

TRILHAS

DA FORMAÇÃO DOCENTE



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE SERGIPE

São Cristóvão, 2019 ISSN 2358-7628



REVISTA DE DIVULGAÇÃO DAS ATIVIDADES DO PIBID



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

REITOR

Angelo Roberto Antonioli

VICE-REITORA

Iara Maria Campelo Lima

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO (PROGRAD)

Dilton Cândido Santos Maynard

DEPARTAMENTO DE LICENCIATURAS E BACHARELADOS (DELIB)

Lianna de Melo Torres



COORDENAÇÃO INSTITUCIONAL DO Pibid/UFS

Gicélia Mendes da Silva

COORDENAÇÃO DE GESTÃO DO Pibid/UFS

Silvana Aparecida Bretas

Maria José Nascimento Soares

Adriana Sacramentos de Oliveira

COLABORADOR

Jonielton Oliveira Dantas



Esta Revista é projeto do Edital Nº 61/2013, CAPES-UFS
Impressa 1.500 exemplares

CONSELHO EDITORIAL DA EDITORA CRIAÇÃO

Ana Maria de Menezes

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

Martin Hadsell do Nascimento

Rita de Cácia Santos Souza

www.editoracriacao.com.br/

CONSELHO CIENTÍFICO

Alfrâncio Ferreira Dias

Edna Maria Matos Antônio

Lourdesnete Silva Benevides

Silvania Bretas

Sônia Menezes

Yzila Regane Farias Maia de Araújo

Trilhas da Formação Docente: revista de divulgação das atividades do Pibid / Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, Universidade Federal de Sergipe. – Vol. 1, n. 3 (2018) – São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2014-

Anual.

ISSN 2358-7628

1. Professores – Formação. 2. Ensino - Metodologia.
I. Universidade Federal de Sergipe. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

CDU 378.8(05)

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central UFS

Diagramação: Adilma Menezes

Capa: © Igor Zakharevich | Dreamstime.com

Os textos são de responsabilidade dos autores



*Gicélia Mendes da Silva **

Experiências que inspiram outras criações...

Ao longo de 10 anos, o Pibid esteve em minha história acadêmica de maneira intensa, contínua, presente. Apresentar esta revista é tarefa que me faz sentir continuar essa história...

Esta revista é um entre tantos trabalhos desenvolvidos pela equipe Pibid/UFS, no decorrer destes muitos anos, com esmero e responsabilidade. Alguns, como este, foram divulgados, outros tantos, apenas vivenciados, sentidos, partilhados em nossas inúmeras salas de aula.

Os textos desta revista dão conta do quanto vale a pena a dedicação às questões que se referem à educação, do quanto é preciso valorizar o que professores e professoras realizam em sala de aula. O traço comum em todos os textos é o esforço de dar publicidade ao trabalho de pessoas que se dedicam, diariamente e incansavelmente, à educação brasileira.

* Professora Doutora. Coordenadora de Gestão de Procedimentos Educacionais do Pibid/UFS.

Autores e autoras desta revista apresentam-nos experiências e discussões que nos estimulam o exercício diário, contínuo e compensador de ser professora, ser professor, de fazer valer o papel social e humanitário da docência!

Cada texto nos convida a uma viagem nas experiências vividas e naquelas que nossa imaginação e desejo de seguir nos possam fazer sonhar. As experiências e reflexões teóricas aqui relatadas inspiram-nos a tentar repeti-las, reproduzi-las, e criar tantas outras a partir delas.

Boa leitura, boas criações...

Sumário

O PIBID como promotor da formação continuada dos professores da educação básica	7
<i>Joyce da Costa Santos Oliveira</i> <i>Renato Santos Araujo</i>	
O PIBID como espaço formativo: debatendo consumo consciente nas aulas de espanhol	15
<i>Doris Cristina Vicente da Silva Matos</i> <i>Antônio Carlos Silva Júnio</i> <i>Emyson dos Santos Santana</i> <i>Maelle Gomes de Oliveira</i>	
Mudanças promovidas pelo PIBID: estudo de caso	21
<i>Gicélia Maria de Oliveira Santos</i> <i>Renato Santos Araujo</i>	
Pibid em ação: relato de experiências	29
<i>Monike Rayane Silveira de Menezes</i> <i>Rodrigo dos Santos Teles</i> <i>José Américo Santos Menezes</i>	
Literatura de cordel: uma experiência pedagógica no 4º ano do ensino fundamental/Nossa Senhora do Socorro-SE	35
<i>Claudia Pereira</i> <i>Maria Neide Sobral</i>	
Práticas do brincar no recreio dos alunos do Colégio Estadual Alceu Amoroso Lima	43
<i>Jussara Santana da Silva</i>	
Recreio divertido: espaço para interação e aprendizado	51
<i>Luis Henrique Calazans dos Santos</i> <i>José Américo Santos Menezes</i>	
Educação Ambiental: Uma contribuição do Pibid Pedagogia na Escola Estadual Professor Francisco Portugal	55
<i>Andréa Rita Santana Santos</i> <i>Maria Inêz Oliveira Araújo</i> <i>Ana Angélica Pinheiro de Azevedo</i>	
Relato de experiência do Pibid Pedagogia: Contação de Historias em Educação Ambiental	61
<i>Andréa Rita Santana Santos</i>	
O espaço rural brasileiro sob as lentes do fanzine	69
<i>Vinicius Araújo Alves</i> <i>Danilo Vinicius Santos Brito</i> <i>Márcia de Jesus</i> <i>Marcia Eliane Silva Carvalho</i>	

- A feira na escola e a escola na feira: a produção agrícola e o espaço urbano** **75**
Betânia Vieira Oliveira Santos
Karolaine Santos Silva
Márcia Eliane Silva Carvalho
Germiniano Basílio dos Santos Neto
- Produção do censo demográfico na escola: atuação do pibid geografia a partir de práticas pedagógicas que evidenciam o espaço escolar** **81**
Jefferson Santos
Hiago Victor Matos Bitencourt
Renata Nunes Azambuja
Erica Luedy Rego
- “Bater não resolve”: um estudo introdutório sobre o conflito na escola** **87**
Hudson
Leonardo Cordeiro de Moura
José Américo Santos Menezes
- A Física das Cores na Educação Infantil** **93**
Hudson Vinicius Pereira da Costa
Marilene Batista da Cruz Nascimento
Renato Santos Araújo
- Formação histórica e relações de gênero: como abordar direitos humanos e violência contra à mulher em sala de aula? Relato de uma experiência didático pedagógica** **99**
Hudson Fernanda Carolina Pereira dos Santos
Luciana Alves Santos
Yone Santos Andrade
Edna Maria Matos Antônio
- Pibid-inglês – elaborando planos de aula sobre consumo para o ensino de língua inglesa em uma perspectiva crítica** **105**
Lucas Batista de Carvalho
Marlene de Almeida Augusto de Souza
- Pibid-inglês e os desafios no processo de adaptação das atividades de um livro didático para o ensino de línguas em uma perspectiva crítica** **115**
Ingrid Mikaelle Nascimento Santos
Marlene de Almeida Augusto de Souza
- O pibid-matemática: reflexões da ação e na ação** **121**
Alixandre Marques Cruz
Marcela Lima Santos
Nailys Melo Sena Santos
Denize da Silva Souza
- Subvertendo notícias: um caminho para a criação literária** **129**
Alberto Roiphe



*Joyce da Costa Santos Oliveira **
*Renato Santos Araujo ***

O PIBID como promotor da formação continuada dos professores da educação básica

INTRODUÇÃO

Na Primeira República (1889-1930), a oportunidade de acesso à educação era um privilégio. Foi com Getúlio Vargas que se iniciou uma preocupação com os rumos da educação do país. Nesse contexto, um grupo de intelectuais elaborou uma resposta à Getúlio que buscava novos rumos para a educação nacional. A resposta veio na forma de um texto intitulado Manifesto dos Pioneiros da Educação (AZEVEDO, 1932) com propostas inovadoras para a educação. Esse documento defendia princípios gerais que, sob a rubrica de novos ideais de educação, pretendiam modernizar o sistema educativo e a sociedade brasileira. Além da laicidade, da gratuidade, da obrigatoriedade e da coeducação, ele propunha uma escola única, constituída sobre a base do trabalho produtivo e tida como fundamento das relações sociais, e a “defesa do Estado como responsável pela disseminação da escola brasileira” (AZEVEDO, 1932).

* UFS/ DFCI, joyce_oli81@hotmail.com

** UFS/ DFCI, raraujo.brasil@gmail.com

O documento também propunha que a formação universitária dos professores não seria somente uma necessidade da função educativa, mas o único meio de se elevar a cultura, fazendo com que os licenciandos ampliassem suas vidas sobre todos os horizontes e assim pudessem estabelecer, entre todos, a realização da obra educacional, uma compreensão recíproca, uma vida sentimental comum e um vigoroso espírito comum nas aspirações e nos ideais. Outros avanços foram propostos pelo manifesto, indicando que a educação básica fosse distinta da educação tradicional (REVISTA HISTEDBR, 2006).

A democratização da educação, obtida por meio de sua ampliação do acesso às demais camadas da população, foi acompanhado pelo crescimento do problema da falta de professores. Nessa época, os desafios da educação permeavam toda a estrutura escolar, indo da política, passando pela falta de recursos básicos, de métodos de ensino adequados para ensinar e de formação para seus professores. Para o aluno, a consequência foi o aumento da dificuldade para aprender física e aversão aos seus conteúdos. (ARAUJO; SANTOS, 2015)

Ao longo do século passado e das primeiras décadas do atual foram diversas as ações do governo para reduzir esse déficit de docentes. No contexto da formação de professores, foram reconhecidas as precariedades da formação inicial e assim passou-se a defender a necessidade de formação continuada, em nível de Pós-graduação, sobretudo passou-se a compreender a formação docente como “um continuum”, uma formação que não cessa ou seja acontece ao longo da vida profissional do professor (MARTINS; NETA; LEITE, 2012). Para isso, foram implementadas uma série de políticas públicas educacionais voltadas para a formação de professores, apesar de boa parte visar o simples aumento de vagas nos cursos de licenciatura ao invés de valorizarem e qualificarem o profissional na educação básica.

Dentre as políticas voltadas à formação de professores, é possível citar: o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA) em 2006; o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em 2007; e o Plano Nacional de formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) em 2009. Essas políticas foram justificadas pela situação atual do país, o qual se encontra na iminência de um apagão na educação

(OSHIMA, 2015). Dos 494 mil docentes que trabalham no ensino médio, 228 mil (46,3%) atuam em pelo menos uma disciplina para a qual eles não têm formação (SALDANA; PAULO, 2017).

Além de buscar formação inicial para aqueles que não possuem titulação, outra meta dessas políticas é a formação continuada dos professores em atuação na educação básica. Essa preocupação pode ser vista, por exemplo, na nova política pública intitulada Residência pedagógica, a qual coloca como atribuição do preceptor (antigo professor supervisor do PIBID) a responsabilidade de participar de cursos de formação organizados por instituições de ensino superior (CAPES, 2018). Apesar dessas metas já estarem claramente proposta na política atual, o programa anterior, PIBID, já trazia contribuições para o professor supervisor que recebia os bolsistas PIBID em sua escola. Assim, o objetivo desse trabalho foi levantar quais contribuições o programa anterior teve para a formação continuada dos professores da educação básica.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

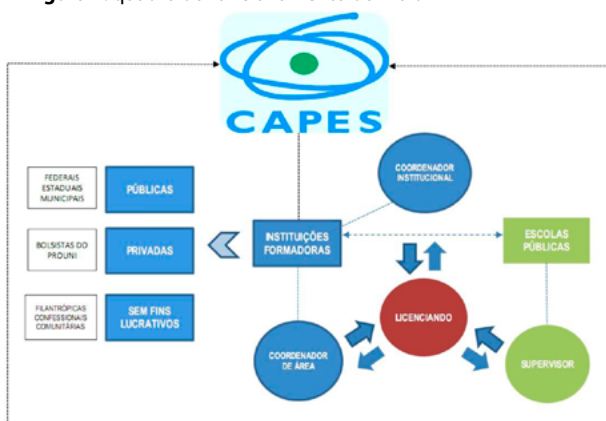
Em 2007, o MEC, em parceria com a Secretaria de Educação Superior, por meio da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação tornou público, por meio de Edital, a convocação das Instituições de Ensino Superior Federal para apresentar propostas de projetos institucionais de iniciação à docência no âmbito do Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (MARTINS; NETA; LEITE, 2012).

O primeiro objetivo descrito no documento diz que o PIBID iria proporcionar aos discentes do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. O programa também tinha como 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 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 docen-

tes 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 cofomadores dos futuros docentes e tornando-as 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 (CAPES,2008).

O programa foi formado por um coordenador institucional que atua nas instituições formadoras. Este, juntamente com as escolas públicas parceiras, se esforça para ampliar as experiências formativas dos licenciando com o apoio dos professores coordenadores de área (docentes dos cursos de licenciatura bolsistas) e dos professores supervisores (docentes das escolas), segundo o esquema da Figura 1.

Figura 1: quadro do funcionamento do Pibid



(SANTOS, 2018).

De uma maneira geral, é possível afirmar que o

PIBID representa (i) formação inicial para os alunos das licenciaturas possibilitando articulação entre os saberes disciplinares, curriculares e a prática escolar, (ii) formação continuada dos professores das escolas públicas (supervisores) e das instituições de ensino superior (coordenadores) por meio da troca de experiências entre esses profissionais e (iii) a inserção de práticas pedagógicas diferenciadas no espaço da sala de aula (GATTI et al., 2014, p. 5)" (SANTOS, 2018).

