diversas formas, pois as crianças, em seus diversos contextos, interagem com o mundo e estabelecem relações, em muitos casos, diferentes dos adultos. Mesmo ocupando, nos discursos oficiais, um lugar central na sociedade, muitas delas sofrem com a desigualdade social, com o descaso do poder público e com a pouca importância que lhes é dada, até mesmo por parte da família. No referido projeto foi trabalhado 'Arte e reciclagem, Árvore dos desejos e Xilogravuras', para que os alunos pudessem expressar a musicalização e construir o que foi proposto para eles, foi exibido um vídeo ilustrando a música 'Ecologia' do cantor Alcymar Monteiro, uma música com contexto, significado, linguagem simples e estimulante devido ao seu ritmo musical.

A escolha do tema ocorreu devido à escola ter um ambiente com uma rotina pouco estimulante, a disciplinas artes, é utilizada muitas vezes sem nexos ou com um contexto que por si só não transmite um significado real para a criança e não estimula a criatividade de forma expressiva, seguindo um currículo que infelizmente não trabalha de forma que permita que a criança tenha a oportunidade de agir como tal a partir de suas vivências, mas com atividades cansativas e direcionadas.

O projeto desenvolvido na turma do 3º ano B teve três dias de duração, dividido em três 'etapas' para o desenvolvimento do projeto.

1ª etapa- Refere-se à escolha da música a ser trabalhada em sala de aula, seguido do estudo e pesquisa sobre a importância da música e da arte, informações que serão compartilhadas em sala de aula com os alunos.

Os alunos ouvirão a música escolhida e de acordo com ela farão um trabalho de arte individual denominada xilogravuras que é a

arte e técnica de fazer gravuras em relevo sobre um determinado objeto, nesse caso, pratinhos de isopor e tinta, transferido o desenho para o papel, representando a ideia ou pensamento de cada um.

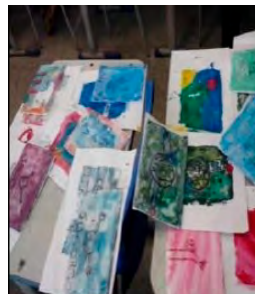
Figura 3 – Xilogravura
(Acompanhando os alunos)



Figura 4 – Xilogravura
(Desenvolvimento)



Figura 5 – Xilogravura
(Trabalhos secando)



Fonte: Foto tirada pela autora, 2015.

2ª Etapa- Nessa etapa, houve uma conversa com os alunos, onde foi explanada a importância de não poluir os rios, não queimas as matas, não jogar lixo nas ruas, não jogar óleo na pia etc., partindo para a recapitulação da música e realização de uma atividade em grupo relacionada à música ouvida denominada: árvores dos desejos, onde os alunos representaram por meio de desejos escritos em papel no formato de folha o que querem para o planeta, em seguida ler o que escreveu para os demais colegas, compartilhando assim os seus sentimentos em relação ao planeta, colando-os na representação da árvore.

Figura 6- Árvore dos desejos



Figura 7 – Desejo 1

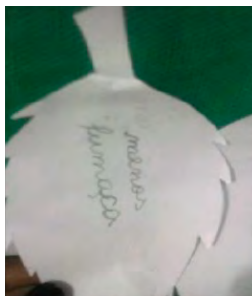
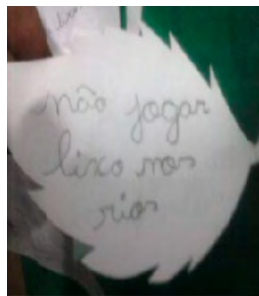


Figura 8 – Desejo 2



Fonte: Foto tirada pela autora, 2015.

3ª Etapa- Nesta etapa, foi dado para os alunos um molde representando os animais das matas e um cd reutilizado, sendo pedido que os alunos colassem o cd no meio do molde para representar o corpo do animal, para percebessem a importância que a reciclagem tem para a sobrevivência das espécies do nosso mundo, pois a cada item que reciclamos, pode evitar a morte de um animal, ajudando, assim, a proteger o nosso ecossistema.

Figura 9- Arte e reciclagem
(Pintura)Figura 10- Arte e reciclagem
(Grupo)Figura 11- Arte e reciclagem
(Acompanhando os alunos)

Fonte: Foto tirada pela autora, 2015.

Sabe-se que as crianças tendem a visualizar um mundo a partir de suas vivências em família e em sociedade, ou seja, em contato com sons, palavras, brincadeiras e situações que contribuem para

sua formação intelectual e social, aprendendo a expressar o que pensa ou sente, compreendendo melhor este significado por fazer parte do seu dia a dia, e não o que a escola impõe.

Fazer uso da música e alia-la com a arte de forma contextualizada, promove na criança uma noção de realidade interligada com uma linguagem pessoal e emotiva, pois assim como a arte está em todos os lugares, inclusive na música, ambas podem trabalhar juntas, pois ambas fazem parte do universo infantil naturalmente musicalizado, desenvolvendo a personalidade a convivência em grupo.

Assim, o projeto 'Música e suas diversas manifestações' tem por finalidade utilizar a arte e sua expressão musical como forma de promover e socializar a criança, ampliando sua percepção de mundo, conhecendo diversos tipos de arte e compreendendo sua importância, expressando, assim, seus sentimentos por cada manifestação artística. As crianças, em seus diversos contextos, interagem com o mundo e estabelecem relações, em muitos casos, diferentes dos adultos. Mesmo ocupando, nos discursos oficiais, um lugar central na sociedade, muitas delas sofrem com a desigualdade social, com o descaso do poder público e com a pouca importância que lhes é dada, até mesmo por parte da família.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), a educação das crianças deve acontecer em um contexto capaz de propiciar às crianças o acesso a elementos culturais que contribuem para o desenvolvimento e para a interação das mesmas na sociedade. Um processo educativo baseado na interação social pode contribuir para a formação integral do indivíduo, fundamentando-se no desenvolvimento afetivo, emocional e cognitivo das crianças.

A escola, neste caso, ocupa um lugar especial na vida desses sujeitos, sendo um dos lugares onde ele tem a oportunidade de agir

como tal, socializar-se e partilhar suas experiências. Porém, muitas das escolas possuem uma rotina nociva, com atividades motoras com pouco significado para eles, assimilando e reproduzindo sem que o aluno demonstre sua capacidade criativa.

Algumas escolas públicas são privadas de seus direitos e de repassá-los aos alunos, direitos negados que impedem o desenvolver de um trabalho digno, com qualidade de ensino e uma estrutura física longe da escola considerada ideal. Em boa parte destas instituições, os recursos materiais e humanos são escassos, não sendo possível uma boa prática pedagógica.

Conforme o RCNEI (1998):

É aconselhável que os locais de trabalho, de uma maneira geral, acomodem confortavelmente as crianças, dando o máximo de autonomia para o acesso e uso dos materiais. Espaços apertados inibem a expressão artística, enquanto os espaços suficientemente amplos favorecem a liberdade de expressão. Nesse sentido, vale lembrar que os locais devem favorecer o andar, o correr e o brincar das crianças. Devem, também, ser concebidos e equipados de tal forma que sejam interessantes para as crianças, ativando o desejo de produzir e o prazer de estar ali. [...] (BRASIL, 1998, pg. 110).

De acordo com Alencar (1990), sabe-se que existe uma razão para que isso aconteça principalmente na escola pública, que encontra múltiplas dificuldades para desenvolver os conteúdos básicos do ensino, por falta de estrutura física e pela escassez de recursos materiais e humanos. O espaço e o tempo disponíveis para as escolas e para os professores, em muitos casos, não são adequados para que ocorra uma devida prática pedagógica, orientada na formação do alunado.

Conforme Mosquera (1976):

O objetivo maior do ensino, por meio da arte, para as crianças, “é a compreensão e o valor da criança como ser criador”. Sendo a criação um ato espontâneo, de livre expressão, partirá sempre da autonomia do indivíduo. Portanto, propiciar o ato criativo é desenvolver a autonomia. Em seu significado, autonomia pressupõe uma libertação, uma independência, ou seja, ser autônomo é não mais estar preso ao que é do outros, à cópia, à repetição; para ser autônomo, o indivíduo necessita muito mais do que simplesmente memorizar ou copiar (MOSQUERA, 1976, p. 121).

A infância é caracterizada como uma fase de desenvolvimento e aprendizagem que pode ser vivenciada de diversas formas e em diferentes lugares. Uma das formas de estimular o desenvolvimento das crianças pode ser através da arte, nas suas distintas expressões, seja pela dança, música, pinturas, esculturas, teatro, entre outras. Porém, a escola não costuma valorizar esse recurso, dedicando pouco tempo e interesse para essa área.

De acordo com Prosser (2012), o professor pode usar de vários meios, como: sons, palavras, gestos, movimentos, livros, cores, brincadeiras de faz de conta e jogos dramáticos, entre outras, todos igualmente úteis e eficientes à comunicação da sua ideia. Ao fazer isso, ele está utilizando de maneira criativa e inventiva as diversas linguagens artísticas. Todas são formas de expressar o que pensa ou sente e podem ser tão mais eloquentes quanto forem intensas as mensagens que elas estiverem veiculando.

Um professor que sabe como estimular em seu aluno um fazer artístico, ele utiliza os mais variados meios como o som, as canti-

gas, a dramatização, palavras, gestos etc., para ensinar os seus alunos, de forma diferenciada as várias formas de demonstrar uma linguagem musical.

Prosser (2012) complementa, dizendo:

[...] ao expressar-se por meio da arte, a criança utiliza um conjunto de símbolos (palavras, sons, desenhos, gestos, movimentos) que escolhe, organiza para comunicar uma ideia ou emoção. Ela exterioriza a sua percepção da realidade, a sua reelaboração e a expõe. Tenta comunicar aquilo que pensa ou sente por meio de um vocabulário que a própria linguagem artística escolhida lhe oferece, explorando-a das diversas maneiras (PROSSER, 2012, p. 76).

A arte está em todos os lugares, inclusive na música, que é uma ótima sugestão para trabalhar com as crianças. A linguagem musical contribui para desenvolver a personalidade e equilibra harmonicamente a convivência em grupo, por meio da música, proporciona-se nas crianças o desenvolvimento musical e intelectual, características muito importantes para sua formação como ser humano. Uma linguagem musical bem estruturada nos seus diferentes aspectos transforma-se em um recurso pedagógico, beneficiando-as não apenas de forma social e física, mas também na sua qualidade de vida. Quando unimos a música (som) dentro de uma linguagem musicalizada já conhecida pelos alunos, consegue-se penetrar no íntimo de cada um deles, de forma que estes deixem transparecer o que sentem, seja de forma alegre, triste espontaneamente, e quando estimulado, também de forma artística.

De acordo com Brito (2003):

Perceber gestos e movimentos sob a forma de vibrações sonoras é parte de nossa integração com o mundo em que vivemos: ouvimos o barulho do mar, o vento soprando, as folhas balançando no coqueiro... Ouvimos o bater de martelos, o ruído de máquinas, o motor dos carros ou morros... O canto dos pássaros, o miado dos gatos, o toque do telefone ou o despertador... Ouvimos vozes e falas, poesia e música...

Som é tudo o que soa! Tudo o que o ouvido percebe sob a forma de movimentos vibratórios. Os sons que nos cercam são expressões da vida, da energia, do universo em movimento e indicam situações, ambientes, paisagens sonoras: a natureza, os animais, os seres humanos e suas máquinas traduzem, também sonoramente, sua presença, seu “ser e estar”, integrado ao todo orgânico e vivo deste planeta (BRITO, 2003, p. 117).

A arte, por meio da música, proporciona nas crianças o desenvolvimento musical e intelectual, características muito importantes para sua formação como ser humano. Uma linguagem musical bem estruturada nos seus diferentes aspectos transforma-se em um recurso pedagógico, beneficiando-as não apenas de forma social e física, mas também na sua qualidade de vida. Para Rosa (1990), a linguagem musical vai muito além de uma simples combinação de sons, pois nela está o poder de transformar nosso espírito, despertando em nós sentimentos de alegria, tristeza, euforia, enfim, “a música integra-se ao nosso íntimo e adquire significação para nossa vida pessoal” (ROSA, 1990, p. 15).

As crianças são seres musicalizados, pois as mesmas já nascem em ambientes musicais, seja cantarolado pela família ou musicalizado pelo meio social em que está inserida. Neste sentido, existem diversos estilos musicais como rock, pop, forró, axé, sertanejo,

bossa nova e muitos outros. São estilos que quando bem aplicados nas escolas, e de forma livre e contextualizados promovem diversos tipos de saberes. Incentivar o uso desse recurso nas escolas pode ser uma forma de melhorar não só a capacidade de aprender os conteúdos, mas também o comportamento e criatividade das crianças, principalmente se aliado a outro recurso como a arte.

Nessa perspectiva, RCNEI (1998) relata que:

É interessante propor às crianças que façam desenhos a partir da observação das mais diversas situações, cenas, pessoas e objetos. O professor pode pedir que observem e desenhem a partir do que viram. Por exemplo, as crianças podem perceber as formas arredondadas dos calcanhares, distinguir os diferentes tamanhos dos dedos, das unhas, observar a sola do pé e a parte superior dele, bem como as características que diferenciam os pés de cada um (BRASIL, 1998, p. 101).

Com base no que foi descrito, constata-se que a música e a arte utilizadas de forma correta e contextualizada no ambiente escolar, podem sim ajudar o professor no processo de aprendizagem das crianças, pois como já foi dito anteriormente, o som está em todos os lugares, sendo um incentivo a mais em um cotidiano escolar repleto de atividades motoras, enfadonhas e cansativas.

Mesmo com todos os esforços para melhorar o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, ao retornar na semana seguinte notei algo diferente na sala de aula, percebi que alguns alunos haviam mudado de lugar, perguntei para a professora o porquê da mudança, a mesma respondeu: 'foi necessário separar os alunos que aprenderam dos que não aprenderam'. No decorrer da aula, a professora além de separar os alunos também dava assuntos

diferentes para ambos os grupos, assuntos mais complexos para os alunos do grupo mais desenvolvido e menos complexo para o grupo menos desenvolvido. Considero essa atitude como um ato incorreto por parte da professora, e constrangedor para os alunos, pois todos devem ser tratados de forma igual.

As autoras Cardoso e Ednir (2004) comentam que o professor deve aprender a lidar com uma sala de aula homogênea e com conhecimento não uniforme, utilizando-se de métodos em que seja possível unir a turma e não separar; incentivando aquele aluno que obteve um desenvolvimento maior a ajudar o colega que possui dificuldades em determinado assunto, pois um aluno, da mesma forma que o professor, possui capacidade de ajudar e ensinar o outro que não possui o mesmo ritmo que ele, e dessa forma promover uma interação entre os mesmos.

Nesse sentido, Cardoso e Ednir (2004) afirmam que:

Aprender a lidar em sala de aula com a desigualdade de conhecimentos pode ser muito rico do que tentar criar um grupo pretensamente “homogêneo” de crianças. O mundo é desigual, o conhecimento está repartido desigualmente, por que na sala de aula haveria de ser diferente? O que nos cabe enquanto educadores é promover a interação entre os alunos e permitir que cada um ajude o outro no que sabe. Um aluno menos informado no que diz respeito ao conhecimento escolar pode possuir outro tipo de vivência e conhecimento para oferecer aos seus colegas. [...] (CARDOSO, EDNIR, 2004, p. 77).

Segundo palavras de Juliana Cunha em uma entrevista dada em outubro de 2012 à Folha de São Paulo pelo educador Robert Pian-

ta, reitor da escola de educação Curry, da Universidade da Virgínia, nos EUA, com o tema “Separar alunos entre burros e espertos define o desempenho escolar”, Pianta define que os professores devem ser treinados para não deixar transparecer sua opinião sobre alguns alunos, para que assim evite-se dar um tratamento diferenciado para estes alunos que jugam ser melhores, contribuindo para o desempenho destes, excluindo de certa forma os demais. O reitor criou um método que tem por objetivo controlar a opinião do professor. Na entrevista dada a Folha, ele diz como esse método pode ser realizado.

De acordo com Robert, um professor deduz que determinado aluno não tem potencial devido ao seu histórico de anos anteriores, sendo visto como alguém com pouco a oferecer. Essas crenças são criadas ao longo do seu percurso escolar, com preconceitos e deduções equivocadas e mal interpretadas que atrapalham o desenvolvimento da classe. Um professor pode desestimular um aluno considerado menos capaz de diversas formas, seja sorrindo menos, pouca atenção e impaciência, não tirando suas dúvidas, implantando naquele aluno uma baixa autoestima. De acordo com a entrevista de Pianta, um comportamento recorrente dos professores é que se um aluno considerado por ele como inteligente não entender determinado assunto, ele pensará em fazer uma revisão do conteúdo, já se um determinado estudante considerado por ele como difícil, o professor age como se ele não tivesse entendido.

Para Robert Pianta, o tratamento desenvolvido durante sua pesquisa procura ensinar como agir bem em relação ao aluno do qual se espera pouco. A Folha de São Paulo ainda mostra como foram feitos os experimentos. Em 2012 o educador Robert Pianta fez um estudo com 440 professores baseando-se em outro feito em 1964 com 230 alunos. Naquele ano em uma escola da Califórnia foi

aplicada uma prova por dois pesquisadores, o psicólogo Roberth Rosenthal e a pedagoga Lenore Jacobson, foi dito aos professores que seria aplicado um teste de Harvard, uma prova capaz de indicar quais os alunos que iriam ter um desenvolvimento mais elevado naquele ano, mas na realidade era apenas um teste de QI convencional.

Todos os alunos fizeram a prova, sete dias depois os pesquisadores retornaram a escola com uma falsa lista com 20% dos alunos sorteados aleatoriamente que supostamente se destacariam naquele ano, no fim do ano os pesquisadores voltaram à escola para que os alunos refizessem a prova, os alunos que estavam na lista tiveram um aumento de 12 pontos em seus QIs e os que ficaram fora da lista apenas 8 pontos. Os alunos da suposta lista de inteligentes tiveram melhores notas, foram mais bem avaliados pelos professores em seu rendimento e comportamento. A partir desse teste os pesquisadores perceberam que os alunos tratados de forma diferentes pelos professores por achar que são mais inteligentes apresentaram melhoras e que essa diferenciação beneficiou os alunos.

Com base nesse resultado no ano de 2012, pesquisadores da área da pedagogia da Universidade da Virginia tentaram desenvolver como impedir que certas expectativas dos professores atrapalhassem o aprendizado e desenvolvimento dos alunos, reuniram 440 professores e ofereceram-lhes dois cursos, dividiram esses professores para cada curso. O primeiro curso com duração de quatorze semanas procurava convencer os professores de que suas expectativas estavam equivocadas, erradas e que o rendimento de muito alunos seria prejudicado por causa disso.

O segundo curso para o segundo grupo visava o lado comportamental, pois a intenção dos pesquisadores não era mudar

a expectativa dos professores, mas sim ensinar técnicas de como disfarçar esta expectativa e dar aos alunos um tratamento igualitário para todos.

O resultado final mostrou que o primeiro grupo de professores tiveram 12% de sucesso enquanto o segundo grupo ao mudar o comportamento obteve 24% de melhora em seu relacionamento com os alunos.

Essa entrevista deixa claro que ao separar os alunos por seu desempenho provoca uma elevação ou diminuição no intelecto dos alunos considerados mais ou menos inteligente, fazendo que estes pensem que são menos ou mais que o outro. Sendo assim, o mais correto seria dar atenção às necessidades do aluno naquilo em que sente dificuldades e não separa-los dos demais.

Separar alunos não iria solucionar o problema de nivelamento de conhecimentos, essa atitude apenas deixa transparecer a opinião do professor sobre determinados alunos, e o risco de dar um tratamento diferenciado para os alunos que foram julgados melhores, excluindo e desestimulando de certa forma os demais.

O professor deve criar métodos voltados para o desempenho do aluno evitando provocar uma elevação ou diminuição no intelecto dos alunos considerados mais ou menos inteligentes, fazendo com que pensem que são mais ou menos que o outro, focando a atenção nas necessidades dos alunos e naquilo que eles sentem dificuldades e jamais separá-los.

Não existe uma receita para ser professor, é necessário um preparo para dar conta de tantos alunos com realidades variadas e necessidades de aprendizagem tão diversificadas, procurando atuar sempre de forma igual e justa.

3 CONCLUSÃO

Os resultados conseguidos contribuíram para a formação não apenas para a formação acadêmica, como também para o desenvolvimento dos alunos como seres humanos, como incentivo da leitura e da escrita, melhorando as relações afetivas com o outro e consigo mesmo, passando a pensar de forma crítica e valorizando o trabalho em grupo para além da sala de aula, ampliando seu interesse pelas artes, favorecendo assim a sua curiosidade, o interesse e o seu desenvolvimento intelectual.

As atividades contribuíram de forma direta para que os alunos tivessem a oportunidade de trazer para a sala de aula experiências do seu cotidiano, expressando por meio da arte e da música sentimentos pouco valorizados pela escola. O mesmo também contribuiu para nossa formação acadêmica, pois possibilitou uma integração entre teorias e prática, troca de saberes e construção de conhecimentos, dando ao acadêmico a oportunidade de adquirir experiências no âmbito escolar, contribuindo para sua prática docente, construção e aprendizagem social.

Todas as práticas pedagógicas proporcionaram um prazer inenarrável e uma sensação de dever cumprido, a reação e a aprendizagem de cada aluno superou o esperado, pois foi possível despertar a consciência ecológica em cada um, uma aprendizagem focada não só em si próprio, mas também no outro, com conteúdos direcionados, porém com promoção da autonomia e interesse, despertando o pensamento crítico em cada aluno. Tudo isso fortaleceu a escolha pela profissão 'professor', aprendendo que a valorização do pensamento e da forma de expressão do outro é o que nos move em meio a uma sociedade desigual e injusta, e em uma educação onde a escola

e o ensino não valorizam o que o aluno traz consigo ao ingressar na escola.

Espera-se que o projeto ‘Música e suas diversas manifestações’ contribua para a formação e desenvolvimento do aluno como se humano, e que este passe a pensar de forma crítica sobre o real sentido da música e da arte, valorizando o trabalho em grupo e o conhecimento recebido, propagando para além da sala de aula e da escola o que foi aprendido durante a realização do subprojeto citado, ampliando suas perspectivas e seu interesse pelas artes, favorecendo assim a sua curiosidade, o interesse e o seu desenvolvimento intelectual.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. **Como desenvolver o potencial criador: um guia para a liberação da criatividade em sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1990.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF. V. 3, 1998.

BRITO, Teca de Alencar. **Música na educação infantil: propostas para a firmação integral da criança**. São Paulo: Petrópolis. 2003.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. 2011. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_001_PIBID_2011.pdf>. Acesso em 15 mai. 2017.

CARDOSO, Beatriz; EDNIR, Madza. **Ler e escrever, com muito prazer**. São Paulo: Editora Ática, 2004. 2ª ed.

GULLAR, Ferreira. **Sobre arte, sobre poesia (uma luz no chão)**. Rio de

Janeiro: Jose Olympio, 2006.

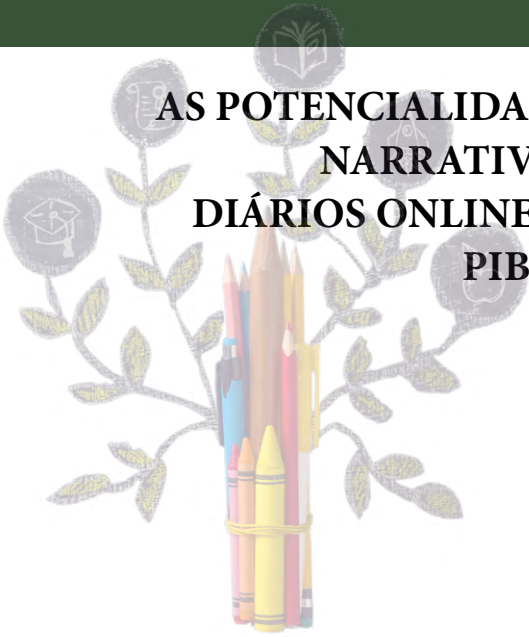
MOSQUERA, Juan José Mouriño. **Psicologia da arte**. Porto alegre: Sulina, 1976.

PROSSER, Elizabeth Seraphim. **Ensino de artes**. Curitiba. PR: IESDE Brasil, 2012.

ROSA, Nereide Schilaro Santa. **Educação musical para a pré-escola**. São Paulo: Ática, 1990.

SILVA, Marilda da. **Complexidade da formação de professores**: saberes teóricos e saberes práticos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009, p. 23-92.





AS POTENCIALIDADES DA WEB 2.0 NAS NARRATIVAS REFLEXIVAS NOS DIÁRIOS ONLINE DOS BOLSISTAS DO PIBID/PEDAGOGIA/UFS

Arlene Domingues Araújo Oliveira
Simone Lucena

INTRODUÇÃO

O tema abordado nesta pesquisa foi diretamente relacionado a trajetória da autora como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), na Universidade Federal de Sergipe (UFS), no curso de Pedagogia do Campus Alberto Carvalho, no município de Itabaiana-SE. Atuou como bolsista de iniciação à docência (ID) neste programa durante doze meses (2014-2015) participando ativamente das atividades didático-pedagógicas, as quais aguçaram a curiosidade de compreender, que mesmo diante da emergência da Internet com uso das interfaces digitais da *Web 2.0*, tem sido um desafio para docentes e discentes, da formação inicial e continuada de professores, produzir narrativas das suas práticas docentes, nos diários *online*. Desse modo, investigar as potencialidades das narrativas

nos diários tornou-se uma atividade importante para compreender as vivências das professoras/supervisoras e dos bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Pedagogia da UFS.

A vivência no Pibid, como bolsista ID, foi essencial para formação acadêmica da autora, pois conseguiu articular a teoria e a prática, o saber e o fazer, proposto pelo projeto do Pibid/Pedagogia do Departamento de Educação de Itabaiana (DEDI), intitulado “Leitura, diversidade e ludicidade na formação docente: desafios para a educação”. Este subprojeto era dividido em quatro eixos temáticos: Formação de Professores, Leitura e Letramento, Diversidade e Inclusão, Lúdico Educativo.