Referente à formação de professores, é importante ressaltar que sua importância deve-se ao fato dela procurar romper com a racionalidade técnica, presen-

te ainda em nossa cultura pedagógica, que mantém o professor "preso" ao papel de mero executor e aplicador de receitas. A formação continuada pode trazer ao professor uma nova concepção como profissional e agente gerador do conhecimento e não simplesmente um produtor, não deixando de lado a ideia de que a prática escolar é um momento de produção de conhecimento e não apenas de reprodução. Desta forma, o entrelaçamento entre formação teórica e processo de reflexão sobre a prática caracteriza a formação permanente, contínua, e fortalece a concepção de que o ser humano aprende a todo o momento e em todos os lugares. Com o PIBID, os professores das escolas participantes refletem suas práticas, possibilitando que eles modifiquem seus princípios e confrontem suas estratégias de ensino. Tudo isso por meio da troca de experiência oportunizada pelo tripé licenciando-supervisor-coordenador (JARDILINO; OLIVERIA, 2013).

A formação continuada vem se tornando cada vez mais necessária nos dias atuais, visto que para muitos professores, continuar no meio acadêmico após sua formação tem se tornado uma tarefa cada vez mais impossível. Assim, para os professores bolsista que se encontram afastados a alguns anos da rotina acadêmica, a realização das atividades do PIBID para a efetivação dos subprojetos torna-se desafiadora, possibilitando um melhor desenvolvimento no trabalho pedagógico (VERGOPOLAN; MATTOS, 2013). Além disso, possibilita aos professores refletir sobre as necessidades que vêm permeando a sociedade contemporânea, assim como os desafios de ensinar jovens de uma geração moderna onde a tecnologia ajuda no processo de aprendizagem, mas ao mesmo tempo se torna fator principal de desvio de atenção dos alunos. Ou seja, mais do que nunca o professor em serviço tem a necessidade de estar sempre atualizado e bem informado, não apenas em relação aos conteúdos curriculares de sua disciplina, mas, principalmente, em relação aos conhecimentos pedagógicos e às novas tendências educacionais (SANTOS, 2016). Tudo isso faz com que haja uma superação contínua e um aprendizado enriquecedor que avança a vida profissional dos supervisores além da formação continuada também contribui para que os docentes construam alguns saberes enquanto profissional que tem como foco a formação humana, visto que o professor não deve se deter apenas aos conteúdos, mas, adquirir conhecimentos/saberes ao longo da sua formação para que estes

possam e devam ser utilizados no cotidiano escolar (VERGOPOLAN; MATTOS, 2013).

Estudos já evidenciaram que a atuação do PIBID contribui na construção das práticas de ensino inovadoras que superam metodologias tradicionais dentro da educação escolar. Por isso, metodologias de ensino antigas estão sendo substituídas por práticas de ensino renovadas que conseguem atender às demandas do processo de ensino-aprendizagem dos educandos dentro das escolas públicas parceiras (TEXEIRA; SANTIAGO; SOARES, 2017)

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com professores supervisores dos subprojetos PIBID de cursos de Licenciatura em Física, Matemática e Biologia de uma amostra de instituições de ensino superior. Essa amostra foi composta de forma não probabilística e por conveniência (região nordeste e sudeste).

As entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro que serviu de guia. Esse roteiro foi constituído por 12 perguntas que orientavam o diálogo. Essas entrevistas foram gravadas em meio digital e tiveram duração média de 40 minutos. Os áudios gravados foram conforme as normas para transcrição ortográfica adotada pelo Banco de Dados Falares Sergipanos (FREITAG, 2013) com algumas exceções: utilizaram-se os sinais específicos da língua escrita que exprimem entoação e pausas (ponto e vírgula, ponto final, dois pontos e vírgula) e as falas transcritas receberam pequenos ajustes na grafia, segundo a necessidade, para se adequar a norma culta da língua portuguesa.

Posteriormente, os princípios conceituais da Análise Temática de Bardin (1977) foram utilizados para se estudar o conteúdo das falas por meio de núcleos de sentidos e da tematização dos depoimentos. A análise do conteúdo das falas, após a transcrição e revisão das mesmas, seguirá as seguintes etapas: a leitura flutuante; adotou-se o tema como unidade de registro; a pré-análise; a exploração do material; a identificação hipotético-dedutiva de categorias e subcategorias (GUERRA, 2006); o tratamento; a inferência; e a interpretação dos

resultados. Por lidar com seres humanos, essa pesquisa foi submetida e aprovada junto ao Comitê de Ética em Pesquisa com número Certificação de Apresentação de Apreciação Ética CAAE 55605116.2.0000.5546.

Das perguntas realizadas, foram selecionadas para esse trabalho as respostas dadas às perguntas apresentadas a seguir. Destaca-se que as amostras foram diferentes para cada questão do estudo, opção metodológica adotada por causa de questões de treinamento da equipe de pesquisa.

Tabela 1: Perguntas do questionário usadas no trabalho com o tamanho da amostra e o critério de seleção adotado.

Pergunta	Total da Amostra	Critério de seleção
Participar do PIBID contribuiu para sua formação? Como?	6	Aleatório do banco de dados
Caso o PIBID termine em sua escola, quais seriam as consequências para a escola?	20	Todos os sujeitos do nordeste

ANÁLISE DE DADOS

Para a primeira pergunta, foi analisada uma pequena amostra de sujeitos selecionada de maneira aleatória entre os participantes da pesquisa, constituída por 6 professores supervisores. A Tabela 2 apresenta as respostas dos sujeitos sobre a contribuição do PIBID para a formação continuada dos professores da educação básica participantes dos subprojetos analisados.

Tabela 2: Frequência dos temas obtidos com a análise das entrevistas segundo as categorias de contribuição.

Categorias de contribuição do PIBID	Temas	Frequência
De que forma	Retorno a universidade (i)	1
	Novas ideias (ii)	2
	Motivação para a formação continuada (iii)	1
	Os aproxima da pesquisa em ensino (iv)	1
Quais elementos	O aluno através da aprendizagem (v)	1
	Os recursos do PIBID(vi)	1
Total		7

As respostas foram organizadas em sete temas. Destaca-se que algumas respostas foram classificadas em mais de um tema, tal que a frequência total é superior ao número de entrevistados. Esses temas foram agrupados por afinidade em 2 categorias.

Quando os professores explicaram de que forma o PIBID contribui para a sua formação continuada, eles relataram que essa política levava eles a **retornar para a universidade (i)**, **trazia novas ideias (ii)**, os **motivava a buscar sua formação continuada por meio de estudos (iii)** ou os **aproximava da pesquisa em ensino (iv)**, complementando sua formação inicial.

O tema Retorno à universidade (i) está associado à ideia do professor supervisor voltar a ter contato com a universidade, não só com os professores universitários, mas todo o ambiente universitário.

... foi engraçado inclusive por coincidência eu querendo voltar para faculdade e o pibid não tava aqui ainda, aí eu disse meu Deus como eu vou voltar para fazer o mestrado na UFAL se os professores não me conhece mais já faz tempo 10 ou 11 anos não sei nem se eles estão lá mais eu preciso de duas cartas de recomendação eu falava assim eu preciso de duas cartas de recomendação como é que lá eles vão me dar carta de recomendação se eles nem me conhece mais, passado alguns dias eu cheguei na escola diretor disse : tem uma coisa aí para você, aí eu disse o que é, aí ele me mostrou né o material do IFAL do PIBID me convidando não sei o quê, não sei o quê aí na hora eu : meu Deus essa é minha carta de apresentação coincidência né essa minha carta de apresentação aí foi assim espontânea. Pronto aí passou um tempo eu voltei para a faculdade né porque eu precisava fazer a especialização...E então teve toda a relação teve toda assim o pibid foi assim determinante para que eu voltasse para o meio acadêmico, eu acredito que se o pibid não tivesse vindo para cá eu não sei não se eu teria voltado pra UFAL, para o meio acadêmico não sei." (Sujeito E)

No tema Novas ideias (ii) o professor supervisor relatou que é importante a presença dos licenciados na sala de aula, pois os mesmo trazem ideias novas para o contexto escolar.

eu acho que eles (os alunos bolsistas do PIBID) trazem ideias tão novas, tão diferentes [...] novas ideias na execução das ideias, me ajudam incrivelmente. (sujeito C)

É como eu falei né a gente.. o contato com o novo a gente sempre aprende né então favoreceu muito [...] melhorou bastante como professora, bastante.- Sujeito A

No tema Motivação para a formação continuada (iii) é possível ver no relato do sujeito da pesquisa que sua participação no PIBID estimulou seu retorno aos estudos e publicação de trabalhos em eventos científicos, o que contribuiu para o seu desenvolvimento profissional.

nossa muito né eu até com essa questão do Pibid eu voltei pra essa parte assim acadêmica né voltei me empolguei eu resolvi voltar a estudar né eu publicava trabalhos foi uma coisa que que fez com crescimento pra mim (sujeito F)

O tema Os aproxima da pesquisa em ensino (iv) mostra que o PIBID pode reduzir a distância entre o professor e os resultados das pesquisas, o que, apesar de necessário, às vezes é ignorado durante a graduação.

com a chegada do PIBID eu comecei a escrever artigo porque na minha formação lá na minha licenciatura não tive em momento nenhum eu tive a oportunidade de ler o que eu já lia e que por conta do PIBID de escrever artigos" (sujeito E)

Outra categoria produzida a partir da análise de dados diz respeito a identificação dos elementos promotores da ação formativa. Os professores supervisores, durante as entrevistas, indicaram sua formação continuada se devia à interação com os alunos(v) e por meio dos recursos do projeto(vi).

O tema aluno através da aprendizagem(v) mostra a relevância da interação professor-aluno para a formação continuada.

o Pibid me ajudou nisso e eu ajudei os menino do pibid nisso então nós temos...Essa troca de experiência -sujeito B

Os recursos do projeto(vi) também se mostraram úteis para a formação dos professores, como é possível ver na fala a seguir:

"viajar para seminários para apresentar artigos"-sujeito E

O que Gatti (2014) fala a respeito da inserção de práticas pedagógicas diferenciadas no espaço da sala de aula foi citado pelos sujeitos da pesquisa quando estes aponta que o PIBID contribui para sua formação continuada na medida em que traz novas ideias para a escola. O dia-a-dia na escola sobrecarrega o professor, deixan-

do-o sem tempo para se aprimorar ou refletir. Assim, os momentos que eles têm com os bolsistas PIBID permite o contato com novas ideias, proporcionando uma troca de aprendizagens. Além disso, o programa leva-os de volta ao ambiente acadêmico, como profissionais experientes, detentores do conhecimento prático do ofício docente, inserindo-o em um grupo de pesquisa, o que favorece sua reflexão, a leitura de referenciais teóricos e a participação em eventos científicos.

Referente a outra pergunta, foram analisadas um total de 20 entrevistas. A Tabela 3 apresenta a frequência das respostas sobre as consequências para a escola caso o PIBID termine em sua escola.

Tabela 3: Frequência dos temas obtidos com a análise das entrevistas segundo as categorias de contribuição.

Temas	Frequência
Haveria prejuízo para os alunos da escola	16
Haveria prejuízo para os alunos da escola e também para a formação continuada deles	4
Total	20

Observa-se que a afirmação de que o fim do PIBID traria impacto para a formação continuada dos professores supervisores apareceu em um grupo pequeno de sujeitos. Esse número, 20% do total, pode indicar que essa política, apesar de contribuir para a formação continuada de professores, não teve essa ação como objetivo principal quando executada. Outra interpretação é que a aproximação realizada pelo professor com a universidade seria continuada mesmo na ausência desse programa (o que os autores desse trabalho não acreditam ser uma interpretação verdadeira). A seguir são apresentadas as respostas dadas pelos quatro sujeitos que indicaram que o fim do PIBID traria consequências para a sua formação continuada.

"[...] É como eu disse o estado ele num ele não incentiva a pesquisa ele num incentiva você fazer um trabalho a divulgar a a fazer um artigo a fazer não ele num estimula. E com o PIBID temos iss". (sujeito F).

"[...] então a universidade possibilitou isso pra gente esse contato essa abertura de de dialogar com o o pessoal da universidade... então já houve uma abertura se o Pibid sai com o tempo não imediatamente porque ele já tá acostumado com esse ritmo mas com o tempo a gente vai começar a se acomodar começar a se acomodar e vai chegar a

um ponto que volta o seu jeito tradicional de novo... (sujeito G).

"[...] vai ter perda pra o professor que não vai ter mais esse incentivo pra formação continuada dele através do Pibid..." (sujeito H).

"[...] porque houve uma certa aproximação entre a escola e a universidade entende e se ele deixa de existir então vai voltar vai afastar e isso não vai ser bom nem pra universidade e nem para pra escola não vai ser bom nem para os professores né de física né da universidade e nem para os professores de física das escolas essa é a minha é a minha observação..." (sujeito I).

Uma informação importante é que dos quatro sujeitos acima citados, três pertenciam ao mesmo subprojeto PIBID da mesma instituição. Ou seja, isso pode indicar que nessa instituição em particular a formação continuada dos seus professores supervisores foi encarada como um dos objetivos principais do projeto.

CONCLUSÃO

O presente estudo analisou o papel do PIBID na formação continuada dos professores supervisores. A análise de dados mostrou que em alguns casos a função formativa abrangeu não só a formação do aluno licenciando, mas também do professor supervisor. Essa percepção foi mais intensa quando identificou-se que vários professores supervisores de um mesmo subprojeto PIBID destacaram que o fim do projeto traria consequências negativas para sua formação continuada.

Uma crítica que pode ser feita foi a ausência de momentos de reflexão para uma formação teórica dos professores supervisores. Eles citaram sua participação no projeto e seu retorno à universidade, mas não apresentaram uma discussão teórica sobre o que faziam. Talvez esse resultado seja o reflexo da carga horária desse profissional na escola. Afinal, pouco adianta oferecer a ele um convite para retornar à academia se ele mantém as dezenas de horas em sala de aula nas escolas.

De uma maneira geral, a pesquisa permitiu concluir que o PIBID foi uma ação que pode contribuir para a formação continuada, caso essa ação seja encarada pelo subprojeto como sendo um dos objetivos principais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAUJO, R.S.; SANTOS, G.M.O. **Formação de professores de física: o que dizem as estatísticas.** Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica, V. 05, N. 04, p. 142-167, Dezembro, 2015.

AZEVEDO, Fernando. **A reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo:** Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1932.

CAPES. **Portaria GAB Nº 45**, de 12 de março de 2018. Dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).

Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/16032018_Portaria_45_Regulamento_PIBID_e_Residencia_Pedagogica_SITE.pdf>. Acesso em 25 de jun. de 2018.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A.; GIMENES, N. A. S.; FERRAGUT, L. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).** São Paulo: FCC/SEP, 2014.

JARDILINO, J.R.L.; OLIVEIRA, A.M.R. A formação continuada de professores no âmbito do PIBID na região dos INCONFIDENTES (MG). **EntreVer:** revista das licenciaturas, Florianópolis, v. 3, n. 4, p. 237-249, jan./jun. 2013.

MANIFESTO DOS PIONEIROS. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. (1932). **Revista HISTEDBR Online.** Campinas, no. Especial, agosto de 2006, p. 188-204. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf . Acesso em 12/06/2018

OSHIMA, F.Y. Mozart Neves Ramos: "Pode haver um apagão generalizado de professores". **Revista Época**, ideias, 18 de outubro de 2015. Disponível em: < <https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2015/10/mozart-neves-ra->

[mos-pode-haver-umapagao-generalizado-de-profesores.html](https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2015/10/mozart-neves-ra-mos-pode-haver-umapagao-generalizado-de-profesores.html)>. Acesso em 20 de maio de 2018.

SALDANA, Paulo. Quase 50% dos professores não tem formação na matéria que ensinam. **Folha de São Paulo.** São Paulo, 23 jan 2017. Educação. Disponível em < <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/01/1852259-quase-50-dos-professores-nao-tem-formacao-na-materia-que-ensinam.shtm> >acesso em 12/06/2018

SANTOS, G.M.O. **Um olhar sobre a política de formação de professores de física no Brasil.** São Cristovão: UFS, Núcleo de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, 2018. (Dissertação, Mestrado). 151p.


VERGOPOLAN, R ; MATTOS, L. M. S. Pibid e a formação continuada: relatos, Percepções e aprendizagens na educação básica. In: **Congresso nacional de educação EDUCERE**, XI,2013, Curitiba . disponível em : https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7214_4596.pdf acesso: 05/02/2019.

MARTINS, M. M. M. C.; NETA, M. L. S. ; LEITE, R. C. M. O PIBID e a melhoria na formação contínua de professores no Ceará. In: **ANAIS DO XVI ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO – ENDIPE**, UNICAMP - Campinas. 2012. Disponível em : http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2645p.pdf acesso em : 08/02/2019.

SANTOS, A. E. A formação continuada dos profissionais docentes- **Revista Acadêmica Online-** V.II N.11 nov/ dez 2016. Disponível em :: <https://www.revistaacademicaonline.com/products/a-formacao-continuada-dos-profissionais-docentes/> acesso em : 25/03/2019.

GUERRA, I. C. Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso. In: **Estoril.** Principia Editora, 2006.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 1. ed. Lisboa: Edições 70, 1977.



*Doris Cristina Vicente da Silva Matos
Antônio Carlos Silva Júnior
Emyson dos Santos Santana
Maelle Gomes de Oliveira*

O PIBID como espaço formativo: debatendo consumo consciente nas aulas de espanhol

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma das possibilidades que os alunos de Cursos de licenciatura possuem para sua inserção no cotidiano escolar, muitas vezes ainda no início de sua trajetória acadêmica. Para muitos, essa oportunidade ocorrerá somente nas disciplinas de estágio, geralmente alocadas a partir do meio do Curso, assim, entendemos o PIBID como fundamental para o incentivo da formação de docentes em nível superior para a educação básica, de maneira que estejam em contato com a realidade do contexto escolar, articulando teoria-prática no desenvolvimento de sua futura profissão.

Partindo do contexto do PIBID, este artigo pretende apresentar alguns resultados de prática pedagógica realizada no âmbito do Projeto de Espanhol da Universidade Federal de Sergipe durante o ano de 2017, com o objetivo de aplicar conceitos teóricos discutidos a partir de Leis que dizem respeito ao ensino de línguas estrangeiras, bem como de outros documentos oficiais que regem a educação brasileira. Para este artigo, nos centramos na descrição de uma oficina aplicada em uma das escolas participantes do Projeto, que teve como objetivo trabalhar o tema transversal do consumo, escolhido com a finalidade de discutir e estimular a criticidade referente ao consumo exagerado, constantemente incentivado pelas diversas mídias na sociedade atual.

É um artigo escrito a quatro mãos: da coordenadora de área, do supervisor e de dois bolsistas de iniciação à docência, todos em constante construção e reconstrução de seu fazer docente, seja em nível inicial ou continuado. Para tanto, dividimos o artigo da seguinte maneira: essa seção inicial, seguida de uma seção teórica, na qual apresentamos os documentos oficiais em que se baseia o projeto, outra seção com a apresentação da oficina aplicada na escola, seguida de nossas considerações finais e referências utilizadas.

1 DOCUMENTOS OFICIAIS E PIBID: CAMINHOS E PRÁTICAS PARA A FORMAÇÃO DO-CENTE

O ensino de língua estrangeira (LE) passou por profundas mudanças ao longo dos anos, em especial, o de espanhol. No Brasil, um dos principais motivos que fizeram esta língua ocupar o espaço de disciplina de oferta obrigatória no currículo escolar foi a abertura de relações com seus países vizinhos que têm como língua oficial o espanhol, a partir do surgimento do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL). Para isso, foi sancionada a Lei 11.161/2005, na qual o espanhol passou a ser de oferta obrigatória, entretanto a referida lei foi revogada, primeiramente, por meio da Medida Provisória (MP) Nº 746, de 22 de setembro de 2016 e, posteriormente, pela sanção da Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

A partir da obrigatoriedade de oferta desta língua, foram surgindo algumas perguntas ao longo do caminho, tais como “O que devemos ensinar?” e “Como devemos ensinar?; levando em consideração o fato de que trata-

-se de uma língua tão plural e heterogênea e, ao mesmo tempo, tão carregada de estereótipos, devido à similitude com o português falado no Brasil, por isso encarada muitas vezes como um idioma fácil, o qual não necessita ser estudado profundamente. Desse modo, as entidades públicas, mediante professores e pesquisadores, viram a necessidade da elaboração de orientações, com o objetivo de guiar profissionais e estudantes da área, promovendo assim um ensino de língua voltado às necessidades dos estudantes. Com isto, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais- Fundamental e Médio- (PCN/1998/2000) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM/2006).

Embora a lei de obrigatoriedade do espanhol tenha sido incorporada alguns anos depois da publicação dos PCN, o documento já apresentava o valor do espanhol no cenário atual, afirmando que este “contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades lingüísticas” (BRASIL, 1998, p.37). Por muito tempo, a educação linguística de LE foi baseada num modelo tradicional, isto é, os alunos apenas aprendiam em sala de aula aspectos gramaticais da língua e estudavam vocabulário através da tradução de textos escritos. Tudo o que era aprendido não fazia muito sentido para o aluno, além de raramente abordar questões referentes à diversidade linguística e cultural da língua-alvo, entre outros aspectos relevantes. Deste modo, com a publicação dos PCN, oficializam-se as discussões sobre um ensino de língua diversificado e voltado à formação cidadã dos estudantes, a fim de oportunizar o desenvolvimento crítico destes indivíduos, para uma posterior posição ativa em sociedade.

Outro documento que segue nessa mesma perspectiva de ensino são as OCEM. Seu objetivo é de orientar os docentes no tocante à prática de ensino, retomando a reflexão educacional da LE na escola que vai além das estruturas linguísticas.

[...] busca-se a formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo. (BRASIL, 2006, p. 90).

Dessa forma, observa-se que ambos os documentos demonstram as contribuições do ensino da língua espanhola nas escolas brasileiras, as quais buscam pro-

mover não somente o desenvolvimento linguístico dos estudantes, mas também seu desenvolvimento crítico, cultural e social, aspectos fundamentais para o desenvolvimento integral dos educandos de ensino básico.

Assim, fica evidente que as escolas devem ofertar a LE não apenas com a formação conteudista, mas também social. E, nesse sentido, o espanhol por também ser uma língua tão heterogênea e de cultura tão plural, permite ao aluno a ampliação de seu conhecimento de mundo, ressignificando assim sua percepção do outro ao entrar em contato com novos valores, comportamentos e crenças de diferentes culturas. Ademais, a educação linguística em língua espanhola cumpre com o papel de “força libertadora tanto em termos culturais quanto profissionais” (BRASIL, 1998, p. 39), pois os alunos estarão se qualificando para as novas oportunidades de trabalho, bem como poderão refletir sobre a realidade social, política e econômica que fazem parte da construção da cidadania.

Ambos os documentos destacam, também, a importância de um ensino que promova o plurilinguismo nas escolas, reconhecendo que o inglês não deve ser a única alternativa a ser ofertada ao aluno, pois incluir nos currículos escolares novas opções linguísticas, deteria os privilégios linguísticos existentes nas escolas, já que, como demonstram os PCN (1998, p. 15) “em uma política de pluralismo lingüístico, condições pragmáticas apontam a necessidade de considerar três fatores para orientar a inclusão de uma determinada língua estrangeira no currículo: fatores relativos à história, às comunidades locais e à tradição.” (BRASIL, 1998, p.15). Isso significa que a escolha de uma LE para compor o currículo escolar não pode ser uma imposição social, baseada em questões de prestígios de uma determinada língua - como muitas vezes ocorre com o inglês -, mas sim levando em consideração a relação que a comunidade possui com a língua em questão.

No entanto, após a sanção da Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, conseguimos observar a partir das discussões propostas pelo novo documento que a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) passa a adotar o ensino de uma única LE - o inglês - caracterizando assim um grande retrocesso, pois ao retirar o ensino do espanhol e das demais LE, a BNCC estará embargando a formação completa dos alunos, tanto no

que diz respeito ao “seu preparo para a o exercício da cidadania” quanto a “sua qualificação para o trabalho”, conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9.394/96). No caso do espanhol, levando em consideração a posição geográfica fronteiriça que o Brasil ocupa com diversos países hispanofalantes com os quais estabelece uma integração econômica, torna-se de grande relevância o aprendizado desta língua e, com a retirada da oferta obrigatória do seu ensino nas escolas, a BNCC também estará desencadeando prejuízos para a população e estados brasileiros fronteiriços.

Tais observações e discussões foram surgindo ao longo do desenvolvimento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na área de Letras-Espanhol, o qual, visa proporcionar ao licenciando a vivência escolar, contribuindo assim para a formação de docentes mais preparados para uma posterior carreira profissional, como destaca a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES):

OPIbidé uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. (CAPES, 2008).

O Programa foi, portanto, criado com o objetivo de contribuir na formação profissional de licenciandos para melhor atuarem na educação básica pública de ensino e terem a oportunidade da convivência com a sala de aula desde o início da graduação. Desta forma, o subprojeto de Espanhol da Universidade Federal de Sergipe (UFS), com apoio e incentivo da CAPES, proporciona aos futuros professores de língua espanhola o contato com as principais discussões teórico-metodológicas desenvolvidas na área da educação linguística em LE no Brasil, para melhor desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Visando a necessária interação entre teoria e prática, ao longo do projeto, foram lidos e discutidos diversos textos que serviram como base teórica para a formação inicial como professores e na elaboração das posteriores oficinas desenvolvidas nesse período de participação no programa. Fundamentando-nos, portanto, nos

PCN (1998, 2000) e nas OCEM (2006), para que assim fosse possível o planejamento de aulas pautadas na formação cidadã, como propõem os documentos. Para isso, foram levados em consideração os temas transversais discutidos e apresentados nos PCN, os quais “têm um foco claro em questões de interesse social” (BRASIL, 1998, p. 43), bem como dos temas geradores, propostos pelas OCEM, que defendem que “se pensarmos que o objetivo maior da presença da língua estrangeira na grade curricular é a formação do indivíduo, podemos selecionar temas ligados direta e/ou indiretamente a essa proposta.” (BRASIL, 2006, p. 149). Isto é, temas que estejam ligados à sociedade, dentre estes, Pluralidade Cultural, Ética, Saúde, Trabalho, Consumo, Política, etc.; introduzidos transversalmente nas aulas de espanhol, com o intuito de embasar discussões que promovam o desenvolvimento crítico dos estudantes, tal como trataremos no tópico posterior, ao apresentar uma das oficinas elaboradas e ministradas no Colégio Estadual Barão de Mauá.

2 DISCUTINDO TEMAS TRANSVERSAIS NA ESCOLA: CONSUMO EM QUESTÃO

A sociedade atual está situada no contexto da globalização e essa nova característica trouxe muitas mudanças nos diferentes campos das relações econômicas, políticas e, principalmente, sociais. Em decorrência disso, a escola que sempre ocupou um papel muito importante na sociedade também adequou-se às novas transformações. Assim, a instituição educacional procura definir sua função social, buscando vínculos que estabeleçam demandas reais numa sociedade em progressivas oscilações.