A autora foi bolsista do eixo Formação de Professores, que desenvolveu um profundo estudo sobre diversas formas de ensinar e aprender com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Neste eixo atuou junto com uma professora/supervisora e um grupo de seis bolsistas ID em diversas atividades, utilizando as interfaces digitais da *Web 2.0*, entre elas: a criação de *Blogs* coletivos e *Blogs* pessoais, criação de *Webquest*, oficinas sobre *Creative Commons*, Recursos Educacionais Abertos (REA), plataforma *Moodle* e o *Google Drive*, criação de grupo no site social *Facebook* e grupo no aplicativo *WhatsApp*. Também fizeram neste eixo outras atividades como edições de materiais audiovisuais e confecções de recursos pedagógicos utilizando materiais de papelaria e recicláveis, enfim foram várias atividades que nos fizeram refletir sobre as nossas práticas docentes. As atividades formativas desenvolvidas neste eixo Formação de Professores pelos bolsistas de iniciação à docência (ID), durante os três anos de desenvolvimento do Pibid/Pedagogia nas escolas de Itabaiana-SE, utilizaram a metodologia da pesquisa-formação multirreferencial.

Amplio é o desafio das instituições públicas e privadas na formação inicial e continuada de professores, visto que a sociedade contemporânea está cada vez mais exigente com os profissionais da educação básica. Dentre os motivos de tais exigências estar as transformações tecnológicas iniciadas principalmente no final do século XX, quando ocorreu o desenvolvimento da Internet e das interfaces digitais da *Web 2.0*, dentro e fora das instituições escolares. Desse modo, durante o desenvolvimento das atividades no Pibid, levaram a elaboração desta pesquisa cuja principal questão norteadora foi: Como as interfaces digitais dos diários *online* da *Web 2.0*, podem ser utilizadas na iniciação à docência no Pibid/Pedagogia de maneira a potencializarem as práticas docentes?

Para responder a esta questão foi estabelecido o seguinte objetivo geral: Compreender as narrativas sobre as práticas docentes no Pibid/Pedagogia/UFS relatadas nos diários *online* da *Web 2.0*. E os objetivos específicos foram: a) Identificar as possibilidades das interfaces digitais da *Web 2.0* no Pibid; b) Investigar as potencialidades dos diários *online* como espaço formativo das práticas docentes no Pibid; e c) Analisar os diários *online* criados no Pibid como espaço de narrativas reflexivas dos bolsistas.

O percurso metodológico desta pesquisa teve como natureza abordagem qualitativa. De acordo com Gonsalves (2011) a pesquisa qualitativa é a mais adequada para compreender e interpretar os fenômenos numa abordagem hermenêutica. Segundo Severino (2002), existem vários procedimentos de levantamentos de dados empíricos, assim como, existem várias maneiras de interpretação lógica destes dados para compreensão. Vejamos o que o autor descreve no seu livro de metodologia, “[...] ciência não pretende mais atingir uma verdade única e absoluta: suas conclusões não são consideradas como verdades dogmáticas mas como formas de conhe-

cimento, conteúdos inteligíveis que dão um sentido a determinado aspecto da realidade”. (SEVERINO,2002. p.150). Há uma multiplicidade métodos e cada uma com princípios, leis lógicas e fundamentos filosóficos próprios. Portanto, são várias formas de produção e de articulação de ideias que não podem ficar de fora da pesquisa.

De acordo com Pesce e André (2012), à docência é muito complexa e desafiadora, por isso exige do professor entusiasmo para estudar, atualizar, indagar e pesquisar sobre como e por que ensinar. Portanto, mesmo em diferentes espaços e tempos, é possível fazer o processo de reflexão-ação-reflexão, das práticas docentes através das narrativas reflexivas nos diários *online*, expressando os desafios, descobertas e redefinição dos saberes e práticas docentes. Refletir sobre as suas práticas no Pibid e socializa-las por meio dos diários *online*, como sendo mais um ambiente para sua formação, é importante para trocas de saberes e experiências. Isso porque o autor do diário, no caso os bolsistas ID, saíram de uma produção individual para uma produção coletiva, assumindo o exercício de autoria e co-autoria na Internet, com a interatividade dos visitantes, através dos comentários e dos compartilhamentos das suas reflexões nas interfaces digitais da *Web 2.0*.

A WEB 2.0 E SUAS POTENCIALIDADES DE PRODUZIR E COMPARTILHAR

A expressão *Web 2.0* surgiu pela primeira vez em 2005 no artigo: “O que é *Web 2.0*?” com autoria de Tim O’Reilly, fundador da *O’Reilly Media*, empresa que doou mais de dez mil dólares para *Creative Commons*, a empresa de O’Reilly tem interesse no Movimento pela Cultura Livre ou *Software Livre* como também é conhecido. Segundo o ciberativista Caribé (2009, s/p):

A missão do Movimento da Cultura Livre é construir uma estrutura participativa para a sociedade e para a cultura, de baixo para cima, ao contrário da estrutura proprietária, fechada, de cima para baixo. Através da forma democrática da tecnologia digital e da Internet, podemos disponibilizar ferramentas para criação, distribuição, comunicação e colaboração, ensinando e aprendendo através da mão da pessoa comum.

Os objetivos do movimento é a liberdade de compartilhar, adaptar, construir e promover qualquer tipo de conteúdo sem fronteiras, portanto O'Really é um entusiasta em movimento que apoia o *Software* Livre, ele define sua empresa como uma empresa que transfere tecnologia e não apenas uma publicadora de livros e *Websites*, o *slogan* da sua empresa é “mudar o mundo divulgando o conhecimento dos inovadores”. No seu artigo ele descreve a *Web 2.0* como uma proposta de criação e compartilhamento de novos conhecimentos através da Rede Mundial de Computadores (*International-Networking* ou apenas *InterNet*). De acordo com Santos (2010), a *Web 2.0* não é uma expressão nova e muito menos uma nova Internet e já era previsto pelos teóricos e autores na cibercultura, vejamos o que ela descreveu:

Com a *Web 2.0*, a cibercultura ganha contornos mais concretos. Conceitos como inteligência coletiva, nova ecologia dos saberes, *grupoware*, comunidade virtual de aprendizagem, apresentados por Pierre Lévy no início dos anos 90 do século passado, são hoje ações e projetos concretos.

Na *Web 2.0* os *sites* agora são editados e publicados pelos próprios usuários na rede. Agora temos soluções de informática con-

cretas, gratuitas e de acesso livre e fenômenos culturais estruturados com estas tecnologias: “(...) como as redes sociais mediadas por interfaces digitais e *softwares* sociais, a exemplo dos *Blogs*, das *Wikis*, *Skype* e dos Ambientes *Online* de Aprendizagem” (SANTOS, 2010.s/p). Os *Softwares* Sociais são interfaces integradas mediando a comunicação assíncrona e síncrona entre sujeitos geograficamente dispersos. Conceito de rede social, de acordo com a autora:

O uso dos *softwares* sociais vem estruturado na *Web* 2.0 as chamadas redes sociais. A expressão “rede social” também não é nova, segundo Lemos (2008), foi criada pelo antropólogo John Narnes, na Universidade de Manchester, em 1954. No contexto da *Web* 2.0, é muito utilizada para designar a interconexão de sujeitos e objetos técnicos na rede. Uma das principais características das soluções *Web* 2.0 é a possibilidade de interconexão entre os comuns que interagem colaborativamente a partir da mediação tecnológica das redes e suas conexões.

Portanto, estes sujeitos compartilham com autoria, criam vínculos sociais e afetivos por diferentes razões objetivas e subjetivas. São os imigrantes e nativos digitais interconectados em rede, são pessoas comuns interagindo, compartilhando e criando com autonomia. O conceito da *Web* 1.0 e *Web* 2.0 ficou bem claro para compreender a cibercultura, ela é atual e não tem mais volta. Vejamos o que diz Jones (2009) conforme citado por Santos (2014, p.28):

O ciberespaço evolui da *Web* 1.0 para a *Web* 2.0. Na *Web* 1.0 os sites são grandes repositórios de conteúdos criados por

especialistas em informática para o internauta navegar, assistir e copiar. Na *Web 2.0*, quando os *Blogs* e as Redes Sociais (*Facebook*, *Youtube*, *Twitter*, *Wiki*, etc.) mobilizam maior participação e autoria social no ciberespaço, os internautas podem expressar colaboração e compartilhamento no ciberespaço.

A *Web 2.0* veio para mudar todo conceito da *Web 1.0* com relação ao ciberespaço, ela é conhecida como a segunda fase da cibercultura e também como *Web Social* ou 2ª geração (GIL, 2014). A *Web 2.0* emergiu com os *Softwares* Sociais mediadas pelos Ambientes de Aprendizagem *Online* e a mobilidade dos *Notebooks* e *Smartphones*, ou seja, foi a mobilidade ubíqua que nada mais é a onipresença da informática no cotidiano das pessoas que fez a *Web 2.0* ser o que ela é hoje, conforme Santos, “(...) o cenário cibercultural da *Web 2.0* e da mobilidade ubíqua é favorável à educação democrática, entretanto chama atenção para o desafio da inclusão cibercultural do professor” (SANTOS, 2014, p.28). Ela nos chama atenção para refletirmos sobre a atuação do professor diante da cibercultura e da mobilidade ubíqua onde os seus alunos estão inseridos.

Para Santos (2014), as tecnologias móveis não são tão novas quanto parece na cibercultura, houve uma época onde a mobilidade se dava através dos jornais impressos e dos livros, graças a criação da tipografia. Ela também chama atenção da inclusão seja ela digital ou cibercultural, que deve ser debatida com os professores, que na maioria são imigrantes digitais, mesmo conectados no ciberespaço através das redes sociais, eles ainda sentem um bloqueio para utilizar como dispositivos nas suas aulas. Os professores estão diante de nativos digitais, por isso eles precisam

compreender as tecnologias da cibercultura, para que possam utiliza-las nas suas aulas, incentivando os alunos a co-criarem, compartilhar e interagirem no ciberespaço.

Observemos o que Santos (2014, p.42) fala sobre os professores ficarem atentos:

Atentos a esse perfil comunicacional, os professores perceberão que a *Web 2.0* é movida por seus usuários em gestos sociais ou em redes sociais cuja atuação promove o crescimento de diferentes mídias sociais, sejam *Blogs*, *Wikis*, *Podcasts* e toda uma diversidade de recursos utilizáveis pelas pessoas para expressar das mais variadas formas as suas ideias.

Os professores precisam observar seus alunos, eles nasceram na fase da *Web 2.0* e acessam diversas redes sociais e aplicativos de mensagens para se comunicarem, ao observar seus alunos os professores podem utilizar tais recursos como atividades escolares e extra escolares, desenvolvendo a escrita, a leitura, o raciocínio lógico e a interação com todos. Tem que haver criação e co-criação, também interação, participação, compartilhamento, sendo assim não seria uma *Web 2.0*. Ela veio pra ficar e todos os professores devem estar preparados para receber esses alunos nativos da Internet. O professor precisa inovar nas aulas, refletir sobre a cibercultura, ciberespaço e a mobilidade ubíqua, para que suas aulas sejam atrativas, interativas e principalmente aprendidas pelos seus alunos.

O avanço da *Web* veio para quebrar todos os paradigmas sociais e históricos, tudo mudou, embora muitos ainda não querem ver tais mudanças, por isso há uma necessidade de um avanço dentro de si de cada docente. “Com o avanço da *Web 2.0*, não devemos

separar a autoria de sua publicação em rede e estas dos processos comunicacionais interativos” (SANTOS, 2014 p.45). Não se pode mais ficar estático, como era a maioria dos usuários da *Web 1.0*, tem que ter autoria para criar, co-criar, publicar, compartilhar e interagir. O professor cibercultural tem olhar diferenciado com seus alunos, estar aberto para participação e interação de seus alunos no ciberespaço.

De acordo com Santos (2014, p.47) a compreensão da emergência da Internet é fundamental para compreender a *Web 2.0* na cibercultura:

Conteúdos e situações de aprendizagem síncronas e assíncronas são criados para que a comunidade de prática envolvida (professores, estudantes e gestores) possa interagir em rede para além do acesso ao *Desktop* e à internet por um ponto físico de conexão. Em tempos atuais, temos, como desafios o investimento em ambientes virtuais de aprendizagem e pedagogia que lancem mão das mídias sociais da *Web 2.0* e dos *APPS*, soluções específicas para *Tablets* e *Smartphones*.

A comunidade escolar precisar emergir na Internet superando os desafios e interagindo com seus alunos fora da sala de aula, através das mídias como ambientes virtuais de aprendizagens. A autora Santos (2010) chama atenção nas políticas públicas de inclusão digital: “Em tempos de cibercultura, precisamos investir mais em políticas de inclusão digital não só para os estudantes da escola básica, como também dos professores em formação inicial e continuada”. (SANTOS,2010,s/p). Há uma necessidade de políticas públicas para investir na Educação em tempo de mobilidade ubíqua e especialmente investir em inclusão cibercultural dos

professores criativos e dispostos a contribuir com a formação de seus alunos.

De acordo com Gil (2014,s/p), houve uma alteração radical na forma como os internautas começaram utilizar as novas interfaces digitais da *Web 2.0*, surgindo um novo conceito de *share* (compartilhar) antes as interações era do tipo *read-write* (ler-escrever), ele cita como exemplo, os *blogs* e as redes sociais,

para cada uma destes exemplos de redes sociais digitais, parece existir uma espécie de especialização ou de canal preferencial onde, por exemplo, se pode destacar os Blogues e o *Twitter* como meios onde se promovem debates e discussões acerca de diferentes temáticas sociais, econômicas e políticas.

Há uma constante interação de cooperação e colaboração nas interfaces da *Web 2.0*, onde as tais relações afetivas, via dispositivos digitais, implantam e legitimam a *Web 2.0* na passagem da Sociedade da Informação para a Sociedade do Conhecimento, que logo expandirá com a 3ª geração: *Web 3.0* (GIL, 2014).

AS INTERFACES DA WEB 2.0 UTILIZADAS NO PIBID/ PEDAGOGIA/UFS

O Pibid teve início em 2007 em nível nacional, adotado pelo Ministério da Educação (MEC) e com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), é um programa que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, este programa tem a iniciativa de valorizar e aperfeiçoar a formação de professores na educação básica, concedendo bolsas aos alunos de licenciaturas das universidades, que tem projeto e parceria com as

escolas públicas, os bolsistas são coordenados por um professor da universidade e supervisionados por um professor da escola. O objetivo do programa é inserir os alunos no dia a dia das escolas públicas, dando oportunidades para a criação, participação nas experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes, promovendo a integração entre Educação Superior com a Educação Básica. O programa consegue estreitar o relacionamento dos bolsistas ID com as professoras/supervisoras da rede pública, é um estágio que prepara os alunos das licenciaturas para o seu futuro campo de atuação que é a sala de aula. Mas o Pibid não substitui o estágio supervisionado obrigatório oferecido pelas universidades, ele é apenas mais uma ação que contribui para a formação dos alunos das licenciaturas.

Portanto, grande é o desafio das instituições públicas e privadas na formação de profissionais da educação, pois a sociedade atual tem apresentado novos desafios para os docentes que devem buscar novos saberes para interagir com os seus alunos, por isso segundo Rojo (2012) além do letramento convencional como livros, jornais, revistas entre outros, faz-se necessário o multiletramento, como por exemplo, a Internet, os *E-mails* e os *Blogs*, onde os alunos possam produzir e refletir o porquê e o para que estão produzindo as atividades dos seus professores. Para autora além da linguagem escrita e impressa, as linguagens audiovisuais e imagéticas são atrativas para os alunos porque são contemporâneas, faz parte da sua geração, eles estão acostumados a utilizá-las e se ainda não as utilizam terão oportunidade de aprender, junto com seus colegas haverá uma troca de conhecimentos, de criatividade e principalmente de aprendizagem de conteúdos pedagógicos.

No Pibid foi possível produzir algumas atividades sugeridas por Rojo (2012) que as denominam de pedagogia do multiletramento.

O multiletramento são ações interativas, colaborativas, que possuem quebra de paradigmas e o mais interessante é que são produções disponibilizadas na rede (*Web*), ou melhor, como ela mesmo define, nas “nuvens”. Por isso todas os bolsistas e professoras/supervisoras do Pibid antes de ir para sala de aula desenvolver as oficinas, houve uma necessidade de realizar um processo formativo, utilizando os multiletramentos para estudar e compreender sobre Cibercultura e Recursos Educacionais Abertos (REA). Veremos a partir de agora cada interface utilizadas no Pibid/Pedagogia/UFS.

Moodle

As interfaces digitais da *Web 2.0* foram muito importante para o desenvolvimento, da formação inicial e continuada dos bolsistas do Pibid. Inicialmente a coordenadora de área do eixo Formação de Professores, realizou um curso de extensão na modalidade semi-presencial utilizando o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) disponibilizado pelo Centro de Educação Superior a Distância (Cesad/UFS) com o título: Formação do Professor e Uso das Tecnologias, utilizando a Plataforma *Moodle*. O curso foi dividido em quatro etapas: i) A Geração Net e a Formação de Professores – reflexões sobre a geração atual que está presente nas escolas e universidades; ii) Culturas Digitais e Educação – estudos sobre as diferentes mídias digitais e seu uso na educação tais como: vídeo, *Podcast*, *blog*, interfaces colaborativas gratuitas; iii) Produzir e Publicar – conhecer as fases para produção e publicação de recursos educacionais abertos na rede utilizando diferentes formas e linguagens; e iv) Práticas Pedagógicas na Cibercultura – construção de projetos pedagógicos utilizando REA na educação.

Foi um curso semipresencial com carga horária de 180 horas, em um Ambiente *Online* de Aprendizagem, também conhecido

como plataforma em Educação a Distância (EAD), teve como objetivo refletir sobre a utilização das tecnologias digitais de acordo com o cotidiano da escola, houve muita interação nos fóruns e para a maioria foi um dos primeiros contatos com a Tecnologia Educacional. Para Santos (2010), o *Moodle* é muito mais do que uma plataforma para práticas de EAD. “O *Moodle* é um ambiente *online* de aprendizagem que agrega e estrutura uma comunidade mundial de produtores de conteúdos abertos” (www.moodle.org). (SANTOS,2010. s/p). É uma plataforma que reúne sujeitos do mundo todo que desenvolvem e compartilham diversas modalidades de aprendizagem. Apesar de todas as potencialidades do *Moodle* nem sempre foi possível acessar tudo, devido baixa conexão à Internet e também não era possível ser acessado por dispositivos móveis.

GOOGLE DRIVE

Outra importante interface da *Web 2.0* utilizada na formação dos bolsistas do Pibid foi o *Google Drive*. *Drive* significa disco ou HD, por isso muitos conhecem por HD Virtual, no *Google Drive* os arquivos ficam armazenados na computação em nuvens (*Cloud Computing*), ele é uma interface que possibilita o usuário criar, compartilhar, colaborar e manter arquivos acessíveis a outros usuários. De acordo com a Wikipédia (https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Drive),

Google Drive é um serviço de armazenamento e sincronização de arquivos, apresentado pela *Google* em 24 de abril de 2012. *Google Drive* abriga agora o *Google Docs*, um leque de aplicações de produtividade, que oferece a edição de

documentos, folhas de cálculo, apresentações, e muito mais. O *Google Drive* é considerado uma “evolução natural” do *Google Docs* (uma vez ativado substituí a URL docs.google.com por drive.google.com). O *Google Drive* baseia-se no conceito de computação em nuvem, pois o internauta poderá armazenar arquivos através deste serviço e acedê-los a partir de qualquer computador ou outros dispositivos compatíveis, desde que ligados à Internet. Para além disso o *Google Drive* disponibiliza vários aplicativos via *online*, sem que esses programas estejam instalados no computador da pessoa que os utiliza.

Esta interface possibilitou criação de *Slides* para apresentação nos eventos acadêmicos, também os relatórios das atividades e compartilhamentos de textos/apostilas com conteúdo pertinentes ao eixo. A maioria dos bolsistas moravam distantes e esta interface foi fundamental para interação de criação e co-criação das atividades mencionadas nesta monografia.

Webquest

As oficinas criadas para ser desenvolvidas nas escolas foram produzidas utilizando a metodologia da *Webquest* que é uma interface da *Web 2.0* que tem uma metodologia de pesquisa na Internet, criada em 1995, pelo professor Bernie Dodge dos Estados Unidos, voltada para o processo educacional, estimulando a pesquisa e o pensamento crítico. Ela objetiva a integração, a extensão e o refinamento de conhecimentos. É uma forma de compartilhar ideias para aqueles que também utilizam as tecnologias como práticas na sala de aula.

Foi utilizado o *Google Sites* para criar a *Webquest* com os seguintes passos: i) Introdução (escolha do tema); ii) Tarefas (descrição das oficinas/atividades); iii) Processo (são as etapas/desenvolvi-

mentos das tarefas); iv) Avaliação (pela professora/supervisora); v) conclusão (resumo de tudo sobre o tema escolhido na introdução); e vi) Créditos (o nome do grupo, dos bolsistas e professoras/supervisoras). Nas escolas, ensinar a criança a ler, escrever e expressar-se de forma competente ainda é um grande desafio enfrentado pela maioria dos professores, por esse motivo foi elaborada uma *Webquest* descrevendo passo a passo das atividades voltadas para a escrita, leitura e produção de textos.

FACEBOOK

Além de todas interfaces da *Web 2.0* citadas, foi criado também um grupo fechado no *site* social *Facebook* onde a interação tornou-se mais intensa fora das reuniões presenciais que aconteciam semanalmente. Isso porque esta interface pode ser acessada em dispositivos móveis como os *smartphones* usados pelos bolsistas e professoras/supervisoras. O grupo do *Facebook* foi criado com o título da página: PIBID Formação de Professores e Tecnologias, ele era “alimentado” por reportagens, conteúdos em formatos PDF (*Portable Document Format*), vídeos, imagens, enfim tudo importante para o crescimento formativo dos bolsistas e professoras/supervisoras. O grupo “tornou-se mais um outro espaço tempo de formação multirreferencial, pois a multirreferencialidade tem como principal pressupostos a pluralidade e a heterogeneidade”. (LUCENA e OLIVEIRA, 2017, p.41). A multirreferencialidade determina um novo olhar plural sobre os fenômenos da cibercultura. Para Arduino (1998, p.24) citado por Lucena e Oliveira (2017, p.42),

[...] a abordagem multirreferencial propõe-se a uma leitura plural de seus objetos (práticos e teóricos), sobre diferentes

pontos de vista, que implicam tanto visões específicas quanto linguagens apropriadas às descrições exigidas, em função de sistemas de referências distintos, considerados, reconhecidos explicitamente como redutíveis uns aos outros, ou seja heterogêneo.

No grupo do Facebook todos os participantes, coordenador do Pibid, bolsistas ID, professoras/supervisoras e bolsistas IC, passaram a interagir na horizontalidade compartilhando saberes que antes apenas acontecia nos encontros presenciais.

WHATSAPP

Os aplicativos conhecidos com abreviatura *App* do termo inglês *Applications*, “[...] são programas desenvolvidos para serem instalados em telefones celulares e demais dispositivos móveis disponibilizados gratuitamente ou nas lojas *online*”. (LUCENA, PEREIRA e OLIVEIRA, 2016, p.110). Os *App* teve início em 2008, mas foi em 2010 que popularizou entre os *Smartphones*, atualmente existem aplicativos para tudo de acordo com a necessidade de cada usuário. Atualmente um dos aplicativos muito utilizado é o *WhatsApp Messenger*, tem uma das funções a criação de grupos para trocar mensagens de interesse em comum.

Portanto, foi criado um grupo intitulado de “Pibideiras e Pibideiros”, é assim carinhosamente são chamados os bolsistas do Pibid/Pedagogia/UFS, e sem dúvida nenhuma foi no grupo do *WhatsApp* que a interação intensificou, porque além de todos possuírem celulares tipo *Smartphones*, o grupo ficou cada vez mais próximo mesmo com a distância física. O grupo utilizava bastante esse aplicativo e o mais impressionante, mesmo aqueles

que não tinham computadores nas suas residências, mas tinham celulares, eles se sentiram incluídos na era digital com seus celulares conectados com o mundo das tecnologias educacionais. Desse modo foi mais um espaço formativo com várias possibilidades de produções e compartilhamentos de conhecimentos.

CREATIVE COMMONS

Também teve algumas oficinas sobre o *Creative Commons* que é uma organização sem fins lucrativos, que permite licença de direitos autorais livres, portanto, “as licenças de direitos autorais podem ser utilizadas para promover e encorajar o compartilhamento e o reuso de materiais educativos”. (EDUCAÇÃO ABERTA, 2011. p.23).

Desde do início todos foram orientados pela coordenadora do eixo, para produzir e compartilhar os REAs, formando uma rede de conhecimentos com outros profissionais da educação, que usam a Internet como uma interface de compartilhamentos de conteúdo.

RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS (REAS)

Os REAs, na produção e compartilhamento sempre foram os objetivos das oficinas desenvolvidas nas escolas públicas integradas ao Pibid/Pedagogia/UFS. Afinal o que é REA? De acordo com a UNESCO (COL, 2011), são produções de materiais de ensino que tem domínio público, licenciados de maneira aberta, podendo ser compartilhados ou adaptados por terceiros.

Os compartilhamentos dos REAs foram disponibilizados por meio dos *blogs* pessoais e colaborativos dos bolsistas Pibid/Peda-

gogia/UFS. Portanto, REA é um movimento guiado por professores, alunos e instituições de ensino, oferecendo mais uma alternativa para os elevados custos da Educação.

BLOG

Blog é um diário *online* que pode ser atualizado na rede por textos, imagens, vídeos, *slides* entre outros. Foram criados pelos bolsistas e professoras/supervisoras dois tipos de *blogs*: pessoal e coletivo, sendo que o pessoal foi o que mais destacou, devido as narrativas dos bolsistas, com relação ao seu processo formativo dentro do Pibid.

Nos *blogs* os bolsistas narraram suas experiências e reflexões sobre as oficinas e também sobre suas vivências acadêmicas, as professoras/supervisoras narraram sobre a sua formação continuada através das oficinas do Pibid. Atualmente foi criado o *Blog* do Pibid, nele encontra-se todos os *links* dos *Blogs* dos bolsistas e das professoras/supervisoras do Pibid/Pedagogia/UFS.