Com isso, as reformas educacionais mostram-se necessárias sob uma nova perspectiva de ensino: formar um cidadão livre e consciente para a sua incorporação na sociedade. Para Freire (2011), só se pode atingir efetividade e eficácia em uma prática educativa à medida que os educandos participem da comunidade social de feição livre e crítico. Dessa maneira, a escola, por estar ligada à comunidade, deve contribuir na formação do alunado para o exercício da cidadania em condições de ajudá-lo a compreender e atuar no mundo em que vive.

Deste modo, o Brasil adota uma nova política educacional instaurada na Lei 9.394, de 20 de dezembro de

1996 – a LDB – organizando o ensino do país através dos PCN, trazendo como novidade os temas transversais, além dos temas geradores também discutidos nas OCEM, anteriormente apresentados. Esses documentos foram essenciais para o desenvolvimento de diversas oficinas apresentadas ao longo deste projeto do PIBID e, destacamos aqui, uma das oficinas ministradas no Colégio Estadual Barão de Mauá, no ano de 2017, cujo tema foi “*El Consumismo*”, eleito com o objetivo de discutir e estimular a criticidade referente ao consumo exagerado - constantemente incentivado pela mídia na sociedade atual-, além de ser um tema intrinsecamente atrelado à realidade dos alunos. Sobre esse aspecto, Freire (1996) problematiza:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina [...]? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade?” (FREIRE, 1996, p.15).

Nessa oficina, tivemos a oportunidade de discutir com os estudantes suas impressões sobre o tema, com o auxílio de textos verbais, visuais, audiovisuais, como vídeos e músicas, a fim de promover o desenvolvimento crítico dos mesmos, com aulas expositivas e dinâmicas.

O Colégio Estadual Barão de Mauá, escola campo, está situada no bairro São Conrado, na cidade de Aracaju/SE e oferta o ensino fundamental e médio, a partir do 9º ano. No caso da língua espanhola, apenas é ofertado no ensino médio e, desde o 1º ano, os alunos têm a oportunidade de adentrar no mundo que compõe essa LE tão pluricultural e heterogênea ao aprender assuntos que estão relacionados às diversas culturas dos países hispânicos, os aspectos linguísticos e a formação do cidadão. No decorrer das aulas observadas e atividades desenvolvidas, foi possível perceber o interesse dos estudantes pelo idioma, o que deixou o processo de ensino ainda mais fácil durante este período.

No que diz respeito à oficina sobre “*El Consumismo*”, ministrada no 2º B, foram propostas diversas discussões a partir da introdução com uma atividade de pré-leitura por meio de folhetos de lojas, conferindo a estes o

papel de material didático, bem como explicitado nas OCEM (2006, p.156) entendendo por material didático “um conjunto de recursos dos quais o professor se vale na sua prática pedagógica”. Sendo assim, os alunos precisavam se valer desses folhetos de lojas para simular a compra de alguns produtos, a fim de constataremos os hábitos de consumo apresentados por eles e, como resultado desta atividade, pudemos averiguar junto aos estudantes se haviam feito compras conscientes, baseadas em suas necessidades ou baseando-se apenas em seus desejos, sem levar em consideração como pagariam tais objetos comprados. Durante a atividade, foi possível perceber o entusiasmo dos estudantes, que se mostraram bastante interessados e envolvidos com a temática.

Ao longo da oficina, propusemos também diversos debates baseados em imagens e vídeos, visando fazê-los reconhecer, sobretudo, o papel desempenhado pelas mídias sociais na influência de costumes consumistas inadequados e desnecessários. Desta forma, os resultados adquiridos durante a oficina aplicada e do subprojeto do PIBID foi a capacidade de análise crítica da situação-problema gerada por esse tema transversal de esfera social por parte dos alunos ao longo das atividades planejadas pelos pibidianos, a atenção e entusiasmo dos alunos com as constantes participações, o espaço dado pelo professor-supervisor para nossa intervenção docente, contribuindo também na sua formação continuada, bem como à ampliação de conhecimentos que nos levam a buscar novos caminhos para a melhoria da educação nas escolas e a perceber que é possível levar até a sala de aula teoria e prática aliadas, embora na prática existam algumas desconformidades devido a nossa realidade de ensino nas escolas públicas do país. Sendo assim, o PIBID significou uma ponte para o intenso estreitamento de relações entre pibidianos, professores que atuam na educação básica, alunos, universidade e a própria escola, além do papel significativo que exerceu em nossa formação profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para encerrar as discussões aqui travadas, retomaremos alguns dos pontos mais importantes na composição deste artigo. Seu objetivo foi descrever uma oficina desenvolvida e aplicada por pibidianos como exemplo de prática pedagógica realizada no âmbito do Projeto

de Espanhol da Universidade Federal de Sergipe, durante o ano de 2017, em uma das escolas participantes do Projeto. O tema transversal “consumo”, foi o escolhido para discutir e estimular a criticidade dos estudantes no que refere ao consumo exagerado, constantemente incentivado pelas diversas mídias na sociedade atual.

A partir do que foi apresentado na primeira seção, intitulada “Documentos oficiais e PIBID: caminhos e práticas para a formação docente”, buscamos comprovar a relação dialógica entre os conceitos teóricos discutidos com os licenciandos e o desenvolvimento do trabalho prático de efetivação na sala de aula. Tudo isso a partir dos documentos oficiais que regem e orientam a educação brasileira e o ensino de línguas estrangeiras, propondo uma práxis contextualizada e que valoriza a realidade social do contexto no qual estamos inseridos.

Vale ressaltar a menção feita ao processo histórico e político pelo qual a oferta do ensino de espanhol tem passado no Brasil, influenciando diretamente o PIBID, que surgiu dentro do processo de valorização das licenciaturas e expansão da formação de professores de espanhol, e que caminha com as (in)certezas geradas a partir da revogação da lei 11.161/05, chamada lei do espanhol.

Na segunda e última seção, “Discutindo temas transversais na escola: consumo em questão”, justificamos a perspectiva da oficina realizada por sua coerência com o que sugerem os PCN a partir dos temas transversais e as OCEM com os temas geradores. Tal proposta confere ao ensino de línguas estrangeiras seu verdadeiro papel na formação de cidadãos críticos e autônomos dentro da escola.

Visto isso, ao desenvolver e aplicar uma oficina que problematiza a questão do consumismo na aula de língua espanhola, o PIBID com sua tríplice supervisor-pibidianos-coordenação confirmam que é **possível** discutir temáticas sociais na sala de aula de espanhol, que é **importante** levar textos dos mais variados gêneros e origens, que é **enriquecedor** valorizar o processo de estudo e planejamento dentro do Programa e que é **nosso papel** efetivar o diálogo entre a universidade, a escola pública e estudantes com suas pluralidades, inquietudes e anseios, para assim colaborar na formação de cidadãos e de melhores docentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de dezembro de 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em 12 de novembro de 2018.

BRASIL, **Lei nº 11.161**, de 5 de agosto de 2005. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em 12 de novembro de 2018.

BRASIL, **Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em 12 de novembro de 2018.

BRASIL, SEB. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL, SEF. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Língua estrangeira**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL, SEMTEC. **Parâmetros curriculares nacionais – Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministérios da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 2000.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf>. Acesso em: 15 de novembro de 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

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



*Gicélia Maria de Oliveira Santos
Renato Santos Araujo*

Mudanças promovidas pelo PIBID: estudo de caso

INTRODUÇÃO

A qualidade da educação de um país está diretamente relacionada à qualidade da formação dos seus professores. Ou seja, não é possível haver uma educação básica de qualidade se o processo de formação de docentes é deficiente.

A disciplina de Física se destaca das demais do núcleo comum do currículo do ensino básico brasileiro por ser a de menor interesse por aqueles que estão prestes a ingressar na universidade ou até mesmo pelos que já estão aptos a lecionar (BRASIL, 2007e). Isso contribui para que essa disciplina seja “a que apresenta o menor número de professores com curso de formação específica (25,2%)” (INEP, 2009, p. 41).

Vários fatores contribuem para essa realidade, como a desvalorização da carreira, más condições de trabalho, número reduzido de concluintes nos cursos de formação de professores, aumento do número de matrículas na educação básica, etc. Outro fator é a resistência do licenciado em Física em exercer a profissão docente. Ela tem como consequência a evasão das salas de aula dos profissionais com essa formação. Esse é um problema vivenciado pelo país desde o século passado.

Nos cursos de formação de professores de Física, a situação da evasão não é diferente. Alguns fatores que contribuem para que ela seja elevada são: altas taxas de repetência, principalmente nos primeiros períodos do curso, decepção do aluno com relação às expectativas que ele possuía quanto ao curso e à instituição (BAGGI; LOPES, 2011) e “a falta de recursos para os alunos se manterem, mesmo numa universidade pública” (BRASIL, 2007e, p. 11). Com relação a este último fator, Gisi (2006) esclarece que não se trata apenas da falta de recursos financeiros para o pagamento das mensalidades, mas também a falta de “capital cultural”. Isso acontece “em virtude da ausência de oportunidades que tiveram em relação ao acesso a conhecimentos diversos, desde a mais tenra idade” (BAGGI; LOPES, 2011, p. 357).

Diante dessa realidade, políticas públicas de formação docente têm sido implementadas e investigar quais foram os resultados no cenário da formação dos professores de Física no Brasil constitui-se um estudo necessário. Nesse contexto, buscou-se por meio desse trabalho identificar quais mudanças ocorreram nos cursos de Licenciatura em Física e nas escolas da educação básica onde o PIBID foi realizado a partir da opinião dos sujeitos envolvidos nesses projetos. A escolha pelo estudo sobre o PIBID em detrimento das demais políticas se deu porque ele é “considerado a iniciativa mais assertiva em esfera nacional no que se refere à qualificação da formação de professores” (SOUZA; TESTI, 2016, p. 52).

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Algumas políticas atuais para a formação dos docentes no Brasil, a exemplo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), parecem estar em acordo com os princípios do modelo da racionalidade prática de formação de professores (PEREIRA, 1999). Tal que para a sua concretização faz-se neces-

sário a colaboração entre formadores da universidade e os formadores das escolas. Isso resulta em uma articulação de estratégias para a formação dos docentes, potencializando a vivência da prática e da colaboração entre os diversos atores do ensino. Nesse caso, “a formação docente é vista como o resultado de suas interações com seus pares desde sua formação inicial e durante o período de sua prática profissional” (LAPA, 2014, p. 40).

O PIBID é um programa voltado para a formação de professores e possui características próprias. Ele buscou promover a integração entre a universidade e a escola por meio de um trabalho conjunto entre docentes universitários (coordenadores) e professores da educação básica (supervisores) para a formação dos licenciandos. Ele representa (i) formação inicial para os alunos das licenciaturas, possibilitando articulação entre os saberes disciplinares, curriculares e a prática escolar, (ii) formação continuada dos professores das escolas públicas (supervisores) e das instituições de ensino superior (coordenadores) por meio da troca de experiências entre esses profissionais e (iii) a inserção de práticas pedagógicas diferenciadas no espaço da sala de aula (GATTI et al., 2014, p. 5).

Um dos seus objetivos foi incentivar a formação de professores em nível superior para a educação básica, elevando a qualidade dessa formação por meio da integração entre esses níveis de ensino. Essa experiência possibilitou a participação dos licenciandos em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar. Dessa forma, buscou-se também mobilizar os professores da escola como co-formadores dos futuros docentes, valorizando assim o saber experiencial que possuem e os valorizando, tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério (CAPES, 2015).

Sobre os aspectos curriculares dos cursos de licenciatura, o PIBID favoreceu a reflexão acerca das disciplinas de práticas de ensino, ajudando “a fortalecer e valorizar as licenciaturas e a repensar o currículo desses cursos na perspectiva de interligar saberes da ciência com a ciência da educação” (GATTI et al., 2014, p. 28).

Assim, o PIBID se apresenta como espaço propício para “a socialização de saberes docentes, por meio da interação entre licenciandos e professores supervisores, durante as atividades que desenvolvem no programa”

(FEIJOLO, 2013, p. 12). Dessa forma, “é possível dizer que quando há o intercâmbio de saberes docentes todos se desenvolvem: os estudantes que trilham o caminho de se tornarem professores e os professores que refletem sobre suas práticas” (ibid., p. 33).

São várias as consequências positivas dessa política. A Diretora de Formação de Professores da Educação Básica da CAPES enumera alguns dos impactos atribuídos ao PIBID:

Diminuição da evasão e aumento da procura pelos cursos de licenciatura; reconhecimento de um novo status para as licenciaturas na comunidade acadêmica; articulação teoria e prática/universidades e escolas básicas; elevação da autoestima dos licenciandos; formação continuada para os coordenadores e os supervisores (professores das escolas da rede pública); presença crescente de trabalhos dos bolsistas em eventos científicos; reconhecimento da escola básica como um campo de produção/construção de conhecimento e, simultaneamente, de apropriação de conhecimento; enriquecimento das licenciaturas: currículos, metodologias, tecnologias e temas contemporâneos, inclusive em uma perspectiva intersetorial, qualificando a prática dos docentes; valorização da formação de professores e da educação básica como um tema nobre nas universidades; prestígio dos alunos do Pibid na universidade e nas escolas da rede pública; Pibid = ensino+pesquisa+extensão. Nas escolas da rede pública: g r a n d e produção de materiais didáticos: jogos, vídeos, textos, livros, experiências, blogs, sites...; abertura de laboratórios de ciências e informática; presença de alunos das escolas em olimpíadas científicas e outros; formação continuada dos supervisores; abertura das escolas à comunidade (NEVES, 2011, p. 37-39).

Além disso, o PIBID tem proporcionado a utilização da estratégia de análise e produção de material didático (EICHLER; DEL PINO, 2010) no contexto da formação de professores. Constitui-se numa estratégia que enriquece a formação inicial do licenciando pelo fato dele pesquisar, criar e aplicar essas propostas alternativas de ensino, além de possibilitar a apropriação de recursos didáticos inovadores por parte dos professores supervisores em suas aulas. Isso aponta para a importância da utilização das pesquisas na área de ensino para a formação docente por meio de debates e reflexões.

O desenvolvimento de projetos integrados por meio do educar pela pesquisa ajuda a aproximar o mundo da formação acadêmica da realidade da sala de aula, tornando a prática mais significativa. Ajuda aos formandos a se impregnarem na teoria dentro da prática ao possibilitar ir à realidade e examiná-la a partir de bases teóricas. É, portanto, uma forma de aproximação entre teoria e prática (GALIAZZI; MORAES, 2002, p. 26-27).

Nesse sentido, o PIBID também possibilita a ocorrência de ações e debates sobre processos de transposição didática do conhecimento científico em conhecimento escolar. Ou seja, representa um espaço de extensão da formação docente visto que temas como esse geralmente deveriam ser abordados em disciplinas de prática de ensino ou estágio supervisionado, ultimamente apontadas na literatura como sendo limitadas e possuindo uma concepção simplesmente técnica e instrumental (EICHLER; DEL PINO, 2010).

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste estudo, utilizou-se uma abordagem qualitativa onde “a interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados é essencial” (DESLANDES; GOMES; MINAYO, 2009, p. 63). Ele configura-se como uma pesquisa exploratória, na forma de um estudo de casos, onde buscou-se tornar o problema aqui estudado, o potencial do PIBID na formação de professores, mais explícito para o aprimoramento de ideias (GIL, 2002) já existentes acerca desse programa.

Os estudos de caso podem ser compostos por um único caso ou por vários casos. Em pesquisas sociais, o mais comum é o estudo de múltiplos casos (ibid., p. 139) como aconteceu nessa pesquisa. Cada subprojeto PIBID de Física estudado foi representado pelo professor coordenador de área e pelo professor supervisor.

Os sujeitos de pesquisa desse estudo foram selecionados por meio de duas técnicas de amostragem não probabilística: a amostragem por conveniência; e a amostragem por bola de neve. E foram dois os critérios utilizados para a determinação da conveniência: a proximidade geográfica, o que explica a escolha dos Estados de Sergipe, Alagoas e Pernambuco; e a importância das instituições dos Estados do Rio de Janeiro e de São Paulo no cenário nacional. A amostragem por bola de

neve foi utilizada para selecionar os professores supervisores, como será explicado melhor mais adiante.

Os sujeitos de pesquisa foram identificados por meio do documento “Relatório de pagamento de bolsistas do PIBID/CAPES” disponível no site <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>. Foram utilizados relatórios de diferentes períodos para avaliar se o tempo de atuação do professor coordenador de área era de pelo menos um ano, geralmente usando-se o relatório mais atual disponível na época do acesso e o referente ao mesmo mês no ano anterior. Uma vez de posse dos nomes, entrou-se em contato com o professor coordenador de área por meio do e-mail obtido em artigos ou sites institucionais. A seleção dos professores supervisores se deu por meio da técnica de amostra por bola de neve. Essa técnica de amostragem possibilita que os sujeitos selecionados no procedimento anterior indicassem outros indivíduos que também fariam parte do estudo.

O primeiro contato com os sujeitos da pesquisa teve a finalidade de explicar a proposta da investigação e convidá-los para uma entrevista presencial em local de sua conveniência. Na mesma ocasião, foi informado aos sujeitos a aprovação do Projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética e a existência do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que foi apresentado e preenchido pelos sujeitos que foram entrevistados. Após o aceite por parte dos sujeitos, foi marcada a data, o horário e o local onde a entrevista seria realizada. Por meio do TCLE, foi explicada a necessidade do uso de um gravador de áudio e assegurado ao entrevistado o anonimato de sua participação nos produtos produzidos a partir das entrevistas coletadas. O número de Certificação de Apresentação de Apreciação Ética é CAAE 55605116.2.0000.5546.

O instrumento de coleta de dados utilizado nesse estudo foi a entrevista, caracterizada por Deslandes, Gomes e Minayo (2009) como uma conversa que possui uma finalidade. A entrevista foi semiestruturada, composta por questões abertas “em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” assim como o próprio entrevistador que não precisa rigorosamente se deter ao roteiro pré-estabelecido (DESLANDES; GOMES; MINAYO, 2009, p. 64). Foram elaborados dois tipos de

roteiros para a realização das entrevistas, um para cada tipo de sujeito. Das questões presentes nesses roteiros, foram utilizadas nessa pesquisa as seguintes:

- *Quais foram as mudanças ocorridas no curso de licenciatura devido o início do PIBID?* (professor coordenador de área)
- *Os alunos participantes do PIBID apresentam diferenças dos demais alunos do curso? Qual?* (professor coordenador de área)
- *Quais atividades foram desenvolvidas pelos alunos bolsistas do PIBID?* (professor supervisor)

A transcrição dos áudios das entrevistas foi realizada conforme as normas para transcrição ortográfica adotada pelo Banco de Dados Falares Sergipanos (FREITAG, 2013) com algumas exceções: utilizaram-se os sinais específicos da língua escrita que exprimem entoação e pausas (ponto e vírgula, ponto final, dois pontos e vírgula) e as falas transcritas receberam pequenos ajustes na grafia, segundo a necessidade, para se adequar a norma culta da língua portuguesa. O registro produzido a partir das transcrições foi analisado segundo a técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), na modalidade temática.

A organização da análise de conteúdo aconteceu por meio de três etapas: “1) a pré-análise, 2) a exploração do material e 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (ibid., p. 95).

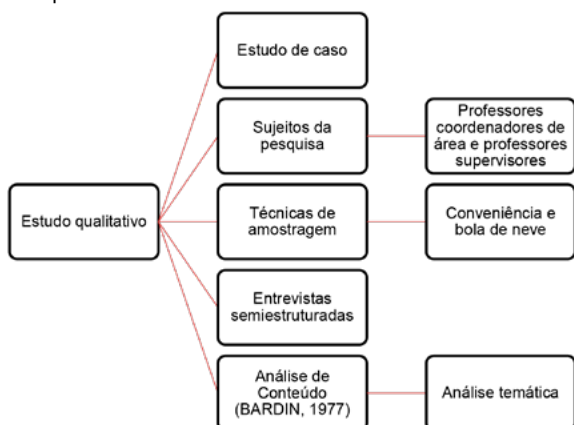
A pré-análise consistiu em uma fase de organização dos dados onde as ideias iniciais são sistematizadas dando origem a um esquema, que se concretiza em um plano de análise (ibid., p. 95). O momento da exploração do material consistiu em administrar sistematicamente as decisões tomadas na fase anterior. Isso envolveu “operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (ibid., p. 101).

Na análise categorial, a organização da codificação compreendeu três etapas: *a recorte (escolha das unidades); a enumeração (escolha das regras de contagem) e a classificação e agregação (escolha das categorias)*. A escolha das unidades (que podem ser de registro ou de contexto) estava de acordo com as características do

material e os objetivos da análise. Nessa pesquisa, utilizou-se o tema como unidade de registro. O tema “é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” e constitui uma regra de recorte de sentido (BARDIN, 1977, p. 105).

Quanto à escolha das categorias, essa aconteceu por meio da diferenciação de elementos de um conjunto e o seu posterior agrupamento, segundo critérios de analogia que possuam e critérios definidos *a priori*. O terceiro momento da análise, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, possibilitou tratar os dados brutos de forma a tornarem significativos. O Esquema 7 sintetiza os procedimentos metodológicos adotados nesse estudo qualitativo.

Esquema 1 - Síntese dos procedimentos metodológicos do estudo qualitativo.



Fonte: elaborado pelos autores.

Resultados e discussões

Os professores entrevistados foram questionados acerca das (i) mudanças ocorridas nos cursos de Licenciatura em Física e nas escolas ocasionadas pelo PIBID e também sobre (ii) as diferenças apresentadas pelos pibidianos em relação aos outros licenciandos que não participaram do programa. Nesse sentido, essa pesquisa pautou-se no potencial do PIBID como política de formação de professores e suas implicações para as seguintes categorias: o **licenciando**; o **curso**; e a **escola**.

O Quadro a seguir apresenta a síntese das categorias e temas elaborados a partir da análise dos dados:

Quadro 2 – Categorias e temas obtidos a partir da análise de dados.

Categorias	Temas
Licenciado	Formação mais abrangente
	Maior engajamento
	Esclarecer a escolha pela licenciatura.
Curso	Maior discussão sobre o ensino de física
	Maior reconhecimento do curso na instituição
	A diminuição da evasão.
Escola	Auxilia os alunos da educação básica
	Motiva os alunos da educação básica

Fonte: elaborado pelos autores.

Licenciando

Nesta categoria foram organizados os temas referentes às implicações do PIBID para o licenciando bolsista do PIBID segundo as concepções dos professores entrevistados. Essas características contêm os seguintes temas: **formação mais abrangente**; **maior engajamento**; e **esclarecer a escolha pela licenciatura**.

O tema **formação mais abrangente** refere-se às respostas dos entrevistados que apontaram o PIBID como fonte de uma formação mais abrangente para o licenciando bolsista. Essa formação envolve o conhecimento da estrutura e da realidade da escola e altera a própria formação acadêmica do pibidiano, pois ao viver a prática da docência mais cedo lhe possibilita uma avaliação dos saberes (curriculares, profissionais e experienciais) “através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência” (TARDIF, 2012, p. 53).

“Você percebe que nos anos finais o aluno que passou pelo PIBID ele já conhece a estrutura escolar de uma maneira diferente, uma maneira mais real. Ele tem essa vivência, ele tem uma noção da escola como um todo, vamos dizer assim, tanto dos problemas que você vai enfrentar na sala de aula, quanto toda questão administrativa que tem por trás disso. Ele já conhece as relações, algumas relações escolares, e conhece como é que são os alunos de determinadas faixas etárias. Outros alunos que não participaram do PIBID eles não têm essa noção, então a gente ver talvez, alunos nos anos finais de um curso de graduação de física, aonde ele não conhece nada da escola e se surpreende no momento dos estágios. A formação também é, vamos dizer assim, vou

falar acadêmica porque no PIBID você trata de conteúdo, você trata das questões relacionadas aos ensinamentos, as metodologias de ensino, aí você tenta articular essas duas coisas com a prática. Então vamos dizer assim, uma bagagem talvez teórica e reflexiva você percebe que ela é maior que a no egresso, no aluno do PIBID.” (Coordenador F).

O tema **maior engajamento** compreende as respostas de três professores coordenadores que dizem respeito à contribuição do PIBID para o maior engajamento dos licenciandos bolsistas no curso. Esse comportamento se reflete na atuação dos pibidianos nas disciplinas, onde, segundo o relato de um entrevistado, esses licenciandos deixam de ser meramente ouvintes e passam a ser alunos participativos. Ou seja, o PIBID transforma o aluno, o que possibilita uma melhoria da aprendizagem nas disciplinas.

“O engajamento dos estudantes é muito grande. Eu acho que isso contribui muito para a formação deles porque eles se engajando, fazendo atividades já nas escolas e tentando desenvolver projetos e fazendo um tipo de atividade que é diferente do padrão que normalmente a gente vê nos institutos de professores de física. Eu acho que isso contribui muito para a formação do estudante” (Coordenador C).

O tema **esclarecer a escolha pela licenciatura** foi associado às respostas de dois professores coordenadores que apontaram o potencial do PIBID em contribuir para o esclarecimento do licenciando pela escolha desse curso. A oportunidade proporcionada pelo PIBID da vivência da sala de aula ainda durante a formação inicial confirma a escolha do pibidiano para a arte de educar e o estimula a se aperfeiçoar para o exercício da profissão. Além disso, também é uma oportunidade de conhecer a realidade da profissão e suavizar o “choque de realidade” enfrentado pelos professores no início da profissão.

“Também reafirmar, ou não a sua [do licenciando bolsista do PIBID] vontade de se tornar um docente porque a gente já teve caso de estudante que veio e disse “não, isso não é a minha, de forma vulgar, a minha praia, não é o meu campo, eu não tenho interesse em ser professor”, como também tinha alguns que não estavam muito certos de que é aquilo que ele queria, mas como aqui tinha física licenciatura e não bacharelado, mas quando

ele entrou no PIBID ele reafirmou “ah não, é isso que eu quero fazer”. Então a gente tem os pontos negativos e tem os pontos positivos que eu acho que são muito positivos” (Coordenador B).

CURSO

Os professores coordenadores de área foram questionados acerca das mudanças ocorridas no curso de licenciatura devido ao início do PIBID. Com relação a essas respostas, esta subcategoria foi organizada contendo os seguintes temas: **maior discussão sobre o ensino de física; maior reconhecimento do curso na instituição; e a diminuição da evasão.**

O tema **maior discussão sobre o ensino de física** apresenta relatos de três professores coordenadores sobre o aumento dos debates sobre o ensino de física dentro do curso. Sobre os aspectos curriculares dos cursos de licenciatura, o PIBID favoreceu a reflexão acerca das disciplinas de práticas de ensino, ajudando “a fortalecer e valorizar as licenciaturas e a repensar o currículo desses cursos na perspectiva de interligar saberes da ciência com a ciência da educação” (GATTI et al., 2014, p. 28). As atividades desenvolvidas no contexto do PIBID também têm possibilitado o aumento do número de produções científicas referentes ao ensino de física e isso tem contribuído para “a presença crescente de trabalhos dos bolsistas em eventos científicos” (NEVES, 2011, p. 37-39). Outro aspecto apontado por um professor entrevistado é o fato do PIBID representar um espaço de extensão da formação docente. Temas como transposição didática geralmente deveriam ser abordados em disciplinas de prática de ensino ou estágio supervisionado, apontadas pela literatura como sendo limitadas e possuidoras de uma concepção simplesmente técnica e instrumental (EICHLER; DEL PINO, 2010).