Para acessar os *blogs* não foi necessário saber muito sobre informática, a plataforma utilizada foi a *Blogger*, com o domínio *Blogspot*, ela é uma das mais antigas plataformas para criação de *blogs* pela Internet, para ter acesso basta ter uma conta no *Gmail* e não precisa ter conhecimentos em HTML. Na próxima seção será aprofundado o conceito sobre *blogs*, que são diários *online* e também mais um dispositivo formativo para reflexões das práticas docentes dos bolsistas do Pibid/Pedagogia/UFS.

Portanto, as atividades didático-pedagógicas do Pibid, teve a priori a formação inicial e continuada de professores, a sociedade contemporânea está cada vez mais permeadas pelas tecnologias digitais, “[...] os professores que buscam utilizar as tecnologias

como elementos para a sua prática docente, estarão instigando futuros pesquisadores, que produzem, refletem e, principalmente, exercem o papel de cidadão pensante”. (OLIVEIRA, 2016, p.9). Todos que participaram do Eixo Formação de Professores, perceberam que existem várias possibilidades de utilizar as interfaces digitais da *Web 2.0* nas práticas docentes dentro e fora da sala de aula, e não podem mais continuar no convencional, os alunos estão cada vez mais questionadores, conectados e midiáticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao identificar as possibilidades das interfaces digitais da *Web 2.0*, assim como investigar das potencialidades dos diários *online* e analisar as narrativas reflexivas, foram fundamentais para compreender que a formação docente desenvolvida durante as atividades do Pibid/Pedagogia, teve um grande avanço na formação profissional de todos os envolvidos. Os professores que buscam utilizar as tecnologias como elementos para a sua prática docente, estarão instigando futuros pesquisadores, que produzem, que refletem e principalmente que exercem o papel de cidadão pensante.

Para tanto, diferentes interfaces foram utilizadas tanto na formação dos bolsistas como nas atividades desenvolvidas nas oficinas nas escolas visando o desenvolvimento de um trabalho que promove significação, interação e socialização dos educandos. Todos que participaram do Pibid aprenderam que existem várias possibilidades de utilizar as interfaces digitais da *Web 2.0* nas práticas docentes. Desta forma, as possibilidades são muitas e as escolas não podem continuar ainda no convencional, os alunos estão cada vez mais conectados com as mídias.

Portanto, todos os bolsistas na sua formação inicial, assim como as professoras/supervisoras na sua formação continuada no Pibid, tiveram uma oportunidade ímpar, todos dispuseram dedicação total para que todos os esforços antes, durante e após o desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas nas escolas, fossem sem dúvida um sucesso. O Pibid causou uma intervenção nas licenciaturas, integrando as universidades às escolas de Educação Básica. O programa é uma ação de formação de professores que não pode ser extinto, pois ele nos faz repensar as políticas de formação de professores nas Instituições de Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

CARIBÉ, J. C. **Manifesto da Cultura Livre**. Disponível em: <<http://www.culturadigital.br/caribe/category/ciberativismo/page/2/>> Acesso em maio de 2017.

EDUCAÇÃO ABERTA. **Recursos Educacionais Abertos (REA): Um caderno para professores**. Campinas, SP: Educação aberta, 2011. Disponível em: <<http://www.educacaoaberta.org/>> Acesso em maio 2017.

GIL, H. T. **A passagem da WEB 1.0 para a Web 2.0 e WEB 3.0: potenciais consequências para uma «humanização» em contexto educativo**. Educativ: boletim informativo, 2014 - repositorio.ipcb.pt

GONSALVES, E. P. **Conversas Sobre Iniciação à Pesquisa Científica**. 5. ed. Campinas: Alínea, 2011.

GOOGLE DRIVE. In: **Wikipédia: a enciclopédia livre**. Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Drive/> Acesso em agosto de 2017.

LUCENA, S.; PEREIRA, S. C. e OLIVEIRA, A. D. **Redes e fluxos na iniciação à docência: o WhatsApp Messenger como espaçotempo de forma-**

ção no Programa Institucional de Iniciação à Docência. In: COUTO, E.; PORTO, C.; SANTOS, E. (Orgs.). *App-learning: experiências de pesquisa e formação.* Salvador: Edufba, 2016.

LUCENA, S.; OLIVEIRA, A. A. D. **Os Softwares Sociais e a Web 2.0 como espaços multirreferencias em Programa de Iniciação à Docência.** In: *Laplage em Revista.* Sorocaba, vol.3, n.2, mai.-ago. 2017, p.34-46.

LUCENA, S. (org.). **Cultura Digital, Jogos Eletrônicos e Educação.** Salvador: EDUFBA, 2014.

LUCENA, S. **Produzir e compartilhar: novas formas de aprender com as culturas digitais. Projeto de Pesquisa.** UFS, 2015. Disponível: <<https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/departamento/pesquisa.jsf/>> Acesso Maio de 2017.

LUCENA, S. **As narrativas digitais no Pibid/Pedagogia: rastros de uma pesquisa-formação. Projeto de Pesquisa.** UFS, 2016. Disponível: <<https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/departamento/pesquisa.jsf/>> Acesso maio de 2017.

LUCENA, S. **Mídias sociais, educação e formação docente.** Interfaces Científicas – Educação – Aracaju – V.1– N.2– p.81-90 – Fev.2013. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/594/241/>> Acesso em maio de 2017.

OLIVEIRA, A. A. D., **A importância das Tecnologias na Educação Básica e na Formação de Professores através das Atividades Didático-pedagógicas do Pibid.** In: XIV Congresso Internacional de Tecnologia na Educação, 9, 2016, Recife, PE. Anais (on-line) Recife: XIV Congresso Internacional de Tecnologia na Educação, 2016. Disponível em: <<http://demo.cubo9.com.br/senac/pdf/comunicacao-oral/008.pdf/>> Acesso em agosto de 2017.

OLIVEIRA, R. M. C. **De onda em onda: a evolução dos cibe diários e a simplificação das interfaces.** Ano 2003. Bahia In: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/oliveira-rosa-meire-De-onda-onda.pdf>. Acessado em maio de 2017.

PESCE, M. K. d., ANDRÉ, M. E. D. A. d., **A Formação do Professor na Perspectiva do Professor Formador**. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores. BH: Autêntica, v.04, n.07, jul/dez. 2012. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/12/54/1/>> Acesso maio de 2017.

REA. Recursos Educacionais Abertos. In: **Recursos Educacionais Abertos**. Disponível em <<http://www.rea.net.br/site/conceito/>> acesso em maio de 2017.

ROJO, R. H.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola** – São Paulo: Párola Editorial, 2012.

SANTOS, E. **Pesquisa-Formação na Cibercultura**. Santo Tirso - Portugal. Editora Whitebooks, 2014.

SANTOS, E. **Diários online: dispositivos multireferenciais de pesquisa formação na cibercultura**. Santo Tirso – Portugal: WhiteBooks, 2014b.

SANTOS, E. **A Informática na Educação antes e depois da Web 2.0: relatos de uma docente-pesquisadora**. In: RANGEL, Mary; FREIRE, Wendel. (Org.). Ensino-Aprendizagem e Comunicação. 1ed.Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010, v. 1, p. 107-129. Disponível em: <<http://www.youblisher.com/p/230340-A-informatica-na-educacao-antes-edepois-da-Web-2-0-relatos-de-uma-docente-pesquisadora/>> Acesso Maio de 2017.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. rev. e ampl. – São Paulo: Cortez 2002.

WEBQUEST – **Entrevista do Educador Bernie Dodge** ao jornalista Odair Redondo no programa Modernidade da STV - Rede Sesc e Senac de Televisão. 6'31". Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=IPgdXi-j68sc/>> Acesso em maio de 2017.

EDUCAÇÃO E LEITURA: DO CHEIRO DE LEITE AO CHEIRO DIGITAL

Eliana Sampaio Romão



INTRODUÇÃO

O mundo que é um livro, é devorado por um leitor, que é uma letra no texto do mundo; assim cria-se uma metáfora circular para a infinitude da leitura. Somos o que lemos...

Alberto Manguel

Se o mundo é um livro, os fragmentos que fazem este mundo são palavras com as quais “este livro está escrito” e se deixa ler diante daquele que se dispõe a lê-lo. E se as palavras desse mundo se valem das “letras do alfabeto”, com as quais escrevem o mundo-livro, há de se considerar a leitura das palavras que escrevem este contexto, na leitura das palavras que escrevem o texto.

O enovelamento da palavra-mundo e livro-mundo não é recente. Desde a idade medieval, poetas, escritores, pensadores já ressaltavam esta necessidade humana de viver em letramentos. Isto

é, no movimento de idas e vindas das letras que dançam ao som dos ruídos das páginas de um livro, no alfabeto escrito nas montanhas, na leitura que se faz do outro, do mundo, e em convivência – se fazendo e se tornando na prática social em que se insere, transforma e é transformado por ela.

Letramento está no miolo do letra-mundo, embora em controvérsias e sob espanto. Dormita no mundo-livro que se abre para a humanidade, mas seu significado, como objeto de investig(ação), é, de acordo com Street, “altamente controvertido”, e não podemos entender o termo e seus usos sem entrar nesses espaços controvertidos (STREET, 2014). A literatura sobre o assunto está farta em considerar a palavra letramento como “um ato social”, e, portanto, remete a prática social para além da escola, embora esquece-se que a docência, em particular, “no modo como professores e alunos interagem” se constitui como tal, experimentando uma prática social genuína.

É nesse sentido que a docência “é mais que docência”, o professor ensina mais do que matérias, a escola é mais que grades (ARROYO, 2000). Nada do que se ensina limita-se, ou deveria limitar-se, aos limites da quadradura da aula. Nada do que se sabe é de exclusividade da realidade em que se descobriu os saberes sabidos. Tudo se mistura no movimento (in)tenso entre a teoria e a prática. Uma mistura buliçosa de uma prática (no sentido restrito - escolarização) não exclui a outra (no sentido amplo - endoculturação), mas dialogam como “*num continuum*” e segue pela humanização da sociedade. Esta escola é atravessada pelo mundo da cultura cotidiana, e se alinhava com o hábito de ler e resolver problemas autênticos da vida (NIZA, 2015). Esta mesma escola, ainda, dirige o olhar para o aluno, mas não como tal, e, sim, como sujeito que sofre e exerce influência no social. Ademais, an-

tes mesmo de o termo letramento ganhar vulto no Brasil, outros conceitos a este precedente - “palavra-mundo”, “livro-mundo” - já sinalizavam similar entendimento.

Letramento, termo que virou modismo no campo da educação, em particular, no trato com alfabetização, não aponta, então, toda originalidade nele imiscuída, mas justifica sua franca aceitação ao reacender o debate, por vezes esquecido, sobre uma escola para a vida, um ensino como prática social que ultrapassa os muros da escola, e promove uma educação tanto mais consciente e contextualizada.

O presente artigo não tem a intenção de trazer as controvérsias que o termo abarca, mas problematizar, a partir de pesquisa motivada pela relação educação, leitura e letra-mundo,¹ sua abrangência, na direção de mostrar que a leitura da palavra enovelada com a leitura do mundo é um bom começo para elevar sua condição humana seja promovida antes da escola ou não. O que vem de longe, vem do berço², vem do leite, vem da alma.

EDUCAÇÃO: DO CHEIRO DE LEITE AO CHEIRO DIGITAL

Educa-se em cada minuto de vida e em cada canto da terra à medida que cada pessoa entra mais que em contato, em comunicação, em relação. Esta relação tem seu começo junto com a comunicação afetiva que não se aprende em nenhum espaço de ensino, ainda,

1 Pesquisa-quali-narrativa, realizada com crianças portuguesas no ensino fundamental (1º e 8º a). ROMÃO, 2016.

2 Dizer que vem do berço, não significa necessariamente o sentido habitual da expressão empregada, (aprender desde cedo a pedir “licença, a dizer bom dia, boa tarde, a pedir desculpas), mas sim que a educação da criança, no seu sentido mais amplo, tem seu começo desde seu nascimento, antes mesmo de falar, de entender, “já se instrui” (Rousseau, 2004), e, portanto, tem início experiências de humanização, desde os anos que se valia do berço (ou da rede) para embalar ou aninhar seu sono.

que no seu tempo, desempenhe importante papel na “(in)comunicação” e, portanto, no combate a ausência do outro que não se liga, “que não está, não responde, não escuta, opõe-se ou foge”

A (in)comunicação equivale “ao estágio supremo da comunicação” (WOLTON, 2006, p. 113). Esta capacidade se desenvolve dentro do processo de participação do homem na vida social, de suas relações com seus iguais tão diversos de si. O homem nasce na sua condição de humano turva e tênue, necessita da educação para potenciá-la. Nasce frágil, necessita se fortalecer. Nasce inocente, necessita despertar-se. Nasce dependente, necessita independe-se. Nasce sem discernimento, necessita de inteligência. Nasce sem recordações, necessita de memória. Nasce inacabado, necessita de educação para se completar. Desde a mais tenra idade a educação entra na sua vida para trazê-lo a sua condição humana. Fragmentos humanos já eram gerados enquanto a ama-de-leite, além de amamentar, divertia o bebê com cantos, contação de histórias, no falar de palavras mais doces que amargas. A ama de leite, mulher escrava selecionada para amamentar o filho que não era seu, teve papel relevante por mais de trezentos anos não somente na história do Brasil, para além da função a ela atribuída, em razão do seu papel na educação do filho alheio. Marcada pelo sofrimento, não apenas quanto ao afastamento do filho recém-nascido, “completamente ignorado”, mas, também, quando novamente era separada do filho que, mais que alimentava, acolhia e educava como se fosse seu. Mais que isso! Um viajante francês narra, por meio de carta, o drama vivido pela “mãe preta” - Julia Manjola - ao ser separada de “sua amada cria de leite”:

Minha querida filha. Como tua mãe, nasceste no Brasil e uma escrava deu-te a beber seu leite. Eras bem criança, após dolorosas provações, deixamos o país. Assim, não deves ter guardado a mais

vaga lembrança da tua mãe preta. Daí, como podereis recordar o discurso de despedida que ela murmurou no teu ouvido, antes de separar-se de ti? Ela pediu-te entre lágrimas, como se pudesses compreender, que nunca te esquecesses daquela que todos os dias te embalava nos braços e te fazia adormecer no seio. E se algum dia fosses rica, que a comprasses para ser só tua.(...) O que teria sido feito dela, depois que partimos? Quem sabe, aquela que te deu a vida terá morrido sob chicote do feitor? Quando puderes ler este estudo de costumes escravagistas, pensares na tua mãe preta... a tua piedade se estenderá a todos os infortúnios imerecidos, não somente na América ... que há escravos e senhores inexoráveis. (...) (CHARLES EXPILLY. Paris, jun. de 1886. (EXPILLY, 1935, p. 303) ³

É digno de nota registrar que a “mãe preta”, mais do que embalar nos braços e fazer adormecer no seio os filhos das damas⁴, representava muito mais – “aquela que lhe deu a vida”. Nada tão mais próximo da educação quanto a vida – vida de si, vida do outro. Daí a importância daquele que educa – que, mais do que aquele que conduz, dá direção a vida. Vida de muitas crianças que estão ali, a mercê do adulto. Ainda que não tenham todos os seus sentidos aguçados, desde o nascimento, as crianças desenvolvem formas de comunicação – com os ouvidos, com os olhos⁵, e,

3 apud SILVA, 2016).

4 Mulheres de “famílias senhoriais”, desprovidas de condição físicas para o aleitamento. A amamentação era vista como algo “indigno” para aquelas damas que recorriam as escravas para alimentar seu filho.

5 Os bebês sabem que falamos, sobretudo, com os olhos. Eles são (...) as cortinas com que tentamos esconder as coisas que não falamos com a boca. Os bebês conchegam-se num olhar terno, espreguiçam-se num olhar luminoso, distraem-se com um olhar ansioso, assuntam-se com um olhar deprimido e aterrorizam-se com um olhar baço e vazio. (SÁ, 2010, p. 163)

em particular, com o tato. Educação vem da mistura do cheiro de leite com cheiro de gente. Assim, foi tão importante na educação da criança a mulher que amamentava, “sua ama”, primeira fonte de afeto, de comunicação, de educação. No momento, porém, que conhecia sua ama-de-leite, ela já havia descoberto “muitas coisas” (ROUSSEAU, 2004). Seu papel na educação das crianças foi reconhecido, embora, por vezes, se valia de “palavras inúteis” e de difícil compreensão, “a não ser o tom”. Com o nascimento, nascem também as necessidades, entre as quais, de alimentação quando também se dá início a educação. A educação começa com a vida. “(...) Nossa educação começa junto conosco; nosso primeiro preceptor é nossa ama-de-leite”. (ROUSSEAU, 2004, p.15), que na oportunidade de alimentar também cuidava, corrigia e educava. Daí o significado da palavra Educação atribuído, “entre os antigos”, de alimentação.

O conceito de educação evoluiu, mas continua a depender da relação com o outro, da forma de receber os que nascem para o mundo, para a vida, para a escola. Educação, desde sempre, responde à chegada daqueles que nascem, seja no sentido literal ou não. Mas hoje, em plena era digital, seu cheiro original se perdeu. Muitas crianças, antes mesmo de aprender a falar, mostram habilidade em arrastar seus dedos no celular na busca insistente de fazer prevalecer seus desejos. Muitas narrativas, palavras, histórias, entre outros meios de entreter a criança, seja a mãe, o pai, a babá, a avó, são, pouco a pouco, substituídas pela ama eletrônica.

É evidente que do tempo da mulher – “ama-de-leite” - para cá, muita coisa mudou. Ainda bem. Mas ninguém previa que o papel da ama que não era apenas “de leite”, nem tampouco apenas de uma ama, seria substituída pela ama-eletrônica. Não

quero aqui trazer de volta a triste história da ama-de-leite que era eleita, à custa de grandes dores e perdas, para amamentar. Mas quero enaltecer que seu aconchego humanizado para com aquele que nasce precisa ser lembrado. Muitas delas, tidas como “mães pretas” de filhos brancos, frente a forçada separação, pediam, aos prantos, para não serem esquecidas. Isso atesta não só como foi marcante, mas o quanto foi presente na educação da criança. A ama-eletrônica, em que pese o conteúdo educativo daí possível, parece, dada a completa ausência de uma pedagogia digital, mais estragar do que contribuir para a elevação da condição humana. Conectados, os corpos se não “se dissolvem”, seguramente se encolhem em favor do corpo eletrônico - corpo perfeito – “imune à doença”, “à morte”, a dor, “a deficiência física”. O cheiro de leite misturado com cheiro de gente fica ainda mais distante. “A net tornou-se a carne e o sistema nervoso dos que não podem mais passar sem ela e que sentem apenas desdém por seu antigo corpo, ao qual, no entanto, sua pele permanece colada”. (BRETON, 2003, p.124). Se educação é uma forma “com que o mundo recebe os que nascem”, os gestos, o ambiente, os meios comunicacionais determinam a imagem que se quer projetar de educação. “Responder é abrir-se à interpelação de uma chamada e aceitar responsabilidade. Receber é abrir um lugar: abrir um espaço em que aquele que vem possa habitar; pôr-se à disposição daquele que vem”, (LARROSA, 1999, p. 188), sem que, para tanto, pretenda reduzi-lo à lógica da mentalidade do adulto, “que impera em nossa casa”, sem se deixar levar pela lógica que impera na sociedade dita tecnológica, sem ameaçar as organizações humanas.

Receber os que nascem não é uma tarefa para qualquer um ao acaso, nem pode ser feita de qualquer maneira, nem para alimen-

tar,⁶ nem para educar. É preciso preparar seus educadores, de modo que o cheiro de leite misturado com cheiro de gente não perca seu lugar. Reconhecer que o outro⁷ traz “meu primeiro ensinamento” equivale a dizer que o começo da educação decorre dos primeiros laços, ligações, lições antes mesmo de ingressar na escola. Ao se dar excessiva importância à escola corre-se o risco de acreditar que a vida só se aprende naquilo que a escola está a oferecer e que a escola da vida que “acarinha os erros e os enganos” não é fonte de saberes. Mas, diariamente surgem provas de que, de fato, ela é. Acreditar no contrário é ignorar que “os avós sabem sempre mais do que os livros; que os pais nunca têm soluções, mas encontram respostas únicas e engenhosas. (...) Escola são os avós, os pais, os professores, os amigos, os livros, as aulas e a vida, todos misturados e todos diferentes”. (SÁ, 2015, p.195).

Antes mesmo de conhecer o livro escolar a criança já aprendeu a fazer leituras do livro-mundo e retirar dele múltiplos saberes. É imperativo valorizar o papel da escola e dos profissionais dos profissionais que por ela responde sem, no entanto, ficar à margem da escola da vida. Uma escola regular que não dialoga com a escola da vida e, portanto, não considera os saberes sabidos, também

6 A escolha era criteriosa. Seria preciso uma ama que acabou de dar à luz, tão sábia de coração quanto de corpo, ter um bom caráter – “tão essencial quanto o temperamento”. Zelo, paciência, doçura e limpeza não poderiam faltar. “Se for gulosa, intemperante, logo terá gasto seu leite; se for negligente ou irritável afetará “o pobre infeliz” que está a sua mercê e que não pode nem se defender, nem se queixar. Nunca, em qualquer coisa, os malvados são bons para algo de bom.” (ROUSSEAU, 2004, p. 40).

7 Não para ser igual a ele, nem tampouco a criança se converter servilmente ao mundo do adulto. Aprender com o outro é, antes de tudo, receber aquele que nasce ou que chega como um outro “enquanto outro” diverso de mim. “É um outro porque sempre é uma coisa diferente do que podemos antecipar, porque sempre está além do que sabemos, ou do que queremos ou do que esperamos. Desse modo, uma criança é algo absolutamnete novo que dissolva a solidez do nosso mundo e que suspende a certeza que nós temos de nós próprios. (LARROSA, 1999, p.187)

não sabe “acarinhar os erros e enganos”, negligencia e esgota as possibilidades de aliar o ensino com educação. É imperativo que a escola tenha como mote e métodos para ampliar e ultrapassar, a partir dos saberes experienciais e educacionais de modo que o aluno não siga “seguindo sendo como já era”, mas sim na direção de avançar e descobrir e se valer dos saberes úteis para transformação de si e da realidade em que se insere.

ALFABETIDADE COM O OUTRO, COM A VIDA, COM O MUNDO, COM AS LETRAS

A metáfora do “livro-mundo” que, aliás, tem similaridade com a ideia de letramento (termo difundido no Brasil)⁸, literacia, (termo difundido em Portugal), literacy (termo difundido no Reino Unido e Estados Unidos da América) “tem longa história, desde a Idade Média até hoje.” (CALVINO, 2015a, p. 118). Poetas da época mostram evidências. Ludovico Ariosto⁹, poeta preferido de Galileu, e, séculos depois, Walt Whitman – poeta inspirador de Fernando Pessoa –, comungam da mesma ideia em que enaltecem o livro humano, por vezes chamado de mundo-livro. Desde então, a alfabetidade contida no livro-mundo supõe “um sistema combinatório” que se ver e se ler, em toda multiplicidade do universo.

8 A palavra surgiu a partir da necessidade, por parte de alguns especialistas, de se valerem de uma expressão que dessem conta do que o termo “alfabetismo” não conseguia dá. O termo alfabetismo, porém, aproxima-se do termo *literacy*. O surgimento do termo *literacy* (cujo significado é o mesmo de alfabetismo), nessa época, representou, certamente, uma mudança histórica nas práticas sociais: novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las. Ou seja: uma nova realidade social trouxe a necessidade de uma nova palavra (SOARES, 2011, p. 29).

9 ARIOSTO – 08.09.1474 – 06.07.1533. WHITMAN 31.05.1819 – 26.03.1892. Pelo avanço de suas ideias, já é considerado um homem moderno.

Desde então, esta mentalidade segue amparada na força de um soneto, da época, que, assim, dizia: “O mundo é um livro onde o juízo eterno escreve seus conceitos” (CALVINO, 2015, p. 91). Livro este capaz de provocar uma multiplicidade infinita de letras que dançam no universo e promovem uma metamorfose sem cessar. Letras que falam da diversidade e causam mutações sem cessar. “Considero a terra muito nobre e digna de ser admirada precisamente por causa do número e diversidade das alterações, mutações, gerações, e nela se produzem sem cessar. Se não estivesse sujeita a nenhuma mudança, (...) não veria aí mais do que uma pesada massa preguiçosa, inútil ao mundo (...)”. (CALVINO, 2015b, p. 9).

E, se o mundo é um livro, as coisas deste mundo são as letras alfabéticas com as quais “esse livro está escrito”. E, se as coisas desse mundo são as letras com as quais formam as palavras que escrevem o mundo-livro, há de se considerar a leitura de palavras que escrevem este contexto na leitura das palavras que escrevem o texto. Frei Luis, (séc XVI), Henry King (séc XVII), Walt Whitman (séc XIX), Paulo Freire (séc XX) se aproximam, mas é com Freire que ganha vulto a necessidade do diálogo entre a leitura do mundo com a leitura da palavra o que gerou a palavra-mundo. Paulo Freire narra a experiência de si, mostrando este diálogo, a saber:

Na medida em que fui tornando íntimo do meu mundo, em que melhor o percebia e o entendia na leitura que dele ia fazendo, os meus temores iam diminuindo. Mas é importante dizer, a leitura da palavra do meu mundo, que me foi sempre fundamental, não fez de mim um menino antecipado em homem (...) fui mais ajudado que desajudado por meus pais. E foi com eles, (...) que eu comecei a ser introduzido na leitura da

palavra. A decifração da palavra fluía naturalmente da leitura do mundo particular (...). Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. (FREIRE, 2011a, p. 24).