“Mudou a pesquisa, no sentido de que passaram também a pesquisar, a fazer pesquisa com relação ao PIBID [...] passou a ter com mais força [pesquisas com relação ao ensino]” (Coordenador G).

O tema **maior reconhecimento do curso na instituição** engloba as respostas de dois professores entrevistados que apontaram o PIBID como meio de atribuir ao curso de licenciatura maior reconhecimento. Essa valorização se deu por meio de vários aspectos: a conquista de espaços físicos na instituição para construção

dos materiais didáticos; a visibilidade do curso devido ao número de alunos com bolsa que o programa possui; a valorização dos licenciandos que agora podem fazer uma iniciação à docência comparado aos alunos dos cursos de bacharelados (alunos de iniciação científica); e outros aspectos. Nesse último caso, se destaca que “a proposta é a de que o Pibid, a exemplo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – Pibic, que valorizou a ciência nas universidades, seja uma política de Estado voltada para formação de professores” (CA-PES, 2015, p. 64). Todos esses fatores contribuem para a “elevação da autoestima dos licenciandos” (NEVES, 2011, p. 37-39) e conseqüentemente das licenciaturas.

No termo da licenciatura em si, eu acho que tem contribuído porque agora a gente tem um laboratório onde os materiais que os bolsistas preparam, muitos deles deixam lá alguns experimentos. É um ambiente em que os bolsistas podem trabalhar se eles precisarem fazer alguma coisa, algum local para fazer experiências, ambiente. Isso para a licenciatura é muito bom. Você propicia condições melhores para os estudantes (Coordenador C).

O tema **diminuição da evasão** abrange as respostas de dois professores coordenadores que apontaram o PIBID como fator de redução da evasão no curso de Licenciatura em Física. A bolsa que os licenciandos recebem, aliada à proximidade da realidade escolar possibilitada pelo PIBID, foi apontada pelos entrevistados como os principais elementos responsáveis pela redução da evasão. O auxílio financeiro, assim, possibilita que o licenciando se dedique ao curso sem precisar ir para o mercado de trabalho.

“Primeiro, diminuição da evasão. A gente tem outras políticas que nós orientamos para tentar minimizar a evasão, mas esse é o principal aspecto, manutenção do aluno lá. [...] O PIBID é um programa que como ele proporciona uma aproximação do aluno com a realidade escolar e como contraparte também oferece uma bolsa, isso seria uma maneira de diminuir a evasão do aluno [...]. O PIBID tem um papel capital na manutenção do aluno no curso [...]. Se o cara reprova em uma, duas, aí ele para de ir à aula segunda. Aí faltando dois meses, ele já chutou o balde. Com o PIBID certamente isso ameniza até porque o cara recebe uma bolsa de estudos.” (Coordenador H).

ESCOLA

Esta subcategoria contém os temas **auxilia os alunos da educação básica e motiva os alunos da educação básica**, referentes às respostas dos professores supervisores que destacaram esse tipo de realidade nas escolas ocasionada pela inserção das atividades do PIBID.

O tema **auxilia os alunos da educação básica** compreende as respostas de dois professores supervisores que apontaram esse aspecto da atuação dos pibidianos na escola. Os pibidianos ajudam os professores da escola no acompanhamento individual dos alunos com mais dificuldade de aprendizagem. Ou seja, é uma experiência de formação para o pibidiano que pode gerar bons resultados no desempenho dos alunos da escola.

“Muitas vezes eu não consigo atender o aluno como eu gostaria de atender e os alunos do PIBID eles me assessoram nisso, nesse atendimento mais individual, mais particular dependendo da carência do aluno, trabalhar com metodologias diferentes e inovadoras que eles sempre trazem. Então, a escola iria perder muito com isso [término do PIBID]” (Supervisor B).

O tema **motiva os alunos da educação básica** está relacionado à resposta de um professor supervisor que atribuiu ao PIBID o poder de motivar os alunos para participarem mais ativamente dos projetos desenvolvidos pela escola.

“Nós tivemos também na própria escola outros alunos envolvidos com os projetos [da escola] que foram motivados pelo PIBID.” (Supervisor C).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa apresentou uma discussão sobre o resultado de uma política pública voltada para a melhoria da formação de professores. A questão de estudo que guiou o trabalho pode ser assim apresentada: quais mudanças ocorreram nos cursos de Licenciatura em Física e nas escolas da educação básica onde o PIBID foi realizado?

Como resposta, podemos apontar que o PIBID trouxe benefícios para as instituições de ensino de uma maneira geral. No âmbito das mudanças em particular, o curso


passou a ter um maior reconhecimento na instituição e ampliaram-se as discussões sobre o ensino de física, além de se ter coletado o dado de que esse programa pode diminuir a evasão dos licenciandos. Isso passou a ocorrer na medida em que o PIBID torna a formação do licenciando mais abrangente, favorecendo seu engajamento no curso e reforçando sua escolha pela sala de aula como futuro campo profissional.

Na escola, as atividades desenvolvidas no contexto do PIBID representam auxílio e motivação para os alunos da educação básica. Ou seja, observa-se que apesar de ter como foco a formação do licenciando, essa política pode também impactar positivamente na qualidade da educação básica.

À título de conclusão, destaca-se que essa pesquisa faz parte de um projeto maior e que outros estudos se fazem necessários para se compreender a dimensão do PIBID no contexto da formação de professores em nosso país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAGGI, C. A. S.; LOPES, D. A. Evasão e Avaliação Institucional no Ensino Superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação**, v. 16, n. 2, 2011, p. 355-374. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n2/a07v16n2.pdf> >. Acesso em 14 mar. 2018.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 1. ed. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Escassez de professores no ensino médio: propostas estruturais e emergenciais**. Brasília: MEC, 2007e. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>. Acesso em 30 de out. 2016.
- CAPES. DEB. **Relatório de Gestão 2009-2014**. Brasília: CAPES, 2015. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestaovol-1-com-anexos.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2017.
- DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- EICHLER, M. L.; DEL PINO, J. C. A produção de material didático como estratégia de formação permanente de professores de ciências. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 9, n. 3, 633-656, 2010. Disponível em: < http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen9/ART8_Vol9_N3.pdf >. Acesso em: 14 mar. 2018.
- FEIJOLO, T. B. **A formação do professor de física no contexto do PIBID** : os saberes e as relações. 2013. 136 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.
- FREITAG, R.M.K. Banco de dados fala reser gipanos. **Work. Pap. Linguíst.**, v. 13, N. 2, 156-164, 2013. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2013v14n2p156/26369>>. Acesso em 30/05/2019.
- GALIAZZI, M. C.; MORAES, R. Educação pela pesquisa como modo, tempo e espaço de qualificação da formação de professores de ciências. **Ciência e Educação**, Florianópolis, v.8, n.2, p. 237-252, 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v8n2/08.pdf> >. Acesso em: 14 mar. 2018.
- GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A.; GIMENES, N. A. S.; FER-RAGUT, L. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GISI, M. L. A educação superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 17, 2006, p. 97-112. Disponível em: < <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=594> >. Acesso em: 14 mar. 2018.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro Com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília: Inep, 2009. 63 p. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2018.
- LAPA, J. M. **A iniciação à docência e a formação colaborativa do professor de física**. 2014. 225 f. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Instituto de Física: Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.
- NEVES, C. M. C. **O Prodocência e as ações da CAPES voltadas à formação de professores para a educação básica**. Palestra proferida no I Encontro Nacional de Prodocência. Brasília – DF, em 06 de outubro de 2011.
- PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, n. 68, 1999. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a06v2068.pdf> >. Acesso em: 14 mar. 2018.
- SOUZA, N. C. A. T.; TESTI, B. M. O PIBID no contexto das Políticas de Formação Inicial: um novo olhar para o processo de iniciação à docência. **Revista Imagens da Educação**, v. 6, n. 1, 2016, p. 50-58. Disponível em: < http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/26779/pdf_60 >. Acesso em: 14 mar. 2018.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.



Monike Rayane Silveira de Menezes *
Rodrigo dos Santos Teles **
José Américo Santos Menezes ***

Pibid em ação: relato de experiências

INTRODUÇÃO

A participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com propósito do exercício à docência, nos aproximou dos conteúdos do componente curricular educação física, com maior proximidade nos das séries iniciais do ensino fundamental, e especificamente o da “Habilidades Motoras Básicas”, que é o objeto do relato dessa experiência.

Portanto, o presente trabalho tem como objetivo relatar as experiências de aulas do conteúdo específico “Habilidades Motoras Básicas”, desenvolvidas no componente curricular Educação Física, em uma turma do 2º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública do município de Aracaju/SE. As experiências consistiram em observações da turma, planejamentos dos conhecimentos específicos destinados aos anos iniciais, segundo a proposta dos autores González e Schwengber (2012), operacionalização do plano didático e reflexão da ação operacionalizada.

* Licencianda em Educação Física/UFS, bolsista PIBID

** Licenciando em Educação Física/UFS, bolsista PIBID

*** Professor do curso de Licenciatura Educação Física/UFS, coordenador PIBID

Pretendemos com este relato mostrar a sistematização do conteúdo “Habilidades Motoras Básicas” e tornar claro o que vem a ser este tema estruturador, destacando sua importância para a formação e desenvolvimento do escolar, especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental.

Outra pretensão nossa com este relato é afirmar a possibilidade de materialização da Educação Física (E.F) como um componente curricular, com conteúdo de ensino sistematizados em torno dos quais se organizam o processo de ensino-aprendizagem, metodologias e avaliação (LIBÂNEO, 2005 apud CARVALHO, FELISBERTO e MENEZES, s.d). Com isso pretendemos desconstruir a ideia de que a E.F é uma disciplina inferior diante das demais, tornando claro as proposições atreladas a este componente curricular, pois mesmo com todo respaldo necessário ainda é vista como tal.

A presença da Educação Física como componente curricular obrigatório da educação básica demanda um esclarecimento de sua especificidade e conhecimentos a serem ensinados. Para tanto, seu objetivo na escola é integrar e introduzir o aluno no universo da cultura corporal de movimento, e em se tratando dos seus conhecimentos, GONZÁLEZ et al, (2012), os organiza em três dimensões: as possibilidades do se movimentar humano; as práticas corporais sistematizadas e as representações sociais que constituem a cultura corporal de movimento. Para os referidos autores a dimensão que está vinculada aos anos iniciais é a “**possibilidade do se movimentar humano**”. Como o nome já diz, nesta dimensão o conhecimento da educação física se materializa e se organiza principalmente com base em experiências de movimento e aparece como a oportunidade de a criança ampliar o conhecimento do próprio corpo, bem como sua capacidade de realizar movimentos nos espaços e no tempo GONZÁLEZ et al, (2012). Isto justifica-se porque esta é a fase em que a criança mais precisa de movimento e necessita estar com os elementos básicos desse se movimentar estruturado.

González e Schwengber (2012), divide os saberes fundamentais desta dimensão em quatro temas estruturadores: o conhecimento do corpo e percepção do entorno, o desenvolvimento das habilidades motoras básicas, as possibilidades expressivas do corpo e formas

de jogar. Dentre estes saberes fundamentais trataremos neste relato de experiência o tema estruturador Habilidades Motoras Básicas. Este tema sistematiza as experiências de movimento que possibilitam às crianças a aprenderem a executar uma grande variedade de movimentos fundamentais com eficiência e aplicá-las em contextos que são exigidas habilidades motoras especializadas. Nesta categoria são identificados dois subtemas estruturadores, vinculados ao tipo de movimento predominante na ação: habilidades motoras básicas de locomoção e estabilidade e habilidades motoras básicas manipulativas.

Segundo Gallahue, Ozmun e Goodway (2013), quando começa a jornada da infância, a criança dá início ao desenvolvimento dos padrões do movimento fundamental ou habilidades motoras fundamentais. Agora as crianças são capazes de explorar o potencial de seus corpos quando se movimentam no espaço (locomoção), têm maior controle sobre a própria musculatura em oposição à gravidade (estabilidade) e dispõem de crescente habilidade no estabelecimento de contatos controlados e precisos com os objetos do seu ambiente (manipulação).

As habilidades motoras, Gallahue, Ozmun e Goodway (2013) consistem em blocos básicos para um movimento eficiente e efetivo e oferecem às crianças modos de explorar os seus ambientes, de adquirir conhecimentos sobre o mundo ao seu redor. Estas, em desenvolvimento, podem ser consideradas como letras de um alfabeto em uma cartilha para aprendizes. Essas letras fornecem a base para o aprendizado das palavras (habilidades motoras combinadas), que depois permitirão às crianças a produção de sentenças e parágrafos (habilidades esportivas e sequências de danças específicas) por meio da reestruturação das letras em várias combinações. Se os princípios básicos das letras não forem assimilados, as crianças terão um desenvolvimento linguístico deficiente. De modo similar, no desenvolvimento motor, a capacidade de movimentar-se com facilidade, combinando várias habilidades motoras fundamentais, fica comprometida quando a criança não adquire a competência motora básica durante os primeiros anos e conseqüentemente ela não formulará seu conhecimento, sua inteligência de acordo com as descobertas que seu corpo realiza pois é através desses movimentos que ela irá interagir mais com o mundo.