O autor mostra mais que a relação da leitura da palavra com a palavra-mundo. Mostra como sua percepção do mundo e os passos de suas primeiras leituras. Mostra que a feitura de si se fazia da leitura do seu primeiro mundo. A leitura da palavra, a partir da leitura do mundo, portanto, é um bom começo para ingressar noutros mundos inexplorados, entre os quais aprender a ler e internalizar a experiência da educação de si. Para este autor, ler a palavra e aprender como escrever a palavra, de modo que alguém possa interpretá-la depois, são precedidos do aprender como “escrever” o mundo. Isto é, ter a experiência de mudar o mundo e de estar em contato com o mundo. Ler o entorno. Ler o outro - na presença, na ausência. Ler o corpo que fala, ler o rosto que diz. Ler na falta. Ler na saudade.¹⁰ Ler é encantar-se “na experiência do outro”, ainda que este outro seja apenas uma lembrança *mne-mônica*, o que não é pouco.

Todo mundo pode ser visto e contido no livro. Todos os livros, sejam impressos, sejam humanos, do mundo virtual ao mundo real, estão aí para ler-se. Os efeitos de suas leituras “são múltiplas e infinitas”. Larrosa resume toda complexidade de formar o leitor e multiplicar suas perspectivas, mostrando as implicações do saber ler. Não basta apenas ler. É necessário tirar de leitura suas múltiplas possibilidades. Viver a experiência da leitura para aventurar-

10 Querida perda! Minha sina tem sido meditar sobre ti...: tu és o livro, a biblioteca para onde olho (...)" (Henry King apud Menguel 1997, p. 195)

-se, em rumo ao que nunca antes tinha visto. O que ocorre antes da escola, durante a escola e depois da escola. Ler se não é vida, é parte significativa do viver. O homem vai se tornando leitor à medida que aprende a se valer de suas capacidades de olhar, de escutar, de sentir.

La tarea de formar un lector es multiplicar sus perspectivas, abrir sus orejas, afinar su olfato, educar su gusto, sensibilizar su tacto, darle tempo, formar un carácter libre e intrépido... y hacer de la lectura una aventura. O esencial no es tener un método para ler bien, sino saber ler, es decir, saber rir, saber danzar y saber jugar, saber internarse jovialmente por territorios inexplorados, saber producir sentido nuevos y múltiples. (LARROSA, 1998, p. 237).

O mundo, impregnado de todas as cores, sabores, textos e contextos distintos, está aí para ser lido e dessa leitura há de emergir múltiplas e infinitas possibilidades humanizadoras. Um mundo que pode ser muito rico, e até mais rico que “o mundo não escrito”, mas que de todo modo requer um ajustamento para se situar dentro dele. O mundo do qual me refiro pede igualmente para ser visto diferente do modo que costume ver e por isso pede para “reaver meu lugar no outro”. Não apenas o outro como aquele como o mundo fora de mim, mas o outro reflexo de mim, partícipe de elevação de minha condição humana. Nesse mundo também se lê, também se escreve, também se educa – em laços, em diálogos e em partilhas. Mundo que é também da palavra que se enovela e ganha sentido com a “palavra-mundo”. Mundo do qual faço parte, ainda que como uma garimpeira das letras que, nas suas combinações e intenções subjacentes, falam e elevam a condição humana.

E, no mundo da fala é sempre “potência”, pois que educa. No lugar da fala, “nenhuma inocência”.

São muitas as formas de linguagens, de leituras, de seres e todas formas de ser implicam, em larga ou menor escala, a relação daquele que lê com o mundo, com o outro, inserido a vida social que corre e segue. O mundo, seja no sentido mais amplo ou no mais específico, pede para ser lido. E, entre as páginas que passam no mundo-livro, o Outro ganha destaque, pois diz o que não sei. O Outro me (in)completa. Dele recebo “meus primeiros ensinamentos”, muitos dos quais transformados em primeiros fragmentos humanos que se materializam pelo primeiro bocadinho de leite, bocadinhos de gestos – gestos que acolhem e educam. Bocadinhos de palavras que acarinhos e recebem aqueles que nascem. Bocadinhos de palavras, palavras que cheiram. “A origem de uma fala não se esgota; uma vez que uma fala se tenha lançado, mil aventuras lhe acontecem, a sua origem torna-se turva. Nem todos os seus efeitos estão na sua causa.” (BARTHES, 1988, p. 325). O autor elucida, então, uma vez que se acabou de falar, “começa a vertigem da imagem”. Para ele exalta-se ou queixa-se sobre o que se disse, o modo como se disse, o fôlego articulatório enquanto se disse (...); a fala está sujeita a diferentes re(ações): “ela cheira” (BARTHES, 1988). É preciso aprender a falar. Um falar que exala o cheiro do coração, sem ficar à margem da razão. Que vertigens, que imagens, que mudanças decorrem da palavra que atormenta e machuca? Larrosa (2004), Barthes (1988), Rousseau (2004), Freire (1996) aproximam-se no que tange a importância da palavra na feitura de si.

As palavras com o que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são

mais do que simplesmente palavras. E por isso as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras (,,), são lutas em que se joga algo mais que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras. (...). (LARROSA, 2004, p.153).

“O homem é o vivente com e da palavra”. Não necessariamente por que tenha a palavra como uma faculdade, mas porque o homem é palavra, é como a palavra e é feito delas. Todo ser humano tem a ver com palavras, dá-se em e está tecido de palavras, seu modo de viver se dá na e como palavra. Transformar e inventar palavras não é “mero palavrório”. Mas é necessário ter cuidado com a ação de palavrar, pois a fala é irreversível, uma vez que não se pode apagar o que acaba de enunciar a não ser se valendo da própria borracha, isto é, dizendo “ou melhor”, “eu me expressei mal”. Nesse caso, é im procedente dizer “apague o que falei”, “não está mais aqui quem falou”, “passe uma borracha” (BARTHES 1988). Não se apaga a fala, mas acrescenta-se à fala “outra fala” melhor dita.

A fala é um meio de elevado peso na educação seja para crianças durante toda sua infância, seja para o adolescente e para o adulto. Rousseau, há mais de quatrocentos séculos, mostrava a importância da ama de leite na educação da criança ao mesmo tempo que desaprovava o jeito de atordoar a criança enquanto fala com palavras inúteis, muitas das quais pouco ou nada se compreende “a não ser o tom”. Palavras teriam que ser úteis, fáceis, distintas e relacionados a objetos concretos e à altura da criança. A infeliz facilidade de usar palavras que pouco ou nada se entende começa desde cedo (ROUSSEAU, 2004). Desde a mais tenra idade até a escola, crianças sofrem com palavras vazias de sentido e que em nada contribuem para educação da criança, mas ainda hoje estão

em voga. O estudante escuta na aula “o palavrório do professor” sem que, por vezes, compreenda. Morais, aluno português, mostra mais que isso. Depois de narrar a culpa a ele impingida de que “fazia asneiras”, revela a dor e os efeitos do castigo aplicado pela professora que “mandava escrever na lousa dez vezes muitas palavras que não sabia (...)”. “Eu falava gago porque tinha medo do castigo que a professora me dava.” (Al. português, 6 anos.) Como se fosse pouco sofrer com a falta de sentido pelo que se diz, sofrem, mais ainda, pela forma como as coisas são ditas e corrigidas. Ah, se aquele que educa soubesse do tanto que sua palavra cala na alma da criança... A palavra ensina, não só pelo que se diz, mas pela forma como as coisas são ditas, num tom anti-cólera, com aquela sabedoria saborosa a que pode chegar a alguém que está ali para aprender (BARTHES, 2013). A condição humana funda-se com os outros na sua diversidade (NIZA, 2015); diversidade que supõe uma pluralidade de singularidades (LARROSA 2017). É habitando os lugares da diferença que se ergue a existência comum, partilhando-a. Somente dessa imersão “no todo de uma comunidade e com outros vários” – fontes de humanização – é que retiramos ou produzimos educação. (NIZA, 2015).

O Livro-Outro é como uma porta aberta e larga para alcançar o horizonte; se não, me fazer andar em sua direção. O Outro do qual preciso e aqui ressaltado é mais que um livro: pode vir a ser, e muitas vezes o é, uma biblioteca. O poeta norte americano, há quase duzentos anos, já fizera esta constatação quando pedia: “Não fechem as portas, altivas bibliotecas, pois vos trago o que falta nas vossas repletas estantes (...)” (WHITMAN, 2003 p. 23). O Outro pode até machucar, é fato. Mas também “pode nutrir”. E é o nutrir que deve prevalecer. O Outro pode até ser uma “tortura”, é fato. Mas o Outro “está em mim”, disso não tenho como fugir, a não ser que

fuja de mim (PESSOA, 2016). O Outro pode até fazer parte do “inferno dos vivos”, e está muito perto de si, é fato. Mas o que importa é “tentar saber reconhecer quem e o que, no meio do inferno (se existe), não é inferno, e preservá-lo, e abrir espaço”. (CALVINO, 2001, p.150). O Outro pode até ser seu “inimigo”, é fato. Mas, livre-se dele sem esquecer que o pior inimigo é o inimigo de si mesmo. E, quando os sentimentos de culpa “atordoavam minha alma”, nada de pior pode ocorrer – ser a pior inimiga de si mesmo. O Outro pode me adoecer, é fato. Mas o Outro é quem me salva (LISPECTOR, 1999). O outro pode até tirar minha vida. Mas “não matarás”, porque a alteridade de outrem “é sua ponta extrema”. E, também, “tu és responsável pela vida deste outro”, mesmo sem reserva de amor por ele. O Outro pode até levar “a tirania e a violência”, é fato. Mas “a Exterioridade não significa necessariamente tirania e violência” (LEVINAS, 2016, p. 43). O autor vai mais longe, ao elucidar o significado da pluralidade na multiplicidade em que se coloca em relação ao Outro. Uma relação com um terceiro, se constitui numa responsabilidade que “ultrapassa o raio de ação da intenção”. O eu em comunhão, em relação “com uma totalidade humana”. O Outro é, com efeito, “presente ao eu”. E “este ser presente ou esta presença ao eu do *eu penso* equivale a ser”. (LEVINAS, 2016, p. 185). Ser para além do ponto em que se encontrara. Ser para existir. E, por isso, o Outro é a mais expressiva fonte de educação. “(...) Os homens se educam entre si, com o outro, em comunhão com o mundo (FREIRE, 1987). É nisso que a educação se ampara, se projeta, se justifica. E, no ato de ensinar a ler e tirar do Outro os fragmentos humanos para sua existência, o eu se eleva “entre nós” e, portanto, na disposição de dizer “eis-me aqui.”

Tantas leituras de tantos outros. Todo meio de leitura, aliás, tem como busca portas abertas, sobretudo, quando esta por-

ta é feita de bocadinhos humanos. Para Calvino, os livros em que os seres humanos se narram e se descrevem com a evidência de uma verdade nunca antes alcançada são raros e extraordinários (...) (CALVINO, 2015a, p. 121). Um grande livro permite, portanto, “compreender a vida humana”, entrar na sua alma. Por isso, não vale propriamente porque permite ensinar a conhecer tanto mais o indivíduo, sem ignorar suas idiossincrasias, mas porque apresenta um novo modo de compreender a vida humana, o que se alonga também aos outros.

Leitora, eis que agora você está sendo lida. Seu corpo está sendo submetido a uma leitura sistemática, mediante canais de informações táteis, visuais, olfativos, e não sem intervenções das papilas gustativas. Também o ouvido teve participação (...). Em você, o corpo não é apenas um objeto de leitura: faz parte de um conjunto complicado de elementos, que não são todos visíveis nem estão todos presentes, mas que se manifestam em acontecimentos visíveis e imediatos: o anuviar-se de seus olhos, seu sorriso, as palavras que diz, seu jeito de juntar e separar os cabelos, de tomar a iniciativa e retraindo-se, e todos os signos (...) (CALVINO, 2012, p.159).

São tantos canais de leitura, tantos alfabetos feitos de bocadinhos humanos – seus gestos, seu olhar, suas palavras, suas histórias, sua memória, suas letras por meio das quais se ler e interpreta seu igual, tão diverso de si. Tantos signos mais evidentes, mais escondidos, tantos mundos que pedem para ser lidos. Fontes de conhecimento. Fontes de comunicação. Fontes de educação. Fontes que se engendram movidos pela mesma causa.

Nenhuma profissão está tão impregnada por tantas fontes de leituras que o ofício de professorar. O professor reúne uma considerável fonte alfabética de leitura por meio da qual criam-se momentos “de estar lendo” e interpretando o outro ser humano. Fontes que contribuem para uma necessidade permanente de entender, de interagir e relacionar-se de modo a seguir além da quadradura da aula. É imperativo ler o mundo, “esse livro colossal é a única fonte de conhecimento para os mortais”. (MANGUEL 1997, p. 197). É necessário saber-se na multiplicidade que se afasta, cada vez mais “daquele *unicum* que é o *self*”. Quem sou eu, senão um montão de “histórias alheias”, senão muitos, senão uma pilha de leituras, um leque de palavras que fazem morada no meu corpo que me deixa de pé e me põe a andar? “Quem é cada um de nós, senão uma combinatória de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos”, (CALVINO, 1990, p.138) onde tudo pode ser continuamente (re)mexido, (re)bulido, e (re)ordenado de todos os modos. “Quem és”¹¹, senão palavras, pensamentos, ações, gestos, rostos, (des)gostos, a soma de tantas histórias alheias. “Ler é acompanhar o pensamento de outra pessoa porque o que ela diz, muitas vezes é diferente do que pensamos. E ao ser diferente faz-nos pensar sobre o correto e o incorreto, retirando o que vem ajudar na nossa vida” (Daniel, 13 a. 2015).¹² A narrativa sugere ler o Outro – naquilo que está a dizer, está a fazer, está a pensar, está a decidir, está, enfim, a ensinar. É imperativo provocar a capacidade de ler o Outro como um livro que se abre. O aluno sinaliza

11 Hanna Arendt pergunta e responde lidamente a questão na obra *A condição Humana*. (ARENDETT, 2001)

12 Aluno português que participou de uma pesquisa recente ROMÃO (2017) sobre a experiência narrada por alunos matriculados numa escola pública portuguesa no ensino fundamental.

o caminho da leitura que prepara para vida - vida em sociedade, vida em convivência, vida com o outro. É necessário se ajuntar a ele, enquanto diverso de mim. Ele “é parte de nós”. O Outro, como um livro que se abre, é comparado a uma porta aberta e larga para alcançar o horizonte.

São inúmeras formas de andanças, plenas de fontes de leituras feitas entre laços, nas mais variadas formas de letramentos e de acordo com rosto que se pretende imprimir, quais sejam: letramento humano, “letramento cultural”, “letramento colonial”, “letramento escolar”, “letramento dominante”, “letramento acadêmico”, letramento digital, letramento social e até “letramento individual”. Há, ainda, “letramento forte”. O que gera a existência de “letramento fraco”. Diante de tantas adjetivações, deixa obnubilado o sentido que se quis imprimir na sua origem por volta dos anos 80 no Brasil – letramento como uma prática social. Perde-se o substantivo. E, se consideramos o letramento como prática social, no letramento escolar remete ao reconhecimento de que no letramento das crianças está associado à aprendizagem familiar, em contraste com as perspectivas dominantes que ainda separam uma da outra ou simplesmente “culpam os pais pela carência do básico dos filhos” (STREET, 2014, p. 203).

Nesse cenário, plurívocos conceitos são difundidos, embora caminhem em duas frentes principais – uma ligada à “consciência maior do contexto” e um mundo que se faz em conexão, numa dimensão global, política e libertadora e outra relacionada à alienação desse contexto, marcado por uma “grande divisão” ou separação entre a oralidade e letramento. Esta frente está colada a uma dicotomia entre a cultura oral e letramento como se fosse possível colocar o mundo humano tão somente “puramente oral” e fora

da *palavramundo*, separado do seu contexto social¹³. Seu ideário promove uma “grande divisão entre a oralidade e letramento”, cujo método é tido como “formulaico”, “conservador”, “com tons agonístico”, e envolve memorização por fórmulas, em vez de *verbati*. (STREET 2014). Perceber as consequências dessas diferentes visões é fundamental de modo a letrar nas suas relações com uma prática que possibilita a linguagem contextualizada.

Nos Estados Unidos da América, na Europa e no Brasil, onde o termo virou moda e/ou mote de um “modelo” libertador de ensino e de educação¹⁴, o letramento, mesmo gasto, ainda é um campo aberto de estudos, espantos. O surgimento do termo *em pauta*, motivado pelo desgaste do termo alfabetismo, trouxe nova configuração nas práticas sociais a partir das demandas relacionadas ao “uso da leitura e da escrita”, mas é com Paulo Freire que, embora não se valendo do mesmo termo, foi o primeiro a difundir e imprimir, no terceiro mundo, novo ideário de ensino e educação, nas andanças pedagógicas que fazia pela alfabetização. Teve como mote a conscientização que, para esse educador, teria que ser o primeiro objetivo da educação. Dizia ele:

A consciência do mundo constitui-se na relação com o mundo; não é parte do eu. O mundo enquanto “outro” de mim, possibilita que eu me constitua como “eu” em relação com “você”. A transformação da realidade objetiva (...) “escrita” da realidade) representa exatamente o ponto a partir do qual o animal que se tornou humano começou a “escrever” a história.

13 A tese de Walter Ong (1998) que chega a oferecer “nada” sobre a rica variedade de diferentes culturas, além de ser considerada de “pouco valor” na pesquisa sobre o trato “entre oralidade e letramento” (STREET, 2014).

14 Nem sempre ensino é educação, pois que muitos professores estão a ensinar sem que o aluno esteja aprender e transcenda para além da quadradura da aula. Sair da escola em condições de intervir na sua realidade.

Isso só teve início no momento em que as mãos liberadas começaram a ser usadas de maneira diferente. À medida que essa transformação tinha lugar, a consciência do mundo “contatado” ia-se constituindo (...) (FREIRE, 2006, p. 32)

À luz dessa análise, Freire ressalta a necessidade da consciência do mundo, mostra as possibilidades das relações humanas – eu com o outro, entre nós, agente, você e o mundo, com o mundo enquanto outro de mim. E, se a consciência do mundo gera a consciência do eu, em relação com você, gera a transformação do mundo, em reciprocidade. Insisto com o autor:

Durante muito tempo, esses seres, que estavam se fazendo “escreveram” o mundo mais do que falaram o mundo tocavam diferentemente o mundo e agiam diretamente sobre ele, antes de falarem a seu respeito. Algum tempo mais tarde, no entanto, esses seres começaram a falar a respeito do mundo transformando-se. E começaram a falar a respeito dessa transformação. A leitura do mundo precede mesmo a leitura da palavra. Os alfabetizadores precisam compreender o mundo, o que implica falar a respeito do mundo. (FREIRE, 1990, p. 32).

A relação do homem e o mundo em que se insere deu-lhe o status do *Homo sapiens*. Mas ao longo do século, o *Homo sapiens* vai sendo absorvido pelo *Homo legens*. Este, porém, não é mais sábio que aquele. Calvino aproxima-se de Freire quando afirma o homem analfabeto sabia ver e ouvir muitas coisas que na maioria das vezes o homem letrado não percebe mais: os rastros dos animais que caçava, os sinais da proximidade da chuva ou do vento; o dia

de enfrentar o mar e garantir o peixe, as horas do dia pela sombra de uma árvore, assim como as horas da noite pela altura das estrelas no horizonte. E quanto à sua audição, ao paladar, ao tato, sua superioridade não pode ser posta à prova. (CALVINO, 2015a). A questão, todavia, não é fazer apologia ao analfabeto culto e letrado (ROMÃO & ROMAO, 2013), mas mostrar a importância da dança das letras que dançam no universo – seja humano, seja virtual, seja frente à leitura da palavra, seja frente à leitura do mundo, sem, todavia, ficar à margem da dança das letras que dançam nas palavras e dão a elas significados como um caleidoscópio.

Isso posto, a vida escolar ganha tanto mais sentido quando se faz literaciando – em lendo o mundo, a conjugar o verbo letrarmundiar continuamente. Isto implica estabelecer o diálogo com a realidade socio-cultural. Diferentes autores, Soares (2011), Leite (2005), Mortatti (2004), aproximam-se de Niza (2015), em Portugal, e Freire (2011a) no Brasil ao proclamarem, a partir da relação letramento/literacia e alfabetização, a escola como uma instituição social “atravessada pelas dinâmicas sociais”, bem como “pelas perturbações, pelas inquietações”, muitas das quais decorrentes da vida cotidiana. Os saberes acadêmicos já não são pensáveis sem os saberes do cotidiano, sem o saber espontâneo do cotidiano, das culturas não humanísticas e não científicas, não acadêmicas. (NIZA, 2015, p.340).

Paulo Freire, na mesma linha, mostra mais que a relação da leitura da palavra com a palavramundo. Mostra como se dava sua percepção do mundo e os passos de suas primeiras leituras. Mostra como a leitura do seu primeiro mundo foi valiosa na sua feitura.

(...) Aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo

de minhas primeiras leituras. Os textos, as palavras, as letras daquele contexto – em cuja percepção me experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros – (...) na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias; (...). Os textos, as palavras, as letras daquele contexto se encarnavam também no assobio do vento, nas nuvens do céu, nas suas cores, nos seus movimentos; na cor das folhagens, na forma das folhas, no cheiro das flores – das rosas, dos jasmims -, no corpo das árvores, na casca dos frutos. (...). Tudo isso ligado a contextos mais amplos que o do meu mundo imediato e de cuja existência eu não poderia sequer suspeitar. (FREIRE, 2011a, p. 21 e 22).

A leitura da “palavramundo” se mistura com a leitura do sistema alfabético da escrita. E, a partir da compreensão do mundo imediato, a internalização da leitura fluía naturalmente e na sua mutualidade. O autor chegou a declarar que jamais aceitaria que sua prática educativa se limitasse apenas “à leitura da palavra”, “a leitura do texto”, mas também “à leitura do contexto”, a leitura do mundo. (FREIRE, 2013). Alfabetizar letramundiando, então, inspirou outras práticas e novas denominações. Para Di Nucci (2005), “alfabetizar letrando” implica se valer dos vários signos e, em particular, do sistema de escrita alfabético na sua articulação e inserção, na prática social. Todo aprender no interior da escola “pode ser um aprender-nos.” Não apenas como um ato de ler o mundo, o livro, o espaço, a natureza, a vida, mas de ler-nos e entender-nos nesse mundo, na história. Aquele que se deixa ler, experimenta o sentimento de pertencimento num contexto que se alonga e se interpenetra numa realidade buliçosa e plena de letras, de palavras, de imagens, de sig-

nos e de sentidos. Ah, se os professores aprendessem a lição. Não teriam tanto trabalho em “procurar os melhores métodos para ensinar a ler”. Inventam-se tanto, mas esquecem-se de instigar o desejo de aprender. O desejo faz morada no que toca e tem parte de si. É gerado palavramundo que o presente texto coloca em relevo. É imperativo se valer da experiência da leitura desde o momento que as letras começam a seduzir. As letras das quais me refiro equivale a uma metáfora que podem significar palavras, embora a letra, em si, é um símbolo artificial que tenta corresponder ao som da fala, realidade fonética, desprovida de conteúdo.

Falo das letras que ganham sentido nas palavras. Palavras que formam, palavras humanizadoras e, que, com efeito, elevam os horizontes. As letras são introduzidas em nossas vidas na mais tenra idade. Quando mal cessam de cantar a cantiga que faz o recém-nascido sorrir e adormecer: abre-se a era dos contos. A criança os bebe como bebia seu leite. Ela exige a sequência e a repetição das maravilhas; ela é um público implacável e excelente.

A GUIA DA CONCLUSÃO

A experiência tanto mais variada de leituras, a partir de suas reflexões silenciosas frente ao invisível, de suas observações buliçosas sobre o cotidiano, de suas relações com aquilo que está em seu entorno, cria infinitas possibilidades de educação seja no seu sentido lato – escolarização, seja no seu sentido amplo – enculturação. Não é só a escola que deve estar a alfabetizar (Sá, 2014), nem menos, ainda, só a escola, seja ela qual for, que deve estar a educar, e, nem a única, nem, tampouco, a principal forma de educação (Saviani, 2003). O mundo, educador genuíno, está aí por lê-se, e, assim, promove múltiplas fontes e formas de educar,

uma infinidade fonte de leituras - ler o mundo (Freire 2011b), ler a palavra e se fazer tanto mais humano.

À luz desses pressupostos e considerações aqui arroladas, parece não haver mais encantamento maior, seja no mundo cotidiano, seja no mundo escolar (nos anos iniciais das etapas de formação) do que a experiência de se entregar na aventura de ler, a partir do diálogo entre a escola e a vida, a leitura do mundo com a leitura da palavra. Tanto mais esta experiência seja vivida, tanto mais descobre-se humano. Ler o mundo, ler o entorno, ler a si, ler o outro. Ler além das montanhas. Ler os mares. Ler o lindo azul do céu. Ler a página branca ou a tela iluminada. Que importa? Importa é que a luz do livro, seja ele qual for, brilhe. Daí outros aprendizados de leitura serão tanto mais felizes.

O fato de estar no mundo, cria possibilidades infinitas de leitura. Leitura que vem desde o começo, junto com a educação. Leitura que vem com cheiro de leite, cheiro de gente. Quando Queirós (2012), diz, ao ler, também se vê e se escuta, me remete a dizer que ao ler também se vê o que o livromundo permite conhecer. Transforma-se. Escuta-se o que o mundo está a dizer. Agrega-se fragmentos humanos na educabilidade de si. Possibilita a consciência do mundo “enquanto outro de mim”. O mundo, enquanto outro de mim, possibilita que eu me constitua como eu em relação com “você”. A consciência do mundo permite “a consciência do eu”. (FREIRE, 1990). Por que quando ocorre a leitura de si, em diálogo com o mundo, cria-se possibilidade de “vislumbrar o que somos”, entender “onde estamos”. Diante de tantas frentes de leitura, não é possível deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial. (MANGUEL, 1997). Ler para desenvolver minhas porções humanas que estão longe de serem concluídas. Ler para descobrir-se na experiência do outro, “somar-se ao ou-

tro”. Ler para conhecer a legenda que o outro escreveu no mundo, ampliando a legenda de si, passando também pelo coração. (QUEIRÓS 2012). Tais possibilidades permitem a leitura de “um grande livro” porque apresenta um “novo modo de compreender a vida humana”, a partir do reconhecimento de si na sua relação com o Outro. Quem toca este livro toca também o humano. (WHITMAN, 2003). Quem escuta, portanto, os ruídos das páginas desse livro, escuta também o pulsar do coração humano, porque dele se faz e evolui. Humaniza-se!

Este processo de humanização vem de longa data. Desde o nascimento da criança, bocadinhos de educação já são internalizados, desde o período em que a educação significava alimentação e tinha cheiro de leite. A ama-de-leite, embora protagonista de uma triste história, merece ser hoje exaltada, pois além de amamentar, também, educava, dava a vida, enquanto se valia do canto, dos gestos, da palavra dirigida a criança. E, mesmo sem entender muitas palavras e ter a escuta aguçada, a criança já entende muita coisa – senão pelo seu significado, pelos gestos, pelo cheiro de leite que se misturava com cheiro de humano.

Ainda hoje, sem que, por vezes, percebam, muitos que supõem estarem educando, estão estragando a criança com palavras inúteis das quais não compreende coisa alguma “a não ser o tom”. Desde a mais tenra idade as crianças desenvolvem formas de comunicação – com o tato, com os ouvidos, com os olhos, ainda que nem todos seus sentidos estejam prontos. E, portanto, desde o nascimento, junto com as necessidades, junto com a vida, junto com os recursos possíveis de comunicação, a Educação tem seu começo e segue durante o caminho perscrutado pela criança durante sua vida. Se no passado vinha com cheiro de leite, hoje, mediante a penetrabilidade das tec-

nologias digitais, qual seria o cheiro da educação? De qualquer maneira, das mais variadas formas de contatos, quando feita a passagem para comunicação, a educação se impõe. Para que a educação se afirme, todavia, importa cuidar da continuidade da “comunicação afetiva”. O que se aprende nos primeiros anos de vida, “junto com a mãe”, sem, todavia, desmerecer a importância do pai, dos avós, das tias, dos amigos, e tantos outros dos mesmos e de tantos lugares distintos. Antes do seu ingresso à escola, a base de formação se fez. A criança já tem acesso ao livro mundo e com ele tem suas primeiras experiências de leitura que se enovela com a feitura de si. A educação que nasce com cheiro de leite misturado com cheiro da ama, que acolhe o filho que não é seu, se faz com o outro e evolui na infinitude da leitura do mundo como um livro que se abre.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **O Ofício do Mestre: Imagens e auto-imagens**, Rio de Janeiro, Vozes, 2000.

BARTHES, R. **O Rumor da Língua**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

BARTHES, R. **A aula**. São Paulo: Cultrix, 2013.

CALVINO, Í. **Seis propostas para o próximo milênio**. Companhia das Letras, 1990.

CALVINO, Í. **Porque Ler os Clássicos?** Portugal: Dom Quixote, 2015b.

CALVINO, Í. **Mundo escrito e mundo não escrito – Artigos, conferências e entrevistas**. São Paulo: Companhia das letras, 2015a.

CALVINO, Í. **Se um viajante numa noite de inverno**. S.P: Companhia das Letras, 2012.

DI NUCCI, E. P. Alfabetizar letrando: Um desafio para o professor! In: LEITE, Sergio (org.) **Alfabetização e Letramento: contribuições para práticas pedagógicas**. Campinas: Komedi, 2005.

FREIRE, P; MACEDO, D. **Alfabetização: Leitura do mundo leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Cortês, 1996.

FREIRE, P. Considerações sobre o ato de estudar. In: **Ação Cultural para a Liberdade e outros Escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2011a.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LARROSA, J. **La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura Y Formación**. Barcelona: Laertes Ediciones, 1998.

LARROSA, J. **Linguagem e Educação depois de Bebel**. B. H.: Autêntica, 2004.

LARROSA, J. Desenhar a escola: um exercício coletivo de pensamento. In: Jorge Larrosa (org.). In: **Elogio a Escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LÉVINAS, E. **Entre nós: ensaios sobre a alteridade**. Rio de Janeiro.: Vozes, 2016.

LEITE, S. **Alfabetização e Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas, São Paulo: KOMEDI, 2005.

LISPECTOR, C. **As Palavras**. Rio de Janeiro: Rocco, 2013.

LE BRETON, David. Adeus ao Corpo. In: **O homem-máquina**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

MANGUEL, A. **Uma história da Leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

NIZA, S. **Escritos sobre educação**. In: NÓVOA, Antonio et. al. (orgs.) Lisboa, Portugal: Tinta-da-China, 2015.

PENNAC, D. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

PENNAC, D. **Diário da Escola**. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

PESSOA, F. **O Livro do Desassossego**. Porto, Portugal: Tinta da China, 2016.

ROMÃO, E. **Educação de bocadinho em bocadinho: Criança & leitura**. Campinas: Brasília: 2019. (no prelo)

ROMÃO, E; ROMÃO T. O Adulto culto e letrado da EJA: retrato de si em narrativas. In: **Educação, Docência e Memória: desa(fios) para a formação de professores**. Campinas, SP: LIBRUM, 2012.

ROUSSEAU, J., J. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

QUEIRÓS, B. **Sobre Ler, Escrever e outros diálogos**. B H: Autêntica, 2012.

QUEIRÓS, B. C. **O livro de Ana**. São Paulo: Global, 2009.

SÁ, E. **Chega-te a mim e deixa-te estar**. Portugal: Oficina do Livro, 2010.

SÁ, E. **Hoje eu não vou a Escola: porque é que os bons alunos não tiram boas notas?** Lisboa: Lua de Papel, 2014.

SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação Escolar. In: **Pedagogia-Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.


SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2011.

STREET, B. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo, Ed: Parábola, 2014.

SILVA, R. R. A presença das amas-de-leite na amamentação das crianças brancas na cidade de São Paulo no século XIX. In: **Revista Antítese**, n 17, p. 297, jun/jul. 3016.

WHITMAN, W. **Folhas de Erva**. Lisboa: Assírio & Alvim, 2003.

WOLTON, Doninique. **É preciso salvar a comunicação**. Portugal: Caleidoscópio, 2006.



PIBID EM AÇÃO: CULTURA SURDA NAS AULAS DE LINGUA ESPANHOLA

Lidiane dos Santos Gama Cabral
Doris Cristina Vicente da Silva Matos

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este capítulo tem como objetivo apresentar os resultados de pesquisa desenvolvida no âmbito de pós-graduação *lato-sensu*, mais especificamente na Especialização em Análise e Elaboração de Material Didático de Espanhol para a Educação Básica, realizada na Universidade Federal de Sergipe (UFS) entre os anos de 2014-2016. A referida pesquisa também envolveu um grupo de cinco alunas participantes do Programa de bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do Sub-Projeto de Letras/Espanhol.

Bolsistas do PIBID de língua espanhola, assistidas por suas orientadoras, idealizaram, elaboraram e aplicaram unidades didáticas que aguçaram o interesse dos alunos da escola participante pela comunidade surda. Através da pesquisa certificamos a importância de desenvolver na formação docente, o exercício desafiador de transformar aulas tradicionais em momentos de provo-

cação, estímulo pela língua meta e, sobretudo, de propagação de valores como respeito e igualdade.

A fundamentação teórica do trabalho está inserida no campo da linguística aplicada e baseia-se principalmente nos estudos de Matos (2013; 2014), Moita Lopes (2006), Siqueira (2012) e Lessa (2013). A metodologia utilizada seguiu uma abordagem qualitativa de cunho heurístico, na qual foram permitidas descobertas e interpretações dos significados produzidos pelos sujeitos envolvidos, já os procedimentos de pesquisa abrangeram questionários e observações. A pesquisa colaborou no enlace entre a teoria e a prática na formação docente, bem como culminou em reflexões sobre o papel do professor no combate a atitudes de discriminação.

Para tal, o capítulo está dividido da seguinte maneira: essa seção inicial, seguida de um capítulo teórico sobre interculturalidade e materiais didáticos, no qual traremos informações acerca do uso intercultural do material didático e da importância da autonomia do professor para adequações, quando necessário. Seguimos com uma seção sobre o contexto e a motivação para a pesquisa, e apresentaremos como se iniciou este trabalho, os objetos da pesquisa e métodos utilizados. No próximo, avaliamos o material e sua aplicação, com o produto final de uma das unidades que trabalhou a temática cultura surda e divulgamos se as expectativas foram alcançadas diante do envolvimento dos alunos. E, na sequência, a conclusão, refletindo sobre a atuação do professor, a habilidade de provocar, estimular, desconstruir julgamentos e dialogar com as diferenças, em igualdade de importância.

INTERCULTURALIDADE E MATERIAIS DIDÁTICOS

Estudar uma outra língua é ir além dos seus códigos linguísticos, é refletir sobre as próprias manifestações culturais e abrir-se para o diferente, potencializando o conhecimento de mundo e de respeito ao próximo. Mas como atingir as diversas possibilidades de aprendizagem pensando a partir dos materiais didáticos disponíveis? Encontramos uma possível resposta nas Orientações Curriculares Nacionais: “É fundamental encarar o livro didático como um ponto de referência para o trabalho docente, como um recurso, não o único, facilitador” (BRASIL, 2006, p. 154).

Porém, na história da escola brasileira, do livro didático e da relação do professor com o material nem sempre houve o mesmo entendimento de competência e autonomia (LAJOLO, 2006). Isso porque grande parte dos professores passou a ser instrumento a serviço do livro didático, entretanto, em algum momento, ele poderá não atender à realidade das classes, marcará ideologias ou até as silenciá-las, podendo conduzir os alunos a hierarquizar grupos sociais, países e culturas.

Como exemplo, vemos a suposta superioridade da cultura norte-americana marcada em nossos meios de comunicação como forte influência no sucesso profissional e financeiro, como se fosse a única forma possível de se estar no mundo. Partindo disso, observamos a crítica de Gimenez, (2001, p. 35) apud Siqueira (2012, p. 315): “o inglês não é apenas uma língua internacional, mas a língua da galáxia, e caso ignoremo-nos poderemos nos sentir como seres de outro planeta”.

Conforme Pennycook (1998, p. 22) “[...] as sociedades são desigualmente estruturadas e são dominadas por culturas e ideologias hegemônicas que limitam as possibilidades de refletirmos sobre o

mundo, conseqüentemente, sobre as possibilidades de mudarmos o mundo” O autor nos revela a capacidade da transformação através da educação, porque o poder da linguagem historicamente esteve atrelado ao poder da dominação, porém com essa mesma força, poderemos romper ideologias que ainda impedem a compreensão de diferentes manifestações culturais. Não significa que não seja possível identificar-se com outra cultura, utilizar as tendências da moda e da tecnologia que beneficiam pessoas, mas a inferiorização das demais é que não está em conformidade para a formação de cidadãos mais humanizados.

O diálogo entre as culturas deve ser trabalhado de forma que desperte no aluno o processo de pertencimento cultural ao ambiente em que vive, pois, aprender uma língua não é deixar de ser quem somos para ser o outro, mas para compreender as diferenças. Assim, segundo Mendes (2012), o sentido intercultural em nosso contexto educacional é fomentar que apesar das diferentes dimensões da vida humana como social, econômico, político, há culturas dentro de culturas, histórias dentro de histórias e que apesar dos choques culturais em que o mundo contemporâneo tem nos proporcionado, é possível estabelecer pontes e diálogos de modo que possamos conviver mais respeitosamente.

A partir dessa concepção, argumentamos: Como desenvolver o senso de cidadania em aulas de línguas? Como trazer para esse âmbito questões que podem desenvolver esse senso de cidadania? Para essas razões, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) apresentam os temas transversais no sentido de discutir a realidade em diferentes perspectivas como:

Cidadania, diversidade, igualdade, justiça social, dependência / interdependência, conflitos, valores, diferenças regionais/

nacionais. No entanto, naquelas regiões do país onde há possibilidades de contextos locais de uso do idioma estrangeiro, pode-se partir de contextos para o ensino de Línguas Estrangeiras. Nas outras regiões, podem ser privilegiados os temas mais do que o contexto de uso. (BRASIL, 1998, p.112)

Um dos problemas dos materiais didáticos é, muitas vezes, a omissão da cultura local e as reais necessidades do aprendiz. Nessa perspectiva, está expressa a responsabilidade do educador contemporâneo frente às insuficiências dos materiais didáticos. O uso restrito de qualquer manual didático limita o desenvolvimento das habilidades, bem como para a ampliação sociocultural dos alunos. Sendo assim, o professor deve exercer o papel de pesquisador buscando meios alternativos e diversificados para a aprendizagem.

Entretanto, diante de diversos fatores como tempo, grande quantidade de turmas ou até ausência de qualificação, o professor pode acabar seguindo unicamente o livro, reduzindo o conhecimento de mundo dos alunos. A partir dessa situação, Matos (2014, p. 167) sugere que o primeiro passo para essa desconstrução é a formação de agentes de interculturalidade para desenvolver práticas de ensino-aprendizagem:

[...] as práticas desenvolvidas no contexto escolar podem auxiliar no entendimento de que a heterogeneidade que nos caracteriza deve ser vista positivamente, de maneira que se promovam o respeito e a igualdade de oportunidades, transformando as escolas em espaços de mudança social.

Assim, é necessário repensar a formação inicial e continuada, porque não basta reconhecer a diversidade cultural, é preciso

trabalhar para que as diferenças possam dialogar, e para isso necessitamos vontade e qualificação, pois, como menciona Hurstel (2004, p. 27-29 apud Mendes 2012, p. 359), a interculturalidade não estará pronta em uma prateleira para que o professor compre e a utilize. É por isso, que esta pesquisa objetivou o enlace entre a teoria e a prática na formação de temáticas voltadas para a realidade local dos alunos, a fim de motivá-los no estudo da língua, combater atitudes de discriminação e dialogar com as práticas sociais no contexto escolar e na formação docente.

O CONTEXTO E A MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA

Para maiores esclarecimentos dos caminhos que foram percorridos na pesquisa, apresentaremos neste tópico o contexto que se iniciou o trabalho como a exposição dos instrumentos, objetos de pesquisa, metodologia e modo de coleta dos dados. O desenvolvimento ocorreu entre 2014 e 2016 no Curso de Especialização em Análise e Elaboração de Material Didático de Espanhol para a Educação Básica, ofertado pela UFS. Em meados de abril de 2015, iniciamos a pesquisa, realizando encontros para o desenvolvimento do projeto, no qual analisamos o percurso da elaboração de unidades didáticas por bolsistas participantes do grupo do PIBID da UFS, doravante pibidianas, objetivando contribuir em sua formação docente.

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi de base qualitativa e de cunho heurístico. Segundo Holanda (2006, p. 368) apud Matos (2014, p. 38), a grande contribuição do modelo heurístico está na “intrínseca participação do sujeito do pesquisador no próprio ato da pesquisa, isto é, na efetiva colocação da subjetividade do pesquisador no ato de pesquisar”. Para a coleta de dados, utilizamos de notas de campo e de

questionários com perguntas abertas para verificar pontos específicos e comuns a todas que participaram da pesquisa.

No primeiro encontro, foram apresentados os objetivos do trabalho e as Pibidianas assinaram os termos de consentimento, para não as expor suas identidades foram nomeadas por pseudônimos. Dois grupos foram formados com as componentes citadas, uma dupla composta por Luana e Jana e um trio composto por Brenda Ana Clara e Maria Eduarda como segue abaixo:

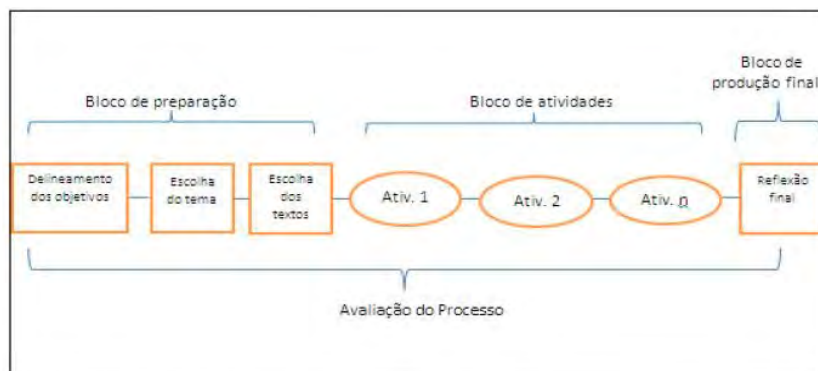
Pseudônimos	Grupo	Temas	Escola	Público alvo
Jana	1	Cultura surda brasileira e hispânica	Pública Egular em Sergipe	1º ano do ensino médio
Luana				
Ana Clara	2	Pichação: arte ou vandalismo		
Maria Eduarda				
Brenda				

A figura acima mostra como ficaram distribuídas as temáticas, porém para delimitação do tema, detalharemos aqui apenas o percurso do grupo 1. Segue abaixo informação das participantes que foram fundamentais para a realização deste trabalho:

a. Luana: 22 anos, 5º período do curso de licenciatura de espanhol, já participava do programa PIBID, informou que nunca tinha elaborado uma unidade antes. Segundo ela, já havia apresentado uma oficina;

b. Jana: 21 anos, 5º período do curso de licenciatura de espanhol, também já havia apresentado uma oficina antes pelo PIBID, mas afirmou que nunca elaborou uma unidade didática.

Após as discussões sobre os objetivos, partimos para a estruturação das unidades, o modelo seguido foi o proposto por Matos (2014, p. 177) como segue abaixo:



Esquema de Unidade Didática (MATOS, 2014)

Observamos os 03 blocos, o primeiro organizado por objetivos, temas e escolha dos textos. Para as pesquisas dos textos levantamos a importância da busca das variedades de gêneros textuais autênticos com a justificativa de que o aluno esteja em contato com as várias possibilidades de uso da língua. No segundo bloco, tivemos três círculos de atividades, com a preocupação de explicar às orientandas sobre a criação de exercícios dinâmicos saindo do tradicionalismo de perguntas e respostas diretas, a fim de incentivar a reflexão da classe sobre a temática trabalhada. Por fim, o bloco da reflexão final, que seria um momento de avaliação sobre o que foi aprendido pelos alunos e de auto-avaliação, no qual iremos ponderar sobre os pontos positivos e negativos, buscando sempre o aperfeiçoamento em prol de uma educação proveitosa para os alunos.

Portanto, a sequência sugerida por Matos (2014), foi mais um suporte que conduziu a elaboração das unidades, permitindo organização e flexibilidade, pois segundo a autora:

[...] não somente uma sequência, mas uma unidade de pensamento que tenha como característica a **flexibilidade**,

baseada nos objetivos delineados, na escolha e elaboração de temas, textos e atividades e, por fim, na reflexão final em que todas as etapas perpassam pela avaliação do processo (MATOS, 2014, p.177) (Grifo nosso)

Os grupos que acompanhamos ficaram, inicialmente, com a temática geral chamada: “Brasilidade”, e a delimitação do tema foi de livre escolha das Pibidianas. Aparentemente simples, entretanto revelou-se desafiadora, pois a proposta não estava voltada unicamente para os estudos linguísticos da língua espanhola, mas também para a preparação de jovens para a vida em sociedade com a abordagem que preconizasse “análise de temas relevantes na vida dos estudantes, na sociedade da qual fazem parte, na sua formação enquanto cidadãos, na sua inclusão” (BRASIL, 2006, p. 50). Essa abordagem deveria estar também associada à “adoção de princípios e pressupostos teóricos mais amplos que conduzam à reflexão e à crítica” (BRASIL, 2006, p. 153). Entretanto, após as reuniões iniciais os temas foram reorganizados, de maneira que a proposta final foi elaborar uma Unidade Didática sobre a cultura surda.

Para entendermos a importância da discussão do tema, segue abaixo a sua definição por Strobel, escritora surda:

Cultura surda é o jeito do surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-o às suas percepções visuais, que contribuem para a definição de suas identidades e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo. (STROBEL, 2008, p. 24).

Ou seja, através deste trabalho procuraremos entender mais sobre essa realidade e reconhecer que não estamos sós, o reconhecimento do *outro* modifica nossa visão de mundo contribuindo para a integração e relações sociais, nesse caso em particular, dos surdos.

Investigando mais sobre a história da língua de sinais, percebemos que Juan Pablo Bonet (1573–1633) foi um padre espanhol, educador e pioneiro na educação de surdos. Ele publicou o primeiro livro sobre a educação dos surdos em 1620, em Madrid, com o título *Redução das Letras e Arte de Ensinar a Falar os Mudos*. Pelo título percebemos que a nomenclatura surdo-mudo, ainda usada pelo senso comum, decorre da associação entre as habilidades da fala e da audição. Entretanto, no decreto N° 5.626 de 22 de dezembro de 2005, encontramos no Art. 2° a seguinte definição:

Ar. 2° Para os fins deste decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2000Hz e 3.000Hz.

Além da legalização da distinção entre os termos, há o reconhecimento da LIBRAS como a voz do surdo. Mas, é necessária uma reflexão sobre o peso da terminologia ao nomear o outro. Então, como o surdo se reconhece? Gesser (2009, p. 45) utilizou alguns depoimentos de indignação de alguns surdos sobre as referidas terminações:

O termo surdo-mudo não é correto porque o surdo tem aparelho fonador, e se for treinado pode falar. Eu sou surdo, fui oralizado e não ouço nada, mas a minha língua é a de sinais. (professor surdo, 2003)

Essa história de dizer que surdo não fala, que é mudo, está errada. Eu sou contra o termo surdo-mudo e deficiente auditivo porque tem preconceito. Vocês sabem quem inventou o termo deficiente auditivo? Os médicos! Eu não estou aqui só para vocês aprenderem LIBRAS, eu estou aqui também para explicar como é a vida do surdo, da cultura, da nossa identidade. (professora surda, 2002)

Percebemos que não é só uma indignação da nomeação, mas de reconhecimento social e cultural. Portanto, a partir das investigações históricas sobre as línguas de sinais com sua conexão especial com a cultura hispânica, bem como a necessidade de levar informação e desmistificar crenças do senso comum, pensamos: Por que não inserir esse tema nas aulas de língua espanhola? O próximo passo seria sugerir a temática às pibidianas, de maneira a motivá-las.

Diante da sugestão, no 3º encontro, as orientandas disseram que jamais pensariam que um assunto como esse pudesse ser convertido em aulas de língua espanhola. Jana comentou: “Jamais pensaria em algo assim”. E, mesmo não sendo um assunto de grande conhecimento das componentes, abraçaram o desafio.

A cultura surda é pouco discutida em materiais didáticos, ao tempo que é muito importante para a formação docente e do conhecimento de toda a sociedade. Podemos encontrar sobre essa temática em livros de português no conteúdo sobre os tipos de linguagens, apresentando a LIBRAS, como um exemplo de comunicação visual.

Porém, especificamente a cultura dos surdos, o modo de viver deles e de estarem no mundo, muitas vezes não é compreendido. Portanto, compreender o próximo e entrar no seu mundo desconhecido também faz parte da formação cidadã, conhecer para prevenir o pré-conceito e ampliar as alternativas para o exercício da cidadania através das línguas de sinais. Portanto, finalmente definimos a delimitação do tema do grupo composto por Jana e Luana.

A dificuldade referente à delimitação do tema foi relatada por Jana e Luana, respectivamente abaixo, no questionário aplicado no último encontro, mais especificamente na pergunta: Quais as principais dificuldades encontradas para preparar a unidade?

A primeira dificuldade foi sobre **o tema**, qual tema que iríamos trabalhar. A partir do momento que escolhemos o tema surgiu a dúvida de como trabalharíamos de forma atrativa para os alunos, fazendo com que eles pudessem absorver algo. **(Grifo nosso)**

Na escolha do tema, na pesquisa sobre **o tema abordado** e como estruturar a unidade e na elaboração das perguntas da unidade, houve a preocupação de elaborarmos perguntas que promovessem o despertar do conhecimento de mundo dos alunos. **(Grifo nosso)**

Assim, a partir das dificuldades relacionadas nessa primeira etapa, tivemos a oportunidade de refletir sobre o papel do professor. Conforme Moita Lopes (2006), o desafio para a contemporaneidade é como dar forma a temas da realidade ao produzir conhecimento, colaborando para dar vozes aos que estão à margem. E assim, através deste trabalho conseguimos revelar a responsabilidade social do professor quanto à sua atuação profissional.

AVALIANDO O MATERIAL E SUA APLICAÇÃO

A fim de delimitarmos essa investigação, iremos abordar o produto final analisando os textos que foram propostos para realizar diálogos entre as diferenças. Para introduzir o tema foram utilizadas imagens de diversos tipos de comunicação e algumas perguntas de pré-leitura para despertar o conhecimento prévio dos alunos, segue abaixo:


Figura 3

PRE-LECTURA

¿Cuáles formas de comunicación podemos mirar en las imágenes?

¿Cuál le llamo más la atención?

¿Conoces algún sordo?



The figure contains seven illustrations arranged in two rows. The top row shows a girl with orange pigtails sitting at a desk with a computer, a boy with yellow hair reading a book, and two boys talking with a speech bubble saying 'BLA BLA BLA'. The bottom row shows a man in a chair reading a newspaper, two boys talking, a girl on a red mobile phone with a speech bubble saying 'BLA BLA BLA' and the word 'PROPIA' written vertically, and a television set with a remote control in front of it.

Logo após a pré-leitura foi utilizada uma charge que apresenta, em espanhol, um diálogo entre dois garotos, no qual um deles fala sobre seu pai surdo:

Figura 4



Com a charge pôde-se trabalhar a habilidade oral e interpretativa dos alunos, e algumas características pessoais da pessoa surda, a exemplo da habilidade visual conforme o trecho “tiene ojos en la parte detrás de su cabeza”. Devido às consequências da surdez, existe, na literatura, uma concepção de que os indivíduos com deficiência auditiva apresentam maior vantagem nas habilidades visuais que os ouvintes. Neville e Lawson, por exemplo, (apud DIAMOND e HOPSON, 1998) afirmam que as pessoas surdas possuem intensa atividade da visão periférica devido à plasticidade cerebral. Portanto, por falta de conhecimento sobre a comunidade surda, podem ser incompreendidos pela sociedade.

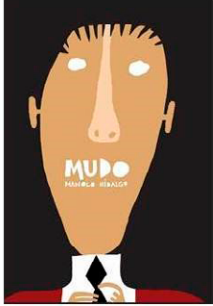
Após a Charge, foi apresentado um anúncio sobre a diferença terminológica entre surdo e surdo-mudo:

Figura 5

¿Las personas sordas también son mudas o son sordomudas?