De acordo com a lógica de Piaget a inteligência é ação e interação; não é mais do que uma ação interiorizada e organizada. A imagem mental vista por ele como o aspecto figurativo do pensamento apoia-se e emerge da ação, portanto, a imagem só é adquirida e assimilada quando passa pela experiência e pela ação, ou seja, a criança só pode ter uma imagem ou uma noção de um objeto depois de tê-lo manipulado. (FONSECA, 2008)

Depois da ação interiorizada atinge-se a fase da operação que nada mais é, conforme Piaget, a tomada de consciência da ação que envolve a estruturação lógica da inteligência da criança, pois é através dessa fase que a criança se ultrapassa na ação e, preenche as lacunas e descoordenações iniciais, podendo estruturar-se em uma organização cada vez mais lógica e aperfeiçoada. (FONSECA, 2008)

A partir do pensamento de Kephart a motricidade é a aprendizagem básica a partir da qual são edificadas as formas de aprendizagem mais diferenciadas. Ela é o princípio de um longo processo de desenvolvimento e aprendizagem. A partir das primeiras explorações motoras, a criança descobre-se a si própria e, simultaneamente, descobre o mundo à sua volta. (FONSECA, 2008)

Conforme as explicitações citadas acima podemos perceber a importância do movimentar-se para a aprendizagem e desenvolvimento da criança e do ser humano em geral. As habilidades motoras básicas portanto, possuem uma íntima relação com a importância do movimento pelo fato destas constituírem-se do conjunto de movimentos fundamentais que nos conduz ao mundo tornando possível a partir desse contato as aprendizagens escolares básicas, pois elas são justamente os meios pelos quais as crianças se movem, experimentam, exploram, investigam, associam, sentem, estabelecem relações, apreendem o espaço circundante e conseqüentemente, estruturam-se de maneira que possam enfrentar com sucesso e alegria qualquer tipo de aprendizagem.

Por estas razões o tema estruturador Habilidades Motoras Fundamentais deve ser sistematizado nos anos iniciais, pois enquanto bolsistas de iniciação à docência do componente curricular Educação Física acreditamos na importância deste conteúdo e almejamos não só o

desenvolvimento físico e socioafetivo, mas também uma base para a capacidade de inteligência através da interação com o mundo a partir dos movimentos que o corpo realiza.

Por fim venho destacar o apoio, e ao mesmo tempo agradecer a Universidade Federal de Sergipe e a CAPES que junto ao subprojeto Educação Física possui como meta proporcionar aos futuros docentes a vivência da prática pedagógica deste componente curricular, nos aproximando da realidade escolar e desenvolvendo em nós possibilidades de ensino-aprendizagem, trazendo, dessa forma, experiências por meio da observação-planejamento-ação-reflexão.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 Caracterização da escola

O desenvolvimento da experiência pedagógica ocorreu em uma escola da rede pública do município situada na zona sul da cidade de Aracaju/SE que oferece às seguintes etapas da educação básica: Ensino Fundamental menor/maior e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Para possibilitar o desenvolvimento de suas atividades, a escola conta em sua infraestrutura com água filtrada, água de rede pública, energia de rede pública, esgoto de rede pública, lixo destinado à coleta periódica, acesso à internet para os servidores. Além disso, possui em suas dependências, 11 salas de aulas, cerca de 40 funcionários, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), quadra de esportes coberta, brinquedoteca, alimentação escolar para os alunos, cozinha, biblioteca, sala de leitura, banheiro, banheiro adequado à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, dependências e vias adequadas à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, banheiro com chuveiro em estado razoável, refeitório em bom estado, despensa, almoxarifado e pátio descoberto.

A turma em que foi desenvolvido este trabalho contava com 18 alunos matriculados, tendo idades entre seis e sete anos, pertencentes ao um perfil familiar e socioeconômico que corresponde à baixa renda.

2.2 Uso de procedimentos metodológicos para o desenvolvimento de ações no ambiente escolar

O planejamento aconteceu semanalmente na UFS juntamente com o professor orientador, responsável pelo eixo, a fim de efetivarmos a Educação Física como componente curricular, com conteúdos a serem ministrados com sentido e significado na formação dos alunos.

O nosso relato de experiência concentra-se na primeira dimensão do livro de Gonzáles possibilidades do se-movimentar que tem como conteúdos:

- Conhecimento do próprio corpo e a percepção do entorno, esta proposta está baseada na “ideia de que o movimento corporal permite agregar informações imediatas sobre o mundo exterior e sobre a própria dimensão/existência/material corporal” (GONZÁLEZ; SCHWENGBER, 2012, p. 29).

Habilidades motoras básicas que tem como objetivo geral apresentar a criança uma serie de “movimentos fundamentais com eficiência e aplicá-las em contextos em que são exigidas habilidades motoras especializadas”. (GONZÁLEZ; SCHWENGBER, 2012, p. 29-30).

Expressão e comunicação pelo gesto e movimento que visa “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).

Formas de Jogar que trata “de um mapa inicial das experiências lúdicas, capaz de guiar a proposição de jogos nas aulas de Educação Física que dêem conta de variadas formas que a *ludomotricidade* pode assumir”. (GONZÁLEZ; SCHWENGBER, 2012, p. 30).

O nosso exercício docente esteve concentrado na primeira dimensão (possibilidades do se-movimentar) no conteúdo habilidades motoras básicas. Com a unidade estabelecida, planejamos cada aula, selecionando os conteúdos, objetivos, estratégias e o material. Feito isso, realizamos a operacionalização das aulas. A exe-

cução das ações pedagógicas foi desenvolvida por três discentes do Pibid. Para concretização das aulas, utilizamos como metodologia a alternância dos bolsistas para a atuação docente, isto é, a cada aula dois professores (bolsistas) atuavam diretamente, um como docente e o outro como auxiliar e o terceiro apenas observava e fazia o registro das aulas por meio de fotografias, para posteriormente ser feita a reflexão das mesmas no que tange as dificuldades encontradas, êxitos, adequação dos alunos aos conteúdos e se a aprendizagem havia se efetivado.

AULA 1

- **Unidade:** Habilidades Motoras Básicas
- **Conteúdo:** Habilidade Motoras Básicas de Locomoção e Estabilidade.
- **Objetivo:** Possibilitar aos alunos através de jogos, momentos em que eles possam aprender a combinar de forma proficiente habilidades habituais de deslocamento.

AULA 2

- **Unidade:** Habilidades Motoras Básicas
- **Conteúdo:** Habilidade Motoras Básicas de Locomoção e Estabilidade.
- **Objetivo:** Através de jogos proporcionar aos alunos momentos em que eles possam aprender a adequar as habilidades motoras básicas de locomoção e estabilidade.

AULA 3

- **Unidade:** Habilidades Motoras Básicas
- **Conteúdo:** Habilidades manipulativas
- **Objetivo:** Através de jogos criar momentos em que os alunos aprendam a usar as habilidades básicas manipulativas com diferentes objetos.

Para alcançar os objetivos das aulas planejadas na unidade de ensino habilidades motoras básicas, recorreremos a algumas estratégias de ensino, como jogos populares, cantados e motores, que foram adaptados de acordo com os propósitos da unidade e as necessidades dos alunos, incluíamos também nas nossas atividades elementos que tinham como finalidade estabelecer uma relação significativa com o contexto vivenciado pela criança fora da escola.

3. CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES DA VIVÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR

As possibilidades de contribuição da Educação Física como componente curricular dentro das experiências pedagógicas vividas, mostraram que a mesma possui conteúdos a serem sistematizados e ministrados, comprovando que é possível o acontecimento da relação ensino- aprendizagem no espaço e tempo pedagógico destinado a ela para além de um fazer pelo fazer. E com este relato de experiência, evidencia-se a possibilidade da Educação Física como componente curricular semelhante às demais disciplinas escolares no que se refere a ter um corpo de conhecimentos sistematizados e organizados em unidades de ensino ao longo do ano para serem transmitidos e apreendidos.

Foi possível também em nossas experiências, verificarmos o enriquecimento do vocabulário motor dos alunos. O domínio dos movimentos locomotores, manipulativos e de estabilidade evoluíram consideravelmente durante o decorrer das aulas 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), além de possibilitar a eles relacionar situações do conteúdo com a vida, perceber suas possibilidades, limitações e capacidade de superação.

Para nós enquanto futuros docentes, o fato da educação física poder se materializar como componente curricular semelhante as demais disciplinas com importância, sentido e significado na formação dos alunos nos motiva a contribuir e comprometer-se com este o processo tão valioso de nascimento e

operacionalização dessa nova disciplina de grande valia.

Outra oportunidade viabilizada através do programa foi o estímulo à pesquisa relacionada aos componentes do processo de ensino e aos conteúdos específicos do componente curricular educação física, permitindo-nos compreensão, maior facilidade durante a construção dos planos de aula e uma posterior articulação e autonomia com a prática.

Consideramos ainda que o Pibid excede a articulação entre a teoria e a prática pois incita a percepção da realidade escolar para além do que traduzem as teorias, despertando o olhar para o novo, desenhado pela atual conjuntura, para assim ser analisado, estudado, traduzido, resolvido e transformado.

Dessa forma, a partir do que foi evidenciado, 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 exercer a docência em seus mais variados aspectos.

REFERÊNCIAS

- CARVALHO, L.V.; FELISBERTO, S.B.; MENEZES, J.A.S. **PIBID: O exercício do aprendizado docente em educação física**. 1.ed. Aracaju. s.d.
- FONSECA, VITOR DA. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- GALLAHUE, DAVID. L.; OZMUN, JHON. C.; GOODWAY, JACKIE. D. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 7ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.
- GONZÁLEZ, F. J.; SCHWENGBER, M. S. V. **Práticas pedagógicas em Educação Física: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.



*Claudia Pereira
Maria Neide Sobral*

Literatura de cordel: uma experiência pedagógica no 4º ano do ensino fundamental/Nossa Senhora do Socorro-SE¹

1. INTRODUÇÃO

Esse texto volta-se para a análise de uma atividade desenvolvida em uma turma do quarto ano do Ensino Fundamental em Nossa Senhora do Socorro, em Sergipe. A escola na qual realizamos as atividades faz parte do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvido pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Foi pensando em uma inserção que trabalhasse com gênero literário que optamos por aprofundar esse estudo sobre textos regionais, mais precisamente sobre literatura de cordel, procurando fundamentar esse gênero, de modo a articular teoria e prática. Nessa direção, procuramos vivenciar a realidade na qual atuaremos como docentes, buscando compreender as relações, as dificuldades, os problemas e os conflitos existentes dentro da instituição escolar, particularmente aqueles relacionados à leitura e escrita de cordéis. Além disso, fizemos a análise de forma crítica dessas relações, contribuindo para a busca de estratégias de ensino para que a escola desenvolvesse esse tipo de literatura, de forma a contribuir para o aprendizado das crianças.

¹ Esse artigo é síntese de minha monografia de final de curso, orientada pela professora Dra. Maria Neide Sobral, do Departamento de Educação, sendo uma atividade realizada em conjunto com Jéssica Karoline da Silva Santos.

A escolha pelo cordel se deveu à pouca exploração desse gênero na sala de aula, sendo um conteúdo rico em características próprias, que nos aproxima da cultura na qual estamos inseridos, possibilitando trabalhar com os alunos o apreço por esse tipo de literatura, além de promover o desenvolvimento da escrita. Entendemos o cordel como sendo:

[...] gênero do discurso que contribui na formação do aluno, possibilitando o domínio de outros conteúdos [...] a utilização do Cordel no ambiente escolar deve explorar todas as possibilidades de sentidos oriundos do texto como as vozes sociais que tratam de vários temas [...] (SILVA, 2016, p. 8).

A leitura de obras de cordel visou possibilitar aos alunos uma forma de organização textual, que se diferenciava da forma comum apresentada pelos livros didáticos, para proporcionar a eles novos aprendizados e uma inserção na cultura regional e na riqueza desse gênero literário.

Sendo assim, a elaboração de histórias de cordel por eles passou a ser uma prática trabalhada de forma educativa, lúdica e contextualizada. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1998) apontam como referencial para enfatizar a utilização do texto para com a finalidade de desenvolver a escrita do aluno de forma organizada e crítica, e não apenas com fins gramaticais ou interpretativos. A literatura de cordel é uma dessas possibilidades. Além disso, promover entre as crianças a elaboração de histórias em forma de cordel possibilita um trabalho pedagógico lúdico e atrativo, pois estimula o aluno a se expressar de modo significativo, demonstrando sua realidade cultural ao escrever. Suscitam também emoções e sentimentos importantes como a tristeza, a raiva, o medo, a angústia e a alegria. Portanto, além de divertir, o cordel pode atender a outros objetivos como desenvolver a inteligência, a sensibilidade, assim como a interação e a socialização.

Nesse sentido, o primeiro contato das crianças com a literatura de cordel é ouvindo, pois essa é uma ferramenta pedagógica importante, que instiga a curiosidade, a imaginação, os questionamentos em busca de respostas ou estratégias para solucionar problemas e conflitos, assim como os personagens das histórias. Em concordância com Silva (2017, p. 6):

a leitura oral se faz necessária na sala de aula para que os alunos tenham contato com os mais diversos textos literários e não apenas como informação sobre a literatura e seus períodos, mas sobre textos de literatura popular, que contribua assim para tornar o aluno um leitor reflexivo a partir da experiência com as mais variadas maneiras que o homem usa para narrar seus sentimentos e seus conflitos sociais.

O resultado dessa intervenção foi a elaboração de livros de cordel pelos alunos, nos quais eles expressaram sua cultura, trazendo sua realidade social nos textos, expressando-se de forma artística e crítica, por vezes.