No debemos utilizar la palabra "sordomudo/as", ya que muchas personas sordas se expresan verbalmente además de la Lengua de Señas.

En cualquier caso, ser sordo no implica que el aparato fonador tenga necesariamente un problema.



Foi muito importante essa reflexão, pois é comum ver pessoas e materiais de jornais de grande circulação utilizando o termo surdo-mudo para os surdos. Como já vimos, para a comunidade surda é uma grande ofensa trocar essas terminações.

Logo após o anúncio e as considerações sobre a diferença, elas apresentaram um curta animado sobre a importância da escola de integração. A origem dele é a federação de pessoas surdas da comunidade de Valencia, *Federación de Personas Sordas - FESORD*. O vídeo é chamado *Sueño de Pedro*, trata-se de um desenho animado com som e legenda em espanhol que narra às aventuras de Pedro, um menino surdo que descobre o significado da integração.

Figura 6



E ainda, foram apresentadas diversas configurações de mãos que são diferenciadas de acordo com cada país:

Figura 7

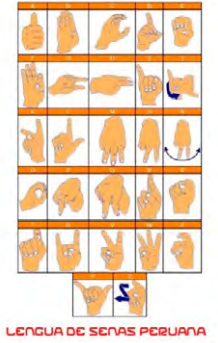


Figura 8



Figura 9

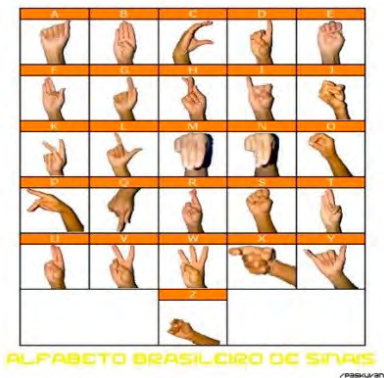


Figura 10



Julgamos as escolhas dos textos acima como uma inovação, porque ao analisar as configurações das mãos, os alunos deveriam perceber que cada país representado tem o seu alfabeto manual e para isso, leriam as imagens apresentadas, reforçando também que a língua de sinais possui as características de uma língua e não se restringe ao alfabeto manual. Cada país possui o seu alfabeto, configurando com especificidade de sua própria cultura.

CONSTRUÇÃO DAS ATIVIDADES

A primeira atividade elaborada para os alunos foi uma revisão do enunciado visto em sala. Perguntas simples em que eles teriam que saber de quem o texto estava tratando. A atividade foi realizada juntamente com os alunos cujo objetivo foi saber se eles tinham compreendido o texto e se saberiam diferenciar surdo, surdo-mudo e deficiência auditiva.

Figura 11

- | ACTIVIDAD | |
|-------------|---|
| • (A) Sordo | • () Es apenas una pérdida sensorial por eso las personas con problemas de audición tienen potencialidad igual a la de cualquier oyente. |
| • (B) Mudo | • () Dificultad total en lo que se refiere a la audición. |

Figura 12

- | | |
|----------------------------|--|
| • (C) Sordomudo | • () Error social dado al hecho de que el sordo vive en un "silencio" rotulado por la propia sociedad (por falta de conocimiento del real significado de las dos palabras). |
| • (D) Deficiencia auditiva | • () Problema ligado a la voz. |

A segunda atividade foi realizada objetivando provocar reflexão acerca do vídeo “El sueño de Pedro”:

¿De qué trata el video?
¿Qué es la integración?
¿Cómo conseguiremos vencer el “monstruo”?

Acreditamos que as perguntas elaboradas foram reflexivas, pois em momento algum o curta define o conceito de integração. Pedro começa a frequentar uma escola de integração em sua cidade e já no primeiro dia de aula, se depara com os possíveis obstáculos de comunicação e no cotidiano escolar. Ao adormecer sonha com o *grande monstro das barreiras de comunicação*. E assim, com a ajuda dos seus amigos, entraram em uma aventura e conseguem vencer o “monstro”. A partir desse vídeo, os alunos teriam que formular suas respostas a partir das interpretações construídas através do curta.

Dizer o que pensa sobre essa língua já é uma pergunta pessoal muito válida para sabermos o que os alunos estão pensando sobre essa nova descoberta. E por fim, eles teriam a oportunidade de deletrear seu próprio nome, no alfabeto de sinais de dois países apresentados assim, observariam as diferenças e semelhanças datilológicas:

ACTIVIDAD

¿Existen diferentes lenguas de señas en el mundo o existe un lenguaje universal para esta comunidad
¿Qué piensas sobre esta lengua?
Haz tu apellido en señas, en por lo menos dos tipos de configuraciones de las configuraciones presentadas.

AVALIAÇÃO DA APLICAÇÃO

No quadrinho (ver fig. 04), as mediadoras souberam com muita clareza explicar a relação do filho com seu pai surdo, foi comentado que o filho o tratava como um super-herói devido as suas características por ser surdo. No trecho da charge que apresenta o diálogo: “*Mi padre es sordo él no puede escuchar pero tiene ojos en la parte detrás de su cabeza ...*”. Com grande clareza, Jana retratou uma das características marcantes dos surdos: “O surdo por não ter a audição, naturalmente os outros sentidos ficam muito mais aguçados. Assim, a pessoa surda tem as características de serem muito mais observadores do que os ouvintes, quase nada é despercebido, pois a comunicação deles é visual”

Ainda na pré-leitura, (ver figura nº 5) sobre a diferenciação de surdo e surdo-mudo, uma aluna manifestou espanto pois não sabia que os surdos não eram mudos: “Eu pensava que era surdo-mudo”. Nesse momento esse pré-conceito foi desconstruído, as bolsistas poderiam ter complementado que existem surdos oralizados, pois quando são acompanhados por fonoaudiólogas desde crianças, é possível que os surdos possam emitir os sons das palavras, mesmo que não possam ouvi-los.

No decorrer da aula, uma aluna disse que tinha um amigo “surdo-mudo” que estudava em um colégio público, mas por não ter o intérprete havia trocado de colégio. Nesse momento, as mediadoras esclareceram mais uma vez a aluna sobre as terminações surdo e surdo-mudo, pois utilizar surdo-mudo é uma grande ofensa para os surdos, além da inadequação terminológica que transmite uma mensagem de negação da existência da língua de sinais, como língua materna desse cidadão.

Sobre o vídeo sonho de Pedro que retratou a problemática que um garotinho surdo enfrenta para ser incluído no espaço escolar, as me-

ninas souberam trabalhar com grande empenho, pois fizeram perguntas reflexivas, como por exemplo: “O que podemos fazer para mudar a realidade dos surdos?”. Um dos alunos respondeu: “Eles não são iguais, mas nós temos que fazer com que eles se sintam iguais”.

Somos diferentes e precisamos ser aceitos na nossa diferença, tendo os mesmos direitos e oportunidades. A fala do aluno foi muito relevante e nos deu um feedback de que o objetivo da nossa proposta estaria sendo alcançada. Ainda nessa aula, os alunos puderam praticar um pouco a datilologia nas línguas de sinais de diversos países hispânicos, inclusive compará-las com a LIBRAS.

Assim, a unidade foi aplicada e a motivação dos alunos estava externada, as pibidianas tiveram boas participações na mediação nas aulas, aproveitaram bem a oportunidade expressando-se na língua meta e compartilhando os conhecimentos aprendidos durante a pesquisa.

CONCLUSÃO

A prática permite que os alunos comecem a refletir sobre suas futuras profissões, potencializa ações e atitudes no processo de formação e, por esta razão, se configuram neste capítulo o observatório dos traços que as orientandas do PIBID, permitiram ser interpretados. Discutimos na universidade que aprender uma língua é ir além dos seus códigos linguísticos, mas, na prática para o desenvolvimento de atividades interculturais é preciso o entendimento do outro e de suas diferenças como constituintes de suas identidades.

Sendo assim, neste trabalho apresentamos que é possível que as diferenças sejam compartilhadas sem estabelecer uma relação de dominação. Por isso, para adentrar ao desconhecido, minimizar ou até cessar o pré-conceito, é necessário como afirma Baladeli

(2014), problematizar alguns discursos para não sedimentar representações distorcidas de grupos minoritários a exemplo neste caso, da cultura surda.

Portanto, a experiência relatada indica a relevância da exposição das docentes em formação à ação de realização de unidades didáticas, pois podemos constatar o progresso delas durante a elaboração deste trabalho, aprimorando as habilidades de pôr as ideias em prática, desenvolvendo-as diante das dificuldades reais presentes no dia a dia de um professor, proporcionando às pibidianas segurança e consciência sobre a prática docente.

O futuro professor não necessita temer sobre as diversas tribulações que encontrará em sua carreira, mas é necessário atrevimento e capacitação para lidar com os desafios a fim de contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária, na qual todas as culturas, inclusive a surda, contribua para o conhecimento do *outro* e nós enquanto cidadãos.

REFERÊNCIAS

BALADELI, A. P. D. Questões de identidade em sala de aula: que sentidos de brasilidades apresentam os livros didáticos? In: Aparecida de Jesus Ferreira. (Org.). *As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos*. 1ed. Campinas: Pontes Editores, 2014, v. 1, p. 221-238.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

_____. *Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio*. Vol1. Língua-gens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006

DIAMOND, M. ; HOPSON, J. *Árvores Maravilhosas da Mente*. [S.l.]: Campus, 2000.

GESSER, Audrei. *LIBRAS? Que língua é essa?: Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola, 2009.

LAJOLO, Marisa. *Livro didático: um (quase) manual de usuário*. Em Aberto, Brasília, n. 69, v. 16, jan /mar. 1996.

LESSA, Giane da Silva Mariano. Memórias e identidades latino-americanas invisíveis e silenciadas no ensino-aprendizagem de espanhol e o papel do professor. In: ZOLINVESZ, Fernando. *A (In)Visibilidade da América Latina no ensino de espanhol*. Campinas/SP: Pontes Editores, 2013, p. 17-27

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. A linguística aplicada no Brasil e as pesquisas em língua espanhola. *Inventário* (Universidade Federal da Bahia. Online), v. 1, p. 1-11, 2013.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. *Formação intercultural de professores de espanhol: Materiais didáticos e contexto sociocultural brasileiro*. Tese de Doutorado: Universidade Federal da Bahia: Instituto de Letras, 2014

MENDES, Edleise. *Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2*. In: Denise Scheyerl e Sávio Siqueira. (Org.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. 1ed. Salvador-Bahia: EDUFBA, 2012, v.01, p.355-378.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Linguística Aplicada e a vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa*. In: MOITA

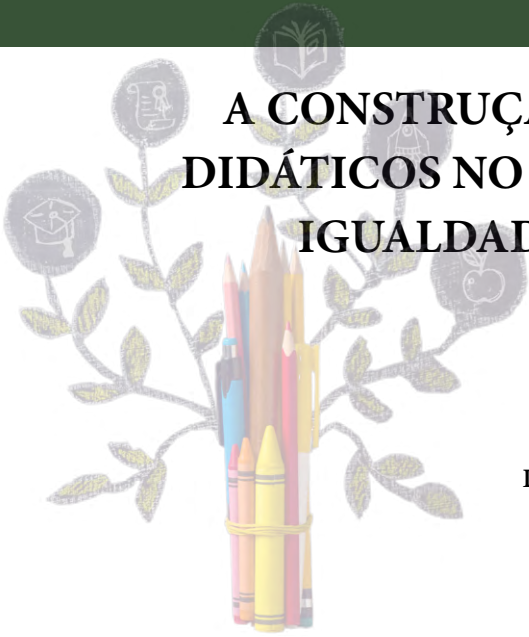
LOPES, Luiz Paulo (org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

PENNYCOOK, Alastair. A lingüística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. C. *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998.

SIQUEIRA, D. S. P. Se o inglês está no mundo, cadê o mundo no livro didático de inglês? In: SCHEYERL, D; SIQUEIRA, D. S. P. (Org.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador, EDUFBA, 2012, p.313-353

STROBEL Karin. *As Imagens do Outro sobre a Cultura Surda*. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008.





A CONSTRUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS NO PIBID ESPANHOL: IGUALDADE DE GÊNERO EM QUESTÃO

Isabella Silva dos Santos

Doris Cristina Vicente da Silva Matos

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A construção da cidadania e, por consequência, a criação de uma sociedade que prioriza, reconhece e respeita a equidade e as diferenças sociais é uma das funções da escola (BRASIL, 1998, 2000, 2006). Dessa maneira, entendemos que a sala de aula que promove a educação linguística em espanhol deve ser compreendida como espaço de (re) construção de identidades sociais (HALL, 2006; MOITA LOPES, 2006; RAJAGOPALAN, 2003, 2006), auxiliando para o entendimento das diversidades que nos constituem enquanto indivíduos.

Partindo dessas premissas, o objetivo deste capítulo é divulgar os resultados de pesquisa desenvolvida no âmbito de pós-graduação *lato-sensu*, mais especificamente na Especialização em Análise e Elaboração de Material Didático de Espanhol para a Educa-

ção Básica, realizada na Universidade Federal de Sergipe (UFS) entre os anos de 2014-2016. A referida pesquisa também envolveu um grupo de seis alunas participantes do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do Subprojeto de Letras/Espanhol.

A pesquisa teve como eixo o processo de criação de materiais didáticos de espanhol em uma perspectiva intercultural (MATOS, 2014, 2018; MENDES, 2012, 2007; PARAQUETT, 2009, 2010), produzidos por graduandos em Letras Espanhol participantes do PIBID. Estes materiais foram elaborados para serem aplicados nas escolas participantes do programa, nas quais os alunos desenvolviam suas atividades. Versaremos acerca do processo de formação fomentado pelo PIBID e suas contribuições para os alunos de licenciatura e para as escolas que acolhem os bolsistas para a aplicação das atividades.

Os materiais objeto deste capítulo foram elaborados a partir do conceito de identidades sociais com ênfase em gênero visando discutir no ensino básico a igualdade de gênero entre homens e mulheres no universo laboral. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo com finalidade experimental de caráter documental. Os resultados revelaram que o processo de criação das unidades foi importante para a aprendizagem coletiva dos envolvidos e resultou em um grande ciclo de aprendizagem no qual todos ensinam e aprendem mutuamente.

Para tal, o capítulo está dividido da seguinte maneira: essa seção inicial, seguida de um capítulo teórico sobre identidades sociais, no qual trataremos o conceito de identidades sociais e de gênero. Seguimos com uma seção sobre o processo de construção dos materiais e os diálogos que foram relevantes para todo o processo de elaboração, e apresentaremos como se iniciou este trabalho, os objetos da pesquisa e métodos utilizados. No próximo, avaliamos

o material e as estratégias selecionadas pelos bolsistas para a elaboração do material, bem como refletimos se as expectativas foram alcançadas diante do envolvimento dos alunos. E, na sequência, a conclusão, ratificando a importância do PIBID, do tema de igualdade de gênero ser discutido nas escolas e acerca da prática docente que os bolsistas experienciam através do Programa.

IDENTIDADES SOCIAIS E A QUESTÃO DO GÊNERO

À luz desta reflexão e cientes de que as escolas estão inseridas em sociedades que se encontram em crises identitárias, buscamos refletir e compreender como esta crise pode ecoar na formação e desenvolvimento da criticidade dos discentes, pois a identidade, diante dos conflitos pós-modernos, nos desperta a estudá-la. Segundo Moita Lopes (2003), a aprendizagem ocorre por meio de coparticipação e não de maneira isolada, nada mais coerente que inserir na escola as demandas do social, situando e abrindo as perspectivas para as mudanças sociais que interferem diretamente no processo de educação linguística. As identidades de raça, gênero, sexualidade, etnia, nacionalidade etc. que tinham outrora bases sólidas, hoje estão fragmentadas, e é sobre as identidades sociais de gênero que nos debruçamos neste trabalho.

No tocante ao processo de educação linguística em uma língua estrangeira (LE), pensamos, portanto, em outras culturas e identidades sociais e em contato com diferentes línguas/culturas, estabelecendo diálogos interculturais indissociáveis destes encontros (MATOS, 2014, 2018; MENDES, 2012, 2007; PARAQUETT, 2009, 2010). Assim, ratifica-se a importância de estudar as identidades e a construção do conhecimento a partir de um novo ponto de vista, o do *outro*. Silva (2012) afirma que este encontro coloca

a nossa identidade em xeque e é um problema de caráter pedagógico curricular, pois, se estamos em um mundo globalizado estes encontros são inevitáveis, por consequência nossos alunos são incitados a interagir com o *outro*, gerando alguns conflitos e, possivelmente, as crises acima citadas. Diante deste choque é imprescindível situar os alunos em uma nova perspectiva, na qual há espaço apenas para o respeito e o diálogo.

Por isso, o estudo das relações interculturais tem ganho espaço e entendemos que ensinar e aprender uma língua são processos amplos e complexos e não meramente transmissão e apreensão de estruturas gramaticais (MENDES, 2004). Dentro de uma perspectiva intercultural, uma proposta de estudo de identidades sociais em sala de aula objetiva desmitificar conceitos e propor novas concepções de ensino levantando a discussão defendida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), através do tema transversal orientação sexual que assinala:

A questão de gênero se coloca em praticamente todos os assuntos trabalhados pela escola, nas diferentes áreas. Estar atento a isso, explicitando sempre que necessário, é uma forma de ajudar os jovens a construir relações de gênero com equidade, respeito pelas diferenças, somando e complementando o que os homens e as mulheres têm de melhor, compreendendo o outro e aprendendo com isso a ser pessoas mais abertas e equilibradas. (BRASIL, 1998, p.323)

Os materiais didáticos construídos buscaram a consonância com esta perspectiva, propondo novas formas de se trabalhar estes temas para elevar a criticidade dos alunos e, assim, compartilhar do preconizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais

(1998) acerca de cuidar para que materiais trabalhados em sala de aula sejam coerentes com a realidade diversa em que vivemos e que não ratifiquem estereótipos ligados à gênero, priorizando diálogos interculturais.

Temas relacionados a gêneros e os papéis desempenhados pelas mais diversas orientações sexuais devem fazer parte do cotidiano da sala de aula a fim de minimizar o preconceito e fomentar o respeito às diferentes possibilidades de gênero que nossa sociedade possui atualmente, bem como desconstruir o papel feminino exercido em nossa sociedade e algumas vezes negligenciado nas salas de aula e materiais didáticos. Segundo Ferreira (2014) se faz necessária uma reflexão sobre se os temas sociais são apresentados nos materiais, mas sobretudo, como eles são apresentados. A autora assevera:

As definições acerca de raça, gênero, de sexualidade e de classe são importantes pois mostram que é nessa perspectiva que vejo como as identidades sociais precisam ser entendidas quando os livros didáticos de língua estrangeira são utilizados e ou analisados. Como entendo as identidades sociais de raça, de gênero e de sexualidade como construídas social, histórica e discursivamente, e que as questões de classe estão imbricadas quando abordamos sobre os temas, e, não podemos perder a dimensão das questões de poder que as identidades sociais carregam. (FERREIRA, 2014, p. 96)

Professores devem estar pautados em valores básicos que possam ser compartilhados por todos. No tocante às questões de gênero, sua conduta deve guiar em direção à equidade entre os gêneros, respeitando as opiniões que por ventura possam divergir

das suas, mas sem ferir os Direitos Humanos, se propõe diálogo aberto e que oportunize todas as distintas formas de pensamento.

Louro (1997) traz uma pesquisa sobre o vocábulo gênero através do ponto de vista do movimento feminista contemporâneo. A partir daí podemos perceber que o intento de dissociar a palavra gênero do seu conceito superficial de masculino/feminino é antigo e necessário ainda na atualidade. Após as lutas travadas pelos movimentos feministas a palavra gênero passa a ser diferenciado da palavra sexo, como afirma Louro (1997):

E através das feministas anglo-saxãs que *gender* passa a ser usado como distinto de *sex*. Visando “rejeitar um determinismo biológico implícito no uso de termos como sexo ou diferença sexual”, elas desejam acentuar, através da linguagem, “o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” (Scott, 1995, p. 72). O conceito serve, assim, como uma ferramenta analítica que é, ao mesmo tempo, uma ferramenta política. (LOURO, 1997, p.21)

O que se busca é a desconstrução da polaridade rígida dos gêneros, para que se entenda que não há apenas um tipo de mulher, como a construída socialmente, mas que sobretudo as identidades femininas estão em constante formação como as demais identidades, tal oposição dever ser rechaçada a fim de desfragmentar qualquer conceito deturpado que possa vir a prejudicar a equidade dos gêneros.

O presente capítulo tem como palavra norteadora equidade, no tocante mais amplo do vocábulo, e a equidade deve ser entre diferentes gêneros, afirmando que a igualdade é para todos os gêneros, buscamos também promover uma discussão saudável e

frutífera para que os discentes de hoje fomentem o respeito e a cidadania como preconiza a Lei de Diretrizes e Bases (1996).

A CONSTRUÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO E SUA APLICAÇÃO

A pesquisa ocorreu com alunos de graduação da Universidade Federal de Sergipe, que fazem parte do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID). O PIBID é uma ação que visa o aprimoramento e o reconhecimento da formação de professores que atuarão na educação básica. Os participantes do programa recebem bolsas através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o objetivo é a inserção dos alunos no universo das escolas públicas desde o início de sua formação para o desenvolvimento de projetos didáticos-pedagógicos orientados pelo professor da Instituição de Ensino Superior (IES) e da escola participante do programa.

Foram propostos aos participantes alguns temas e os grupos os escolheram o que lhes parecia mais interessante para desenvolver e três grupos escolheram temas relacionados a identidade de gênero. Estavam envolvidos seis bolsistas na pesquisa, divididos nos três grupos. Após este momento de definição dos tópicos, iniciou-se o processo de elaboração do material, fases estas, que serão elencadas no tópico a seguir.

Para iniciar a elaboração houve um encontro, no qual foi discutido o motivo dos participantes terem escolhido o tema e bem como para a aplicação do questionário elaborado. Neste encontro, textos teóricos foram debatidos e as diretrizes da elaboração firmadas e estabelecidas. Ficou definido que as unidades teriam três atividades e que as estas teriam que manter um elo, definiu-se também quais

tipos de gêneros textuais seriam pertinentes e foi de entendimento que seria interessante uma maior variedade de gêneros textuais. Delimitou-se também que para cada atividade da unidade deveria ser proposto um exercício como forma de concatenar os conhecimentos adquiridos e manter a reflexão até a unidade seguinte.

Com as direções definidas ficou estabelecido que seria elaborada a primeira atividade e que em um outro encontro aperfeiçoaríamos os problemas que estivessem presentes. Foram apresentadas as três primeiras atividades de cada dupla e discutimos sobre os textos, que tipo de perguntas de pré-leitura deveriam ser feitas, a pós leitura e de que forma o tema seria problematizado nas aulas. O grande objetivo era problematizar, discutir, fomentar a reflexão e a discussão pertinente sobre o tema.

Ficou acordado, após os ajustes, que os participantes elaborariam as demais atividades e ao final enviariam para que houvesse mais contribuição com toda a unidade. Assim, as duplas enviaram por e-mail, e foram analisadas uma a uma, apontando as melhorias que poderiam ser feitas. As atividades foram reencaminhadas para as devidas alterações, posteriormente a este período foi aguardada apenas a versão final para que assim marcássemos outro encontro e discutíssemos os resultados das unidades. De posse das versões finais, iniciou-se a análise dos materiais. Neste capítulo faremos um recorte nos materiais elaborados e analisaremos uma das unidades elaboradas pelas duplas de bolsistas, a análise será o objeto do tópico a seguir.

ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO

Destacaremos aqui, uma das três unidades didáticas elaboradas pelos bolsistas. Todas as unidades foram elaboradas com ativida-

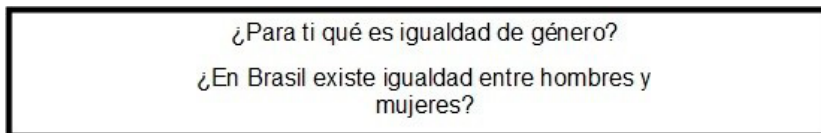
des de pré-leitura, leitura e pós-leitura. A estratégia de pré-leitura desta dupla de bolsistas foi através do uso de perguntas para ativar o conhecimento vinculado a um gênero textual, como podemos perceber a seguir:

Figura 1



Disponível em: <http://miedoalfeminismo.blogspot.com/2006/10/el-voto-de-las-mujeres-em-espaa-y-iii.html>. Acesso em 20/10/2015

Figura 2



Notamos que há uma tentativa de iniciar os debates apurando o nível de conhecimento que os alunos têm sobre o tema, e, levando para o contexto social brasileiro, a fim de facilitar a subjetividade dos alunos e desenvolver desta forma um debate mais fluido e profícuo. Diferente das outras duplas, esta propôs atividades logo após as discussões com o auxílio de textos que incentivassem as

ideias sobre o tema, propondo, inclusive, uma interpretação subjetiva dos textos apresentados, conforme demonstrado abaixo:

Figura 3

Igualdad entre mujeres y hombres

Empleo y política social

La igualdad entre hombres y mujeres es uno de los principios fundamentales del Derecho comunitario. Los objetivos de la Unión Europea (UE) en materia de igualdad entre hombres y mujeres consisten en garantizar la igualdad de oportunidades y de trato entre ambos sexos y en luchar contra toda discriminación basada en el sexo. En este ámbito, la UE ha aplicado un doble enfoque que engloba acciones específicas y la integración de la perspectiva de género. Esta cuestión presenta, asimismo, una marcada dimensión internacional en lo tocante a la lucha contra la pobreza, el acceso a la educación y los servicios de salud, la participación en la economía y el proceso de toma de decisiones, y la equiparación de la defensa de los derechos de la mujer con la defensa de los derechos humanos.

Disponibile In:

http://europa.eu/legislation_summaries/employment_and_social_policy/equality_between_men_and_women/index_es.htm

¿Cuál es el objetivo de la UE? ¿En tu país hay algo que garantiza el derecho de igualdad entre ambos los sexos?

Apunta los puntos en que los dos textos se relacionan.

¿Crees que las mujeres sufren discriminación por cuenta de su sexo? ¿Cuándo esto ocurre?

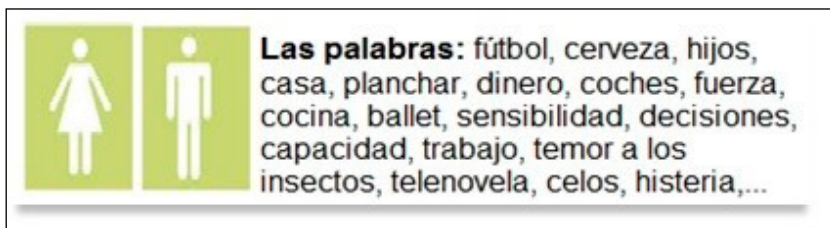
Na atividade, percebemos o intento das bolsistas em conectar a pré-leitura com a leitura através de textos que dialogassem e que fomentassem mais discussão e debate, ainda que de formas diferentes na abordagem do mesmo tema.

Na segunda atividade de pré-leitura as participantes propuseram uma dinâmica, usando uma alternativa menos convencional e mais lúdica de ativar os conhecimentos dos alunos, ao abordar o tema e buscando capturar as impressões dos alunos a respeito:

Figura 4

Dinámica: En la pizarra aparecerá dos imágenes una representando el sexo femenino y la otra el masculino. Habrá un recipiente lleno de palabras. Los alumnos tendrán que sacar una, leer en voz alta y decir si es una cosa de hombre o cosa de mujer. Los colegas pueden contestar si no están de acuerdo.

Figura 5



Tal estratégia utilizada pelas bolsistas demonstra sua preocupação em atrair a atenção dos alunos. Ao dar voz ao que eles pensam a respeito do tema, é possível que muitas discussões tenham ocorrido no momento da aplicação da dinâmica, pois cada um dos presentes na sala de aula tem visões de mundo diferentes, o que certamente contribuirá para as desconstruções de paradigmas homogeneizantes e em contradição com uma proposta de entendimento da diversidade.

Na terceira atividade de pré-leitura, as futuras docentes acirram ainda mais o debate com uma imagem polêmica e perguntas diretas que visavam o debate e o desenvolvimento crítico dos alunos sobre o tema, que possivelmente, após discussões passadas já deveria estar a caminho de opiniões mais consoantes com a cidadania. Conforme explicitado abaixo:

Figura 6



Disponível em <https://nemoaboutwomen.blogspot.com/2008/11/el-cerebro-de-la-mujer.html>.
 Acceso em 07/10/2015.

Figura 7

¿Qué opinas acerca de esta imagen, estás de acuerdo con el contenido de ella? ¿Por qué?

¿Crees que la mente de las mujeres es compuesta por esos elementos? ¿Por qué?

¿Cuál sería el perfil de la mujer que tiene una mente igual a esta? ¿Por qué?

¿Piensas que hay trabajos "adecuados" solamente para hombres? ¿Cuáles?

¿Conoces alguna mujer que haz o hizo algo, que ninguna otra había hecho antes?

¿Crees que en Brasil las mujeres son valoradas en el trabajo?

Figura 8

¿En tu opinión por qué dicen que la mujer es el sexo frágil? ¿Estás de acuerdo con esta afirmación?

¿Crees que las mujeres ocupan la mente con tonterías y cosas fútiles?

Vê-se de forma clara que estas bolsistas fomentaram a discussão e a problematização, pressupostos definidos nas reuniões durante o processo de elaboração. Estas futuras docentes abstraíram a atividade de execução e aplicação da unidade como se fosse uma sala de aula futura destas professoras em formação.

Ainda como parte da pré-leitura as bolsistas expuseram nomes de mulheres que fizeram história na sociedade em áreas que, muitas vezes, eram consideradas apenas de homens. Percebemos aí o compromisso em propor uma discussão de igualdade de gênero nas salas de aulas. Os nomes e os feitos destas mulheres foram expostos conforme se comprova abaixo:

Figura 9

CONOZCA ALGUNAS MUJERES QUE HICIERON Y HACEN HISTÓRIA

Marie Curie



2011 fue el Año Internacional de la Química, coincidiendo con el centenario de la concesión del Nobel de Química a Marie Curie. Esta es su historia. La vida de Marie Curie fue pura lucha. Tuvo que superar infinitos obstáculos para dedicarse a la ciencia, dado que, en su país, Polonia, las mujeres no podían ir a la universidad. Pasó investigadora. Y pudiendo hacerse rica con sus descubrimientos, se negó a patentar el proceso de aislamiento del radio dejándolo a disposición de la comunidad científica.

Con todo, puede decirse que cumplió su sueño: fue la primera mujer que llegó a catedrática en la Universidad de París y la primera en ganar el Nobel, compartido con su marido Pierre Curie, por sus investigaciones sobre los elementos radiactivos. Desde niña fue una alumna brillante, con una excepcional capacidad de concentración, y a los 24 años se marchó a París a desarrollar una carrera científica, donde sobrevivió con los ahorros de haber trabajado como institutriz en Varsovia, la escasa ayuda que le enviaba su padre y el apoyo de su hermana mayor, Bronia, que vivía en la capital francesa. En 1893 acabó Física en la Sorbona con el número uno de su promoción y un año después conoció a Pierre Curie, otro científico vocacional con el que se casó en 1895.

<https://www.muymhistoria.es/contemporanea/articulo/marie-curie-la-primera-mujer-en-ganar-el-nobel>

Figura 10

Unos estereotipos marcados desde la infancia



Nadia Curiel, capitán de la escala de oficiales y destinada en el 43 grupo de las Fuerzas Aéreas, también forma parte de la minoría de mujeres que hay en su profesión. Esta madrileña lleva pilotando hidroaviones para la extinción de incendios desde el año 2010. Asegura que una de las razones por las que aún la mujer no es visible en su sector es porque hay "estereotipos que nos marcan desde la infancia". "Siempre nos lo han inculcado de niños, incluso en los mismos dibujos animados: La 'princesita' es la chica y el guerrero es el chico", afirma. Además, admite que muchas no dan el paso porque saben que estarían en minoría.

Disponível em: https://eurlex.europa.eu/summary/chapter/employment_and_social_policy.html?root_default=SUM_CODED%3d17,SUM_2CODED%3D171-%locale=es. acesso em 02/10/2015

Verificamos ainda, o comprometimento com a interculturalidade, quando os nomes propostos são ícones femininos de diversas nacionalidades, inclusive a brasileira, ratificando assim a grande importância de atividades que fomentem a consciência da própria riqueza cultural através da visão de outras culturas.

Esta dupla de futuras docentes fez uso de diversos gêneros textuais para compor a unidade didática tais como: notícia, imagem, infográfico, vídeo, entrevista e tira cômica. Ratificamos, mais uma vez, o comprometimento e a dedicação das estudantes de licenciatura, as quais foram incansáveis e compuseram uma unidade que fora composta de forma consciente e planejada, pois os textos são de diversas referências e dialogam entre si de forma sutil, porém bastante coesa, como é possível comprovar com o exemplo abaixo:

Figura 11

Maria Quitéria

Nasceu em Feira de Santana, 27 de julho de 1792, foi militar brasileira, heroína da Guerra da Independência. Considerada a Joana D'Arc brasileira, é a "patrono" do Quadro complementar de Oficiais do Exército brasileiro.

Rigoberta Menchú

Es una activista de los derechos humanos de Guatemala que obtuvo el Premio Nobel de la Paz en 1992 por su lucha por la defensa de los derechos humanos de su país.

Eva Duarte Perón

Fue la mujer del presidente de argentino Juan Domingo Perón y primera dama de Argentina. Ella tuvo una participación importante para la aprobación del voto femenino en 1947.

Disponível em: <http://m.brasilecola.com>

CONCLUSÃO

Como podemos perceber, os textos escolhidos pelas participantes da pesquisa incentivam a promoção ao respeito e à equidade. O que se espera com esta abordagem é que os alunos desenvolvam sua autonomia profissional e que possam ser cidadãos conscientes do seu papel na sociedade. Almeja-se que os textos, trabalhados por uma perspectiva intercultural, os ajudem a desconstruir qualquer pré-conceito que tenham em relação ao tema de igualdade de gênero e que possam promover em seu entorno atitudes positivas e comprometidas com o respeito mútuo.

As dificuldades iniciais dos bolsistas para encontrar textos foram diminuídas na medida em que ocorriam as reuniões com as pesquisadoras para a construção das unidades. Eles foram desconstruindo pré-conceitos a respeito do tema, o que corrobora a importância do PIBID na formação inicial dos estudantes de licenciatura. Pensar sobre o trabalho docente na escola e sua importância neste cenário é necessário e desenvolver uma pesquisa com futuros docentes é de fato desafiador. Percebemos muitas vezes as dificuldades, as quais devem servir de estímulo para que possam

ser transpostas através de um trabalho em sala de aula que demonstre a importância do diálogo e da construção da cidadania.

O tema da identidade de gênero deve fazer parte das discussões nas escolas para que ultrapasse este universo e possibilite a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, na qual desentendimentos que envolvam as orientações pessoais não sejam motivo de discriminação, mas de crescimento a partir das diferenças que nos caracterizam. A criação de uma sociedade intercultural pode começar na escola, ambiente propício para o trabalho com as diversas formas de ser e estar no mundo.

De legado, temos o aprendizado e a necessidade de despertar para o que é ser professor, sobre o despertar da paixão de ensinar, e, como diz Freire (2001), não existe ensinar sem aprender e que neste percurso muito foi ensinado e aprendido e muito ainda há por se aprender, pois um professor deve estar sempre em busca da excelência e da melhoria dos seus alunos para que a mudança aconteça e se efetive. Os desafios são muitos, proporcionais à vontade da comunidade acadêmica em melhorar a atividade docente através de programas como o PIBID. Assim, é possível que a sociedade tenha professores engajados e comprometidos com seus alunos e sua comunidade escolar, seguindo no eterno aprendizado que é ensinar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n 9.394*, de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. *Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Vol1. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. *Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as*. Campinas: Pontes, 2012

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Identidades sociais de raça/etnia na sala de aula de língua inglesa. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus. *Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as*. Campinas: Pontes, 2012, p. 19-51.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Traduzido por Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Formação Intercultural de professores de espanhol: Materiais Didáticos e contexto Sociocultural brasileiro. *Tese de doutorado* – Universidade Federal da Bahia, Instituto de letras, Salvador, 2014.

_____. O professor de espanhol como agente intercultural e as articulações necessárias na elaboração de materiais didáticos. In: MATOS, Doris; PARAQUETT, Marcia (Orgs.). *Interculturalidade e identidades: formação de professores de espanhol*. Salvador: EDUFBA, 2018, p. 73-99.

MENDES, Edleise. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre-culturas”. In: ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz. *Linguística aplicada: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes Editores, 2007, p.119-139.

MENDES, Edleise. *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. Campinas, SP: [s.n.], 2004.

MENDES, Edleise. Aprender ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, Denise, SIQUEIRA, Sávio. *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012, p.357-378.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Discursos de Identidades*. Discurso como espaço de Construção de Gênero, Sexualidade, Raça, Idade e Profissão na Escola e na Família. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 13-38.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola editorial, 2006, p. 16.

MOTA, Katia Maria Santos. Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo - novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, Katia; SCHEYERL, Denise (Orgs.) *Recortes Interculturais na sala de aula de Línguas Estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 2004, v.1, p. 35-60.

PARAQUETT, Marcia. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. *Coleção Explorando o Ensino*, v. 16, Brasília, 2010.

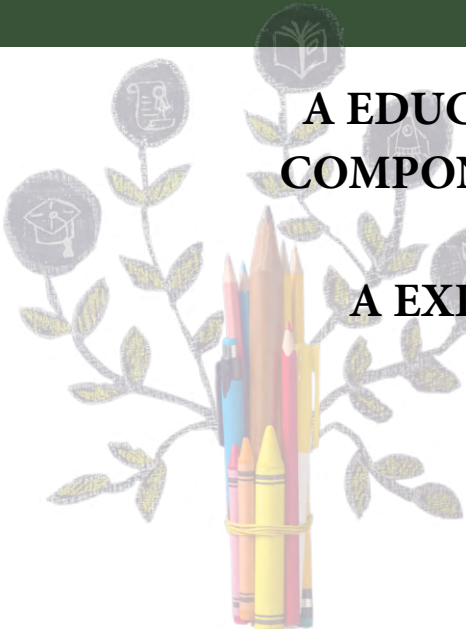
PARAQUETT, Márcia. A América Latina e os materiais didáticos como língua estrangeira. In: SCHEYERL, Denise, SIQUEIRA, Sávio. *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012, p.379-403.

PARQUETT, Márcia. O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Diálogos Interamericanos*, no 38, p. 123-137, 2009.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 73-102.





A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NOS ANOS INICIAIS: A EXPERIÊNCIA DO PIBID

Lana Vieira de Carvalho
José Américo Santos Menezes

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta um relato das experiências vivenciadas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) através do subprojeto Educação Física. O Pibid é um programa destinado a alunos dos cursos de licenciaturas do ensino superior, desenvolvido entre a universidade e as escolas da rede pública, onde o licenciando é inserido nos contextos escolares públicos, com a orientação do professor do curso e do professor da escola para o exercício da docência no início da sua formação acadêmica, incentivando desse modo uma formação com mais qualidade para o professor da educação básica.

No presente relato são narradas as experiências vividas na disciplina Educação Física, especificamente no 1º ano do ensino fundamental, descrevendo todo o trajeto percorrido desde as obser-

vações iniciais na escola, a escolha e fundamentação da proposta de trabalho, a organização didático-metodológica, execução dos planos de aulas construídos, como também a reflexão do que foi pensado e do que foi vivenciado, tanto durante as aulas, quanto fora delas, oportunizando ao licenciando da Educação Física experiências docentes por meio do planejamento-ação-reflexão.

Este relato tem como fundamento primordial tornar claro o propósito estabelecido pela Educação Física nos anos iniciais da educação básica, não diminuindo, no entanto, a importância do ensino da Educação Física nos demais níveis de ensino, tornando explícito quais são as proposições atreladas a este componente curricular, podendo dessa forma desmistificar a ideia de que em Educação Física nas séries iniciais nada se ensina.

LDB Nº 9.394-96 E A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR

No decorrer da sua trajetória a Educação Física sofreu diversas mudanças em seu objetivo na escola, com todas as mudanças de métodos e objetivos que ocorreram, o que resultou a sua inclusão na escola como componente curricular foi o movimento renovador da Educação Física que aconteceu no decorrer dos anos de 1980, este movimento levantou questionamentos sobre a especificidade da Educação Física o que tornou impossibilitado a sua continuidade dentro do mesmo seguimento que a constituiu durante todos os anos anteriores.

As três últimas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional apresentam uma mudança curricular significativa para a Educação Física, na LDB nº 4.024/61 a Educação Física foi tratada como pertencente à área de Comunicação e Expressão e tinha como

objeto a recreação (individual e coletiva); na LDB nº 5.692/71 a Educação Física nos primeiros anos tinha como objetivo promover, por meio de atividades físicas, o desenvolvimento integral da criança, ainda neste momento a Educação Física era considerada atividade por ser de cunho prático; por fim na lei nº 9.394/96 é preconizado que as aulas de Educação Física, ao contrário das legislações passadas, devem ser integradas à proposta pedagógica da escola e a Educação Física é nomeada como um componente curricular da educação básica. (GONZÁLEZ; SCHWENGBER, 2012)

A partir do momento que passa a ser considerada componente curricular da educação básica a Educação Física precisa fazer jus a sua condição, sendo preciso demarcar sua finalidade na escola, sendo esta a de tratar das possibilidades de movimento dos sujeitos, representações e práticas sociais que constituem a cultura corporal de movimento, estruturada em diversos contextos históricos e, de algum modo, vinculadas ao campo do lazer e da saúde. (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012). Os novos objetivos atribuídos a Educação Física exigem da disciplina um “novo pensar e agir” dos professores, cabe então ao docente, “envolver-se numa rotina escolar que permita situar claramente seus conteúdos de ensino e sua organização nos diferentes ciclos de escolarização, diferente da linearidade de conteúdo que se repete de forma hegemônica em todos os níveis escolares”. (MELO, 2006, p. 188)

Tendo sido definido o objeto e objetivo da Educação Física, sendo ele a cultura corporal do movimento, percebe-se que o objetivo da disciplina é o de criar possibilidades de movimento onde seu aluno possa desenvolver suas habilidades motoras, mas também sua linguagem corporal e ainda apresentar uma diversidade cultural nesta aprendizagem.

Não basta transmitir aos alunos a técnica de movimentos, as habilidades básicas ou as capacidades físicas. É preciso ir além e ensinar ao aluno o contexto em que se apresentam as habilidades ensinadas, integrando-o na esfera da cultura corporal de movimento... O movimento deve ser fundado na motricidade humana, de forma que não haja separação entre a realização mecânica e a significação para o sujeito que se movimenta. (SANTOS, 2008, p. 78).

EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS

A Educação Física nos primeiros anos de ensino é certamente a fase mais importante no desenvolvimento das habilidades motoras, cognitivas, sociais e psicológicas do indivíduo. Em vista disso, é importante ter-se clareza dos conhecimentos a serem transmitidos nessa etapa da educação escolar. Para Freire (2003), é nosso dever mostrar os benefícios que a Educação Física pode efetuar em todos os aspectos como ensinar a viver em sociedade, pensando como sociedade e agindo como sociedade; ensinar o aluno a ser um cidadão, onde o coletivo não deve ser sobrepujado pelo individual.

Em seu livro *Práticas Pedagógicas em Educação Física: espaço, tempo e corporeidade*, González e Schwengeber (2012) estabelecem as três dimensões de ensino a ser seguidas na organização curricular da disciplina, a Educação Física parte de um espaço/tempo dedicado quase que exclusivamente ao conhecimento das *possibilidades do se-movimentar*, convertendo-se posteriormente em uma disciplina quase integralmente dedicada ao conhecimento das *práticas corporais sistematizadas* e, em menor medida, à problematização das *representações sociais que constituem a cul-*

tura corporal de movimento (ganha espaço no plano curricular no último ciclo do ensino fundamental e no ensino médio).

Para tornar clara a ideia dos autores, deixarei explícitos quais temas estruturadores foram assegurados em cada dimensão de ensino, a dimensão das possibilidades do se-movimentar, possui quatro temas estruturadores: 1) Conhecimento do próprio corpo e a percepção do entorno (subtemas: percepção corporal e percepção do entorno/ambiente), 2) Habilidades motoras básicas (subtemas: locomoção e estabilidade e manipulativas), 3) Expressão e comunicação pelo gesto e movimento e 4) Formas de jogar (subtemas: jogos de vertigem e jogos agonísticos). (GONZÁLEZ; SCHWENGBER, 2012)

A dimensão das práticas corporais sistematizadas é dividida em três temas estruturadores: 1) Ginástica (subtemas: acrobacias e exercícios físicos), 2) Danças e 3) Jogos tradicionais e populares e a dimensão das representações sociais sobre a cultura corporal de movimento é dividida em dois temas estruturadores: 1) Práticas corporais e sociedade e 2) Práticas corporais e saúde. Esta organização em temas permite ao professor ter um mapa sobre os conhecimentos que precisa assegurar a seus alunos, o que auxilia na organização e focalização do ensino. (GONZÁLEZ; SCHWENGBER, 2012)

A proposta apresentada pelos autores para Educação Física nas séries iniciais corrobora a permanência da Educação Física enquanto componente curricular da educação básica, pois traz em sua obra os objetivos e conteúdos fundamentais a serem alcançados e transmitidos na Educação Física escolar, priorizando a constituição da criança como sujeito de movimento e cultura.

A EDUCAÇÃO FÍSICA NO PIBID: CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROPOSTA

A proposta do subprojeto Educação Física no PIBID/UFS foi construída para possibilitar ao licenciando o exercício docente a partir da compreensão da Educação Física como componente curricular integrado à educação básica que, semelhante aos demais componente curriculares, requer ensino-aprendizagem. Portanto, o exercício docente buscou desenvolver meios e estratégias para que os licenciados nele envolvidos sejam capazes de propor e construir programas de Educação Física escolar ajustados à proposta pedagógica da escola.

Neste sentido, buscou-se construir um exercício docente da Educação Física com conteúdos sistematizados que atendam dimensões da formação humana como a cognitiva, a cultural, a ética, a sociopolítica e afetiva, com o objetivo de trabalhar conhecimentos que tenham sentido e significado a partir da compreensão da realidade social. Portanto, as práticas corporais desenvolvidas foram utilizadas como instrumento de comunicação e de intervenção da cultura corporal.

O subprojeto Educação Física no PIBID concebe a prática pedagógica como articulação entre teoria e prática educacional preparando bolsistas, estudantes de licenciatura em Educação Física, para um exercício profissional relacionado à docência e à pesquisa de processos educativos que acontecem dentro da escola. A natureza do projeto se expressa na centralidade das questões de ordem pedagógica que emergem da observação, regência e reflexão do trabalho do profissional da educação, tendo como foco de estudo a problematização da Educação Física como componente curricular.

RELATO DA EXPERIÊNCIA

Neste momento apresentaremos o percurso trilhado para construção do exercício docente vivido junto a escolares do 1º ano do ensino fundamental em uma escola da rede pública da zona norte do município de Aracaju/SE. A escola que acolheu a possibilidade da experiência do exercício docente atende um total de 528 alunos nos três turnos, a equipe diretiva é formada por uma diretora, um vice-diretor, uma coordenadora pedagógica e um secretário; possui 41 professores, sendo 1 de Educação Física no turno da manhã, bem como 12 funcionários em diversas atividades nos três turnos. A turma em que foi desenvolvido este trabalho contava com 23 alunos matriculados, tendo idades entre seis e sete anos, pertencentes ao um perfil familiar e socioeconômico que corresponde à renda baixa.

Para o desenvolvimento da atuação do Pibid Educação Física/UFS na Escola Municipal Sabino Ribeiro, nós desenvolvemos um percurso que compreendeu as seguintes etapas:

No primeiro momento, já com a escola pré-estabelecida apresentamos à equipe gestora o interesse em desenvolver na instituição o exercício docente dos acadêmicos/bolsistas do curso de Educação Física por meio do programa Pibid/UFS. Na segunda etapa realizamos um conjunto de observações com duração de três semanas para nos aproximarmos do cotidiano desta escola e das características que envolvem a disciplina Educação Física, sendo pontos bases: rotina, alunos, recreio e as aulas de Educação Física, essa em especial tínhamos como finalidade compreender seus conteúdos, a relação professor-aluno, participação da turma e as dificuldades enfrentadas pela docente.

A terceira etapa se caracterizou pelo planejamento das ações que iríamos desenvolver no componente curricular Educação

Física. O planejamento aconteceu semanalmente na UFS juntamente com a professora de Educação Física da Escola Municipal Sabino Ribeiro, além do professor da Universidade Federal de Sergipe, responsável pelo eixo. Para tanto, nos baseamos em três literaturas fundamentais: Práticas pedagógicas em Educação Física: espaço, tempo e corporeidade de González et AL, Programa de Ementas e Conteúdos para a Educação Básica: Componente Curricular Educação Física de Santos et al. 2012 e do livro Proposta de Sistematização de Conteúdos para a Educação Básica: componente curricular Educação Física, que teve como autores: professores formados pela UFS e professores do Departamento de Educação Física da UFS.

Para a organização dos temas estruturadores das unidades de ensino nos valem das sugestões de González et al (2012):

- Conhecimento do próprio corpo e a percepção do entorno.
- Habilidades motoras básicas.
- Expressão e comunicação pelo gesto e movimento.
- Formas de Jogar.
- Ginástica.

Com as unidades estabelecidas, planejávamos cada aula, selecionando os conteúdos, objetivos, estratégias e o material. Feito isso, realizamos a quarta etapa, que foi a execução das aulas. A execução das ações pedagógicas foi desenvolvida por quatro discentes do Pibid na turma do 1º ano do ensino fundamental, para concretização das aulas utilizamos como metodologia a alternância das mesmas para a atuação docente.

A quinta etapa foi marcada pela avaliação das aulas executadas, elas aconteceram em reuniões coletivas, nas quais refletimos sobre as dificuldades, os pontos positivos, se as atividades na prática

foram adequadas para a faixa etária dos alunos e se a aprendizagem proposta foi alcançada pelos mesmos.

Em nossas experiências pedagógicas foi exigida a efetivação de algumas categorias, a primeira delas foi a exigência da seleção dos conteúdos, em seguida a exigência de uma nova postura docente que começa da necessidade de planejar, de uma habilidade didática, de uma sequência lógica do que eu vou ministrar como conteúdo o que vai ser início, o que vai ser desenvolvimento, o que vai ser fim, ou seja, isso demanda uma postura didática de gestão de um conteúdo que vai ser administrado com a intenção dele ser aprendido.

A partir destas considerações o passo seguinte foi a operacionalização das aulas. As unidades (temas estruturadores) trabalhadas durante o tempo da realização do Pibid foram: Habilidades motoras básicas, Expressão e comunicação pelo gesto e movimento, Formas de jogar e Ginástica. Em virtude da quantidade de aulas, faremos a exposição de apenas uma aula por unidade. A primeira unidade a ser relatada será Habilidades Motoras Básicas.

- **I UNIDADE:** Habilidades Motoras Básicas
 - **Conteúdo:** Habilidades motoras básicas de locomoção e estabilidade.
 - **Objetivo:** Desenvolver as possibilidades e formas básicas das habilidades estabilizadoras por meio de vivências (Giros, Equilíbrios e Balanceios);
 - **Descrição das Atividades:**
 - **1º momento:** Iniciar a aula com a canção “Hoje a aula vai ser boa”, seguido pela poesia de Ruth Rocha “Pessoas são Diferentes”.
 - **2º momento:** Contação da história, introduzida pela

- canção “Hora da História”. A história a ser contada é a história do Menino sem nome.
- **3º momento:** A partir da história contada, e tendo o menino como referência, propor uma simulação da aventura vivida pelo personagem, tendo em seu trajeto giros, equilíbrios e balanceios.
 - **4º momento:** Hora da Surpresa, tendo como surpresa uma foto de equilíbrio no circo e a realização da simulação da corda bamba no slackline.
 - **Verificação da Aprendizagem:** A partir da participação dos alunos em aula, perceber se o que foi ensinado pode ser aprendido.
- **II UNIDADE:** Expressão e Comunicação pelo gesto e movimento
 - **Conteúdo:** Expressão e Comunicação pelo gesto e movimento
 - **Objetivo:** Desenvolver as possibilidades e os recursos expressivos do corpo.
 - **Descrição das Atividades:**
 - **1º momento:** Sair da sala já cantando a música de início da aula “Hoje a aula vai ser boa”. Na quadra, será cantada uma música infantil (Boneco de Lata) que estimule o movimento da criança.
 - **2º momento:** Pedir para que os alunos representem algumas situações corporalmente, essas representações se refletem no andar, no agir, no se comportar, na postura. Ex: representem como o corpo se comporta quando: estamos com medo; estamos com frio; estamos com sono... (Utilizar a música fala bum, chica bum).

- **3º momento:** Jogo de mímica com representações de animais.
 - **4º momento:** Ao som de uma música infantil pedir que os alunos joguem um tecido para cima e os peguem, a cada vez com uma parte diferente do corpo: com a cabeça, com a barriga, com o braço, cotovelo, pés, costas...
 - **5º momento:** Hora da surpresa: Será pedido que eles desenhem expressões faciais.
 - **Verificação da Aprendizagem:** A partir da participação dos alunos em aula, perceber se o que foi ensinado pode ser aprendido.
-
- **III UNIDADE:** Formas de jogar
 - **Conteúdo:** Jogos Agonísticos de perseguição
 - **Objetivo:** Vivência de jogos agonísticos que têm como características a competição e a comparação; levar o aluno a entender que as regras são constitutivas dos jogos dando-lhes noção do permitido e do não permitido.
 - **Descrição das Atividades:**
 - **1º momento:** Iniciar a aula com a canção “Hoje a aula vai ser boa”, após esse momento, introduzir o jogo cantado “Meu boneco pirulito” e em seguida, falar o objetivo da aula.
 - **2º momento:** Será realizado o jogo “Corre, corre lagartixa”.
 - **3º momento:** Em seguida será realizado o jogo de “coleccionar rabos” que consiste em manter os alunos livres em quadra, na qual, os mesmos, deverão tentar arrancar a fita de TNT que estará pendurada em cada um, com o objetivo de coleccionar o maior número de “rabos” possíveis.

- **4º momento:** Em um jogo de estafeta, ao sinal do professor, os alunos deverão correr até o círculo pontilhado para traçá-lo, ganhará a equipe que conseguir contorná-lo primeiro.
 - **5º momento:** Ao ser dado o sinal “Quero ver quem pega”, as crianças se deslocarão em direção ao objeto que será previamente escolhido pelo professor e estará em um determinado espaço da quadra.
 - **6º momento:** Na hora da surpresa, será demonstrado um semáforo como meio para introduzir o conceito de regra.
 - **Verificação da Aprendizagem:** A partir da participação dos alunos em aula, perceber se o que foi ensinado pode ser aprendido.
-
- **IV UNIDADE: Ginástica**
 - **Conteúdo:** Acrobacias: posições básicas, saltos horizontais, rolamentos para frente, reversão lateral, giros sobre um pé, equilíbrio e pirâmides simples.
 - **Objetivo:** Possibilitar a vivência de movimentos acrobáticos elementares individuais e coletivos.
 - **Descrição das Atividades:**
 - **1º momento:** Sair da sala já cantando a música “Hoje a aula vai ser boa”. Após esse momento, introduzir o jogo cantado “o macaquinho subiu no pé de bananeira” e em seguida, falar o objetivo da aula.
 - **2º momento:** Neste momento, será realizado um circo com a junção de elementos circenses e acrobáticos, em que, os alunos serão os artistas e desempenharão as atividades.

- * Equilíbrio: os alunos se equilibrarão no slackline com ajuda do professor.
 - Todos juntos equilibrarão uma bola suíça sobreposta em um lençol.
 - Se equilibrarão de um pé só com as mãos na cabeça, no nariz, na boca, nos olhos e no joelho, respectivamente.
 - Equilibrarão os bambolês nos pés, cintura, mãos e pescoço.
 - Construção de pirâmides simples em grupo.
 - Salto horizontal para tentar passar dentro do bambolê.
- **3º momento:** Na hora da surpresa um palhaço irá aparecer realizando mágicas, adivinhas, e a brincadeira da “dança das cadeiras e morto-vivo”.
- **Verificação da Aprendizagem:** A partir da participação dos alunos em aula, perceber se o que foi ensinado pode ser aprendido.

REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA VIVIDA

Como foi anunciado no item, relato da experiência, as intervenções pedagógicas estiveram embasadas na proposta apresentada no livro *Práticas Pedagógicas em Educação Física: espaço, tempo e corporeidade* dos autores González e Schwengber (2012).

Em sua proposta os autores apresentam a meta a ser cumprida pela Educação Física nos anos iniciais, a qual dedica seu espaço/tempo quase que exclusivamente às possibilidades do movimento humano e que tem como objetivo garantir à criança o acesso a bens da cultura de movimento que vai agregar a ela valores de cidadania.

As possibilidades do se-movimentar humano permitem à criança,

Ampliar o conhecimento do próprio corpo, bem como sua capacidade de realizar movimentos nos espaços e no tempo [...] que oportuniza à criança construir conhecimentos a partir de desafios motores sistematizados e racionalizados, segundo perspectivas culturais e técnicas/científicas. (GONZÁLEZ; SCHWENGBER, 2012, p. 24)

Esta dimensão de ensino é organizada em quatro temas estruturadores (ou unidades), são eles: Conhecimento do próprio corpo e a percepção do entorno, Habilidades motoras básicas, Expressão e comunicação pelo gesto e movimento e Formas de Jogar.

Em nossas aulas trabalhamos as unidades Habilidades motoras básicas (subtemas: locomoção e estabilidade e manipulativas); Expressão e comunicação pelo gesto e movimento e Formas de jogar (subtemas: jogos de vertigem e Jogos agonísticos). Definida as unidades de ensino, planejamos as aulas, tendo como guia o mapa de competências e conteúdos apresentados no livro de González e Schwengber (2012).

A unidade que tratou das habilidades motoras básicas, teve como objetivo sistematizar “[...] as experiências de movimento que possibilitam às crianças aprenderem a executar uma grande variedade de movimentos fundamentais com eficiência e aplicá-las em contextos em que são exigidas habilidades motoras especializadas” (GONZÁLEZ; SCHWENGBER, 2012, p. 29-30).

Para alcançar o objetivo da unidade habilidades motoras básicas utilizamos como estratégias de ensino a contação de história, este elemento foi essencial para o efetivação dos conteúdos trabalhados, no que se refere à utilização desta proposta, acreditamos que,

“estimulando as crianças a imaginar, criar, envolver-se, que se dá um grande passo para o enriquecimento e desenvolvimento da personalidade, por isso, é de suma importância o conto”. (MATEUS et al, 2013, p. 67).

Após a contação da história propúnhamos atividades que recordassem as aventuras narradas. A construção destas atividades priorizava alguns pontos que acreditamos ser essenciais para o aprendizado do aluno, no entanto, não perdíamos de vista os objetivos pensados pelos autores para essa unidade. O primeiro ponto foi o de possibilitar o movimento, deixando que os alunos experimentassem livremente as ações propostas, a utilização desta metodologia contribuiu efetivamente para o aprendizado do aluno e para que fosse alcançado o objetivo desta unidade.

O lúdico foi utilizado também como meio para o desenvolvimento das atividades, considerando a idade e considerando os estudos sobre o desenvolvimento infantil e sobre a importância do lúdico como uma linguagem fundamental nessa idade, resolvemos utilizá-lo como meio para o alcance da meta desta unidade e o que percebemos foi que as crianças desenvolviam as ações com mais entusiasmo e com maior envolvimento.

Somando-se a estes pontos já apresentados, incluíamos também nas nossas atividades elementos que tinham como propósito estabelecer uma relação significativa com o contexto vivenciado pela criança. Nas nossas atividades incluíamos situações de movimento que relacionassem a ação com o ambiente conhecido pelo aluno, pois, este aprende de forma mais efetiva quando seu entorno é inserido no objetivo da aprendizagem.

O domínio dos movimentos locomotores, manipulativos e de estabilidade evoluiu perceptivelmente durante o decorrer das au-

las aplicadas; a corrida, o pular, o saltar, o arremessar, os giros e o equilíbrio foram algumas das habilidades motoras básicas que progrediram perceptivelmente durante a vivência desta unidade.

A segunda unidade trabalhada foi à expressão e comunicação pelo gesto e movimento, para os autores esta unidade deve oferecer aos alunos “recursos expressivos próprios da linguagem corporal – gestos, posturas e movimentos – e sua utilização para comunicar mensagens sustentadas em ações deliberadas para tal fim.” (GONZÁLEZ; SCHWENGBER, 2012, p. 30). Dentro desta unidade utilizamos como estratégias: a utilização de canções infantis, mímica e jogos que estimulassem o desenvolvimento das possibilidades e recursos expressivos do corpo.

Do ponto de vista metodológico, as estratégias utilizadas (canções infantis, mímica e jogos) para se alcançar os objetivos desta unidade oportunizou ao aluno,

Aprender sobre seu potencial e suas limitações, além de aprender sobre o meio ambiente [...] o corpo é um instrumento de comunicação e através dessa exploração e observação poderá estabelecer comparações com outras crianças, adultos, animais construindo seu auto conceito e a compreensão da realidade” (FERRAZ, 1996, p. 17)

Percebemos que no desenrolar dessa unidade e na utilização dessas estratégias, ocorreu uma melhora visível na comunicação por parte de alguns alunos, eles começaram a se comunicar e se expressar mais e mais durante a execução das aulas.

A terceira unidade trabalhada foi à unidade formas de jogar, nesta unidade a Educação Física escolar trata, “[...] de um mapa

inicial das experiências lúdicas, capaz de guiar a proposição de jogos nas aulas de Educação Física que deem conta de variadas formas que a *ludomotricidade* pode assumir”. (GONZÁLEZ; SCHWENGBER, 2012, p. 30).

Nesta unidade, adotamos como estratégias a utilização de jogos com regras, de perseguição e de caráter competitivo. A introdução destes elementos didáticos nas aulas contribuiu efetivamente para a constituição desses alunos como cidadãos, pois foram oferecidos a eles por meio das nossas atividades, orientações e ensinamentos que vão auxiliá-los em suas relações com o mundo. As evoluções percebidas no desenvolvimento dos alunos mostraram uma melhora em seu vocabulário motor, como também uma evolução em suas ações, comportamento e relação com o outro.

É também inserida nas séries iniciais outra dimensão de conhecimento, que são as Práticas corporais sistematizadas, esta segunda dimensão do conhecimento da Educação Física, está pautada em diferentes aspectos. Nela,

As práticas sociais apresentadas têm alguns elementos em comum: o movimento corporal é elemento articulador; a organização interna (de maior e menor grau) é pautada por uma lógica específica e todos são produtos culturais vinculados com o lazer e o entretenimento e/ou o cuidado do corpo e da saúde. (GONZÁLEZ; SCHWENGBER, 2012, p. 25)

Esta dimensão de ensino é organizada em três temas estruturadores, são eles: a Ginástica (subtemas: Acrobacias e Exercícios físicos), as Danças e os Jogos tradicionais e populares, no entanto, trabalhamos apenas o primeiro tema desta dimensão, que foi

a Ginástica. Este tema é dividido em dois subtemas que são: as Acrobacias e os Exercícios Físicos, nesta unidade apenas o subtema Acrobacias foi abordado no 1º ano do ensino fundamental.

Nesta unidade da Educação Física Escolar, “pode-se entender a ginástica como uma forma particular de exercitação onde, com ou sem uso de aparelhos, abre-se possibilidade de atividades que provocam valiosas experiências corporais, enriquecedoras da cultura corporal das crianças”. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 54)

Utilizamos como estratégias de ensino desta unidade atividades lúdicas que oferecessem uma melhor experiência e que possibilitassem a vivência de movimentos acrobáticos elementares individuais e coletivos. No decorrer destas aulas, percebemos nas crianças uma maior segurança em suas relações interpessoais, a demonstração de um melhor comportamento em aula e uma grande evolução em seu desenvolvimento motor.

Tendo como eixos norteadores estas dimensões de conhecimento, principalmente nas possibilidades do se-movimentar humano é que construímos grande parte das nossas aulas, este processo de construção teve como guia o mapa de competências e conteúdos apresentados no livro de González (2012). Iniciado o planejamento, elegemos primeiramente o tema estruturador (ou unidade) a ser trabalhado em um conjunto de aulas, posteriormente em cada aula eram definidos quais os objetivos que pretendíamos alcançar, vencendo esta etapa, escolhíamos o conteúdo a ser ensinado seguindo a ordem apresentada no livro. A nossa preocupação central em relação à escolha dos conteúdos era que eles sempre estivessem adequados ao perfil do aluno.

Após a escolha dos conteúdos, pensávamos nas estratégias que seriam utilizadas na aula, nosso propósito era estabelecer a me-

todologia adequada para que os conteúdos e objetivos escolhidos fossem abordados em aula, o nosso cuidado era que essa escolha fosse adequada ao que estava sendo requerido e que fosse apresentada de modo claro, sugestivo e interessante aos alunos.

Depois de cumprida a etapa anterior, planejávamos em seguida quais seriam as atividades aplicadas em aula, nesta fase do planejamento procurávamos relacionar o conteúdo com a realidade vivenciada pelos alunos, pois compreendemos que esta relação propicia a ele uma melhor aprendizagem daquilo que está sendo ensinado. Ao relacionarmos e aproximarmos o conteúdo escolhido com sua realidade, oferecemos aos alunos maiores possibilidades de aprendizagem, pois entendemos que desta forma o aluno se apropria dos conteúdos com maior facilidade.

Ainda neste processo de planejamento das atividades, os recursos materiais possivelmente utilizados, tinham como objetivo oferecer uma experiência completa das atividades propostas, o processo de planejamento das aulas era finalizado quando pensávamos quais seriam os elementos da avaliação de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente trabalho foi relatar e refletir as experiências pedagógicas desenvolvidas através do Pibid no componente curricular Educação Física em uma turma do 1º ano do ensino fundamental numa escola da rede pública do município de Aracaju/SE. Com este relato de experiência mostramos que é possível a Educação Física ser tratada e tratar-se como componente curricular no que se refere a ter um corpo de conhecimentos sistematizados e organizados em unidades de ensino ao longo do ano para ser transmitido e aprendido.

As possibilidades de contribuição da Educação Física como componente curricular nas series iniciais, dentro das experiências pedagógicas vividas, mostraram que a Educação Física possui conteúdos sistematizados a serem ministrados, que as relações didático-pedagógicas em aula são essenciais para que estes conteúdos sejam aprendidos e que os mesmos são importantes para o desenvolvimento motor, cognitivo e social dos alunos.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) subprojeto Educação Física viabiliza aos discentes em formação a oportunidade de ingressar na escola e vivenciar ativamente o ato pedagógico em todos os seus sentidos. A partir da prática pedagógica vivenciada percebemos que no decorrer de todo o processo de ensino e aprendizagem, o papel do professor deve ser o de contribuir para a formação do aluno, tendo em vista suas inúmeras facetas.

O “estar” docente neste momento no transporta a uma função que futuramente ocuparemos, nos permitindo desse modo a possibilidade do erro, com o auxílio e orientações necessárias, a falha cometida pode transformar-se em atitudes positivas, tanto em sala de aula, como fora dela, nos permitindo a exploração e análise de todas as nossas ações enquanto professores em classe.

Entre todas as mudanças percebidas no desenvolvimento dos alunos e em nossa evolução como docentes, foram cometidas e vividas diversas dificuldades no decorrer da nossa vivência, algumas das dificuldades enfrentadas no planejamento das aulas foram a insegurança com o conteúdo a ser aplicado, muitos dos conteúdos dados em aula eram desconhecidos e foi necessária uma preparação prévia antes de cada aula, os métodos aplicados como a contação de histórias foi um dos métodos de mais difícil preparação e execução no decorrer do projeto.

Algumas das dificuldades vivenciadas em aula foram à presença de alunos que não queriam participar, que não seguiam o que era pedido com facilidade e que por vezes tinham atitudes agressivas com os colegas, ter uma postura docente adequada na vivência dessas situações foi uma ação progressiva no decorrer do projeto.

As dificuldades e superações encontradas e vividas durante esse período em que pudemos experimentar esse “estar” docente, foram inúmeras. No decorrer dessa experiência sempre nos preocupamos em planejar aulas condizentes com a turma, e sempre estarmos preparados para aplicação dessa aula, pois estaríamos responsáveis pelo aprendizado de toda uma classe. Para o docente nutrir resultados positivos naquilo que se propôs como educador é primordial a prática extenuante do refletir sobre suas ações pedagógicas, como também daquilo tudo que ocorre no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n° 9394** de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

FERRAZ, Osvaldo Luiz. Educação Física Escolar: Conhecimento e Especificidade: A Questão Da Pré-Escola. **Rev. paul. Educ. Fís.**, São Paulo, supl.2, p.16-22, 1996

FREIRE, João Batista. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: Pensando saídas do não lugar da EF escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**, Campinas, v.1, n.2, p. 10-21, mar. 2010.

GONZÁLEZ, F. J.; FRAGA, A.B. **Afazer da Educação Física na escola**: planejar, ensinar, partilhar. Erechim: Edelbra, 2012.

GONZÁLEZ, F. J.; SCHWENGBER, M. S. V. **Práticas pedagógicas em Educação Física**: espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012.

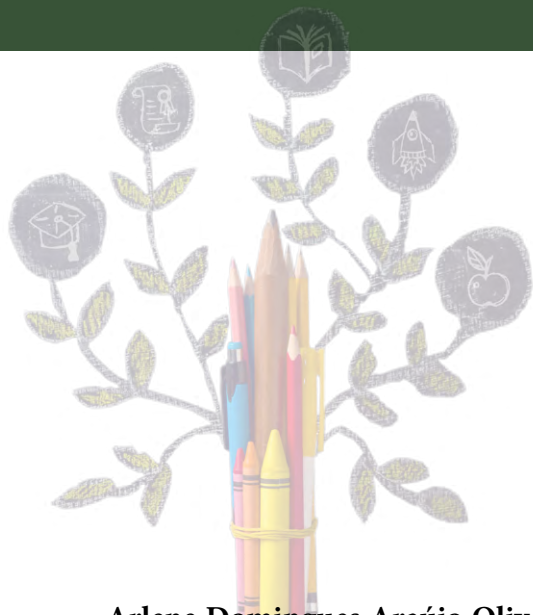
MATEUS, Ana do Nascimento Biluca et al. A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil. **Pedagogia em Ação**. Minas Gerais, jul. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/viewFile/8477/7227>>. Acessado em: 25/11/2015.

MELO, José Pereira. Perspectivas da Educação Física Escolar: reflexão sobre a Educação Física como componente curricular. **Rev. bras. Educ. Fís. Esp.** v.20, p.188-90, set. São Paulo, 2006.

SANTOS, J. O Conceito de Baixa Renda para o Benefício Assistencial. **Escritório Previdenciário**. 2013. Disponível em: <<http://www.escriitoriprevidenciario.adv.br/artigo-5-conceito-baixa-renda-para-beneficio-assistencial>> Acessado em: 03/08/2016.

SANTOS,L. et al. **Programa de Ementas e Conteúdos para a Educação Básica**: Componente Curricular Educação Física. Universidade Federal de Sergipe, 2008.

SANTOS, Luiz Anselmo Menezes. A Educação Física como componente curricular: o que deve ser ensinado? O que é aprendido? In: Schneider, Omar et al. (Org.).**Coleção Educação Física, esporte e sociedade: temas emergentes**. p. 73-86. São Cristovão: Editora UFS, 2008.



SOBRE AUTORES

Arlene Domingues Araújo Oliveira é Mestranda em Educação, na linha de pesquisa: Educação e Comunicação (PPGED/UFS). Graduada em Pedagogia com Habilitação em Licenciatura Plena (DEDI/UFS). Licenciada em Informática pela Universidade Tiradentes (UNIT/SE). Membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Culturas Digitais (ECult/UFS/CNPq), tendo como linha de pesquisa: Culturas Digitais e Formação de Professores.

Doris Cristina Vicente da Silva Matos Possui Doutorado em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (2014), com período de Doutorado Sandwich na Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) em Madri/ Espanha, sendo bolsista CAPES. Mestrado em Letras (Linguística Aplicada ao Ensino/ Aprendizagem de Espanhol LE) pela Universidade Federal Fluminense (2007). Especialização em Língua Espanhola Instrumental para Leitura (2004) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Graduação em Letras (Português/ Espanhol) pela Uni-

versidade Federal Fluminense (2003). É professora associada da Universidade Federal de Sergipe e atua na graduação do Departamento de Letras Estrangeiras e no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFS). Atualmente é chefe do Departamento de Letras Estrangeiras, coordenadora adjunta do Programa de Pós-Graduação em Letras e coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES/UFS).

Ednizio Domingos da Silva é Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe e ex-bolsista Pibid.

Eliana Sampaio Romão é Pós-Doutora Sênior, pela Universidade de Porto-Portugal/bolsa CAPES; Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP; Professora Associado I da Universidade Federal de Sergipe – UFS; Membro do grupo de pesquisa EduC-Me (Educação, comunicação e memória. Sociedade em Rede, Pluralidade Cultural e Conteúdos Digitais Educacionais. Educon (Educação e Congemporaneidade). E-mail: elianaromao@uol.com.br.

Isabella Silva dos Santos Possui Mestrado em Educação pela Universidade Tiradentes (2019). É pós-graduada lato sensu em Análise e elaboração de material didáticos de Espanhol como Língua Estrangeira pela Universidade Federal de Sergipe (2016). Possui graduação em Letras espanhol pela Universidade Federal de Sergipe (2011). Foi professora substituta da Universidade Federal de Sergipe pelo departamento de Letras estrangeiras (2015-2017). Foi professora e coordenadora do Unit idiomas Sergipe (2012-2018) Professora da rede estadual de ensino, vinculada à Secreta-

ria de Estado de Educação - SEED-SE, atuando como professora de espanhol no ensino médio. Coordenadora Pedagógica no Serviço de Ensino Médio- SEDUC-SE. Possui certificação Nível 2 nas ferramentas da G Suite for Education e membro do grupo de pesquisa Educação Tecnologia da Educação e Cibercultura(GETIC/UNIT/CNPq).

Jaqueline de Farias dos Santos Acadêmica em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e Espanhola e suas literaturas, pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Participa como bolsista-PIEX da Extensão Universitária, “Comunicação Não-violenta: uma intervenção no ensino básico”. Participa como voluntária do Projeto Residência Pedagógica de Língua Portuguesa. Possui experiência em pesquisas (PIBIC: 2016-2017; 2017-2018 e 2018-2019) da Análise do Discurso de linha francesa, com ênfase em mídia e publicidade e seus discursos políticos. Participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Língua Espanhola, 2016-2018) e foi monitora em disciplinas do curso de Letras Espanhol (UFS) das disciplinas de Teoria e Prática de Língua Espanhola I e II (2018.1-2018.2). Atualmente, dedica-se, na área da pesquisa, aos grupos minoritários tais como indígenas, negros e mulheres.

Jessica Almeida dos Santos é estudante bolsista do curso de Letras/Espanhol da Universidade Federal de Sergipe.

Jonielson Oliveira Dantas Graduado em Geografia pela Faculdade de José Augusto Vieira (2010); mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente - UFS; Doutorando em Desenvolvimento e Meio Ambiente (UFS). Membro do Grupo de Pesquisa Formação, Interdisciplinaridade e Meio Ambiente - GPFIMA (CNPQ). Tem experiência nas

áreas de Geografia Física (geomorfologia fluvial) e Geografia Urbana (planejamento territorial); além dos temas: Ensino de Geografia, Educação Brasileira, Educação Ambiental, Gestão Ambiental e Sustentabilidade.

Email: jonielton.dantas@gmail.com

José Américo Santos Menezes é Professor do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe (DEF/UFS), grupo de pesquisa Formação e Atuação de Educadores (CNPQ). E-mail: <americoufs@bol.com.br

Joyce Palha Colaça Possui graduação em Letras - Habilitação: Português/ Espanhol (2001-2005), mestrado em Letras (2008-2010) e doutorado em Estudos de Linguagem (2011-2015) pela Universidade Federal Fluminense. Integra o Laboratório Arquivos do Sujeito (LAS/UFF) e o grupo de pesquisa Diálogos Interculturais e Linguísticos (DInterLin/UFS). É professora adjunta de Língua Espanhola na Universidade Federal de Sergipe, onde coordena os cursos de graduação em Letras - Português/Espanhol e Letras-Espanhol e a Especialização em Multiletramentos na Educação Linguística e Literária em Espanhol.

Jussara Santana da Silva Graduada no curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe/UFS. E-mail: sarasantanamorena@gmail.com

Lana Vieira de Carvalho Graduada em Educação Física Plena pela Universidade Federal de Sergipe, trabalha na Escola Experimental (Pirambu/SE) e no Colégio Sagrada Família (Povoado São José/SE), Pesquisadora no CNPQ. E-mail: lanavieirac@gmail.com.

Lidiane dos Santos Gama Cabral Possui graduação em Letras Espanhol Licenciatura pela Universidade Federal de Sergipe (2013).

Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Espanhola.

Luiz Anselmo Menezes Santos Professor Associado do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Mestre e Doutor em Educação pela UFS. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS. luizanselmomenezes@gmail.com.

Maria Andreza Silva Santos Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe e ex-bolsista Pibid.

Maria Inêz Oliveira Araujo é Professora Dra. da Universidade Federal de Sergipe e ex-coordenadora de área do Pibid/UFS-Pedagogia.

Simone Lucena Ferreira é Pós-doutora em Educação (Proped/ UERJ). Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia. Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS) Campus Prof. Alberto Carvalho. Professora permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da UFS. Membro da Câmara de Assessoramento de Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes da Fundação de Amparo à Pesquisa e à Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe (FAPITEC/SE) 2016-2018.

Sirleia Pereira Silva Gomes é Graduada em História, Graduada em Educação Física. Bolsista de Iniciação Científica COPES/UFS. Universidade Federal de Sergipe. leiapsgomes@gmail.com