GÊNERO CORDEL E A LITERATURA DE CORDEL EM SALA DE AULA

Como afirma Oliveira (2013), a literatura de cordel é uma arte considerada poesia, narrativa impressa e vendida em folhetos. Chegou ao Brasil no século XVIII, através dos portugueses, tendo forte circulação principalmente na região Nordeste do Brasil sendo o celeiro fértil do cordel. Ter acesso aos folhetos era algo fácil e havia relevante nível de publicação entre as camadas populares. Além disso, atingia também outras camadas sociais e fascinava pela forma como os poetas se apresentavam diante de seu público, chamando a atenção tanto dos ouvintes quanto dos possíveis leitores, segundo Oliveira (2013, p. 2):

[...] Conhecid[a] como uma herança nordestina a Literatura de Cordel traz em seus folhetos assuntos ligados à política, educação, história, problemas sociais de ordem pública temas que englobam aspectos de saúde e medicina preventiva dentre outros sempre focando em assuntos do cotidiano. Utilizando uma linguagem acessível e cheia de ritmo; o que facilita a transmissão e assimilação de seu conteúdo. Em algumas situações a Literatura de Cordel é encontrada por meio de narrativa acompanhad[a] de violas e recitad[a] em praças com a presença do público, conhecidos como pejeja [...].

Do levantamento de literatura nos trabalhos de Costa (2001, 2002), Santos (2004), Conceição (2005), Cardoso (2005), Hussain (2005), Lopes (2006), Farias (2008), Lima (2008), Neris (2009), Camargo (2011), Fernandes (2011), Martins (2011), Chagas (2015), Cardoso (2016) e Lemos (2016), pudemos constatar que o cordel não está con-

templado nos currículos das escolas sergipanas como gênero textual, mas sim como um tema do folclore, deixando de explorar suas verdadeiras potencialidades. Permanece o cordel quase desconhecido de muitos como uma expressão cultural, assim como não faz parte do acervo de leitura da maioria dos alunos. Além disso, não tem sido contemplado pelos livros didáticos e sua diversidade cultural ainda não está posta na escola com todas as suas peculiaridades.

Segundo Alves (2010, p. 9):

A escola e a educação contemporânea não podem mais suportar a exclusão notória, quando se fala em Cordel e seus sujeitos discursivos, visto que os textos não servem apenas para o ensino da língua, mas para os mais variados temas, contemplando a interdisciplinaridade. O ensino da língua deve contemplar uma coletividade a diversidade cultural, assim como as mais variadas manifestações e participação dos indivíduos nesse espaço.

A utilização de textos está para suprir uma necessidade que as novas demandas da sociedade exigem, pois a cada instante necessita-se de sujeitos mais críticos, capazes de posicionamentos diante das circunstâncias, por isso que a escola deve inserir cada vez mais a sua prática de leitura com textos culturais, além disso, “a Literatura de Cordel facilita a desenvoltura e o aprendizado dessa modalidade devido [a] seu ritmo e [à] aproximação da poesia popular com os acontecimentos reais e por ser de uma linguagem próxima do cotidiano do aluno.” (SILVA, 2017, p. 5).

A organização do currículo escolar não torna necessária a utilização do gênero cordel nas aulas, cabendo ao professor o interesse em inseri-lo em seu cronograma. É preciso que o faça usando da autonomia e flexibilidade que possui, contrariando o funcionamento da escola, que por vezes rejeita o que lhe é estranho, para incluir outras linguagens e expressões culturais. Cabe dizer aqui que a didática e a pedagogia são disciplinas de um poder, que contribuem para materialização de preconceitos, deixando sob vigília ou fora das atividades escolares a poesia do cordel (ALVES, 2010).

O cordel é um elemento constitutivo da identidade de um povo, uma expressão cultural que reverbera em si a memória e a oração da verdade para uma

comunidade, dando voz àqueles que por vezes são excluídos dos discursos, que regem a educação brasileira; devido a esse entendimento, como afirma Alves (2010, p. 65):

a escola não pode deixar que se perca parte tão importante da nossa cultura que, além de divertir, traz informações de situações atuais, assim como carrega a história de uma nação, daí a importância de que a Literatura de Cordel deixe de ser, nos parâmetros curriculares, uma representação folclórica, para passar a ser estudada como gênero literário e textual.

Em concordância com Silva (2017, p. 8), o cordel como gênero do discurso contribui para a formação do aluno, possibilitando o domínio de outros conteúdos: “O professor poderá mostrar as variantes regionais, o conceito de moralidade e de religiosidade do povo brasileiro, despertar nos alunos interesse pela criação de poemas, conduzi-los para que conheçam e compreendam como é retratada a realidade nesses poemas”. Pode, ainda, realizar feiras culturais na escola, para que possa expandir a temática a todos. Dessa maneira, a organização dos trabalhos pode ser interna ou externa à escola; pois sendo abertas as portas da escola, a comunidade local interagiria com a atividade, e assim, quem sabe, traria para dentro do contexto escolar descobertas inusitadas do povo local.

Diante desse contexto, é preciso que se considere o desenvolvimento de atividades nos campos da escrita e da leitura com a Literatura de Cordel. Desse modo, será possível, sim, atualizar-se melhor, aproveitando as características que os alunos trazem de sua cultura. Além disso, a escola estará abrindo as portas a todos os tipos de manifestações culturais que a cercam, objetivando aprimorar as práticas alfabetizadoras, conciliando ao desenvolvimento da educação.

Cordel em sala de aula: análise da experiência

Para desenvolver a pesquisa, optamos por nos debruçar sobre a intervenção na escola, mais precisamente na sala de aula do 4º ano do ensino fundamental. Isso porque objetivamos desenvolver atividades ligadas à construção de textos, utilizando a temática do cordel, para que pudéssemos aprofundar nossos conhecimentos sobre esse gênero textual.

Todo o processo de construção dos livros foi pensado para favorecer a percepção da cultura presente ao redor, assim como a busca da valorização das experiências vivenciadas pelos alunos, tornando a atividade produtiva e prazerosa ao mesmo tempo.

Inicialmente, apresentamos a proposta à professora e aos alunos, no formato de sequência didática, demonstrando quais seriam os passos a serem seguidos e os objetivos pretendidos. Explicamos que a construção de livros de cordéis escritos seria realizada por eles, com o objetivo de reconhecer a função social do gênero cordel, despertando o gosto e o desejo pela leitura desse gênero textual. O propósito foi o de promover a compreensão da estrutura desse tipo de texto para motivar a produção textual nos alunos, além de desenvolver a oralidade a partir da leitura interpretativa do cordel. Ao mesmo tempo, tínhamos a expectativa de tornar esse trabalho uma motivação para que os professores regentes pudessem dar continuidade à proposta no dia a dia, por conta da observação do despertar do interesse das crianças pela leitura dos vários gêneros literários existentes.

Nessa direção, selecionamos os materiais didáticos que seriam utilizados durante o processo de construção dos cordéis, iniciando as atividades propostas.

EXECUÇÃO E ANÁLISE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Inicialmente, organizamos um círculo para melhor visualização dos alunos, numa roda de conversa na qual pudemos fazer uma enquete rápida sobre o que eles gostavam de ler e mesmo se gostavam de ler e, em seguida, se conheciam a literatura de cordel. Alguns alunos responderam que não gostam de literatura de cordel, por não saberem o que é isso.

No decorrer da nossa conversa, demonstramos para os alunos como são os livros de literatura de cordel, levando 6 exemplares, para que pudessem ter o primeiro contato com esse gênero. Durante a leitura de um dos exemplares, percebemos que todos se mostraram interessados pela leitura.

Para concluir o primeiro dia de intervenção, dividimos a sala em grupos, para que realizássemos, no encontro seguinte, a execução da sequência didática, cujo objetivo era o da construção do texto de cordel.

No encontro posterior, retomamos o que havíamos combinado sobre a formação dos grupos. Em seguida, distribuímos um pequeno material impresso, produzido por nós, contendo informações sobre o surgimento do cordel no Brasil, maiores cordelistas do país, sobre o cordel em Sergipe e a cordeoteca e, por fim, sobre o cordelista João Firmino¹ e o dia dedicado à arte do cordel em Aracaju.

A leitura do texto foi realizada de forma individual, pois, como ressalta Cagliari (2008, p. 155-156):

não só não inibe o leitor por questões linguísticas, como permite ainda uma velocidade de leitura maior, podendo ele parar onde quiser e recuperar passagens já lidas e logo após coletiva, já que a leitura oral é feita não somente por quem lê, mas pode ser dirigida a outras pessoas, que também leem o texto ouvindo-o.

Todos da turma tiveram acesso ao texto e, logo após a leitura, discutimos sobre o escrito, com explicação do conteúdo, dando a oportunidade de tirarem suas dúvidas sobre o material. Assim, pudemos ter uma melhor percepção do que haviam compreendido e nos alegrou o fato de a discussão ter sido muito proveitosa, já que os alunos interagiram com o texto, despertando neles o interesse por esse gênero textual.

Apesar de não estar descrito na sequência didática, consideramos necessário reforçar melhor o entendimento da forma como o cordel é escrito e entonado por seus autores. Desse modo, pedimos aos alunos que escolhessem outras obras dentre aquelas que foram disponibilizadas na sala, para que fizessemos a leitura. A obra escolhida foi o cordel do autor Ronaldo Dória Dantas (2008²), sobre “a matemática, a criança e o cordel”. Trata-se de uma obra que fala para as crianças sobre a importância dos números, os lugares onde encontrá-los e o quanto é importante saber a matemática para se virar na vida.

Estudando a tabuada
Vai aprendendo a contar
Para saber dividir
E também multiplicar
Somar e subtrair
Para o mundo conquistar. (DANTAS, 2008)

1 João Firmino Cabral (Itabaiana, 1 de janeiro de 1940 — 1º de fevereiro de 2013) é um cordelista sergipano.

2 Ronaldo Dória Dantas nasceu em 26 de outubro de 1944, na cidade de Aracaju.

No terceiro encontro, retornamos ao tema que já havíamos exposto, relembando sobre a origem do cordel no Brasil, como é feita sua comercialização, a fim de manter os alunos com a mente ativa, para melhor compreensão sobre o conteúdo a ser ministrado nessa aula. Feita essa recapitulação, dirigimo-nos para a estruturação do cordel, com uma música em áudio e a letra impressa. Essa música foi gravada em 2006 e sua letra fala sobre a história, a estrutura e a popularidade dos cordéis, para que assim as crianças pudessem ouvir a música, acompanhando a letra, tendo um contato com a forma de cordel cantado, na composição de Francisco Diniz ³, “Literatura de Cordel”.

Além das rimas escritas no cordel, conversamos sobre os repentistas, que também são rimas de cordel cantadas, e para melhor compreensão desse conteúdo, levamos outra música, cantada pelos repentistas nordestinos Caju e Castanha, de composição de Pinto e Rouxinol, “**O Ladrão Besta e o Ladrão Sabido**”. A letra tem um caráter humorístico, e a utilizamos a fim de dinamizar a aula, tornando-a mais agradável, já que tínhamos trabalhado com muita teoria até então. É nesse contexto que nos valemos de Souza (2011, p. 1), o qual afirma: “visto que a ludicidade permite que a criança aja espontaneamente, dando impulso ao sujeito conhecedor, aprendendo através da brincadeira”. Pegando o gancho da letra da música de Francisco Diniz e das músicas cantadas, discutimos sobre a estruturação do cordel, extraindo do texto como são as divisões de estrofes, rimas e versos, para que pudessemos perceber se os alunos haviam compreendido o conteúdo proposto.

Na quarta aula, lembramos quais as características desse gênero literário, onde surgiu, onde se propagou, além de lembrar quais os tipos de histórias mais presentes no cordel. Nesse momento, os alunos foram muito participativos e demonstraram que haviam absorvido bem o conteúdo. Embora alguns alunos tenham chegado depois, foram encaixados nos grupos, recebendo todo o material impresso utilizado antes, e reunindo-se para construção dos textos-base, que seriam posteriormente transformados em cordel.

No decorrer da escrita dos textos de cordel, auxiliamos os alunos relembando os componentes de uma

história, ressaltando que deve existir começo, meio e fim, enfatizando que os alunos escrevam sobre algo que lhes é comum, já que se trata de uma primeira experiência com tal gênero. Tendo clareza de que com a literatura de cordel “inserida no campo da educação escolar, a aprendizagem inicial da língua escrita sofre a influência dos fatores que condicionam, e podem até mesmo determinar, esse campo: fatores sociais, culturais, econômicos, políticos” [...] (SOARES, 2016, p. 50).

Nesse contexto, percebemos nos alunos que, ao elaborarem suas histórias, apresentavam suas próprias características nas produções, passando emoções, angústias, alegrias e desejos na sua escrita, narrando um pouco do que vivem cotidianamente ou até mesmo do que sonham para o futuro. Era evidente que eles procuravam dar voz às coisas de sua vida e ser ouvidos por aqueles que estavam em volta, de certa maneira, pela sociedade que os cerca. Sociedade que, por sua vez, sabe das suas dificuldades, porém não dá oportunidade de falar sobre elas. Diante disso, constatamos objetivos alcançados, já que as crianças compreenderam algumas das funções sociais do cordel, entre elas a de expressar opiniões sobre algo, ou a de transcrever fatos do cotidiano e da cultura a qual pertençam, além de ser um meio de protestar sobre a condição social em que se encontram.

Durante a realização das práticas de linguagens, especialmente da escrita dos textos, observamos também que alguns alunos tinham dificuldades em desenvolver a atividade, pois ocorriam erros recorrentes na escrita. Escreviam palavras juntas, ou com letras faltantes, o que foi trabalhado em práticas de reescrita textual para a confecção do livro, mas todos se empenharam em produzir suas próprias histórias, para transformá-la em Literatura de Cordel. Ao auxiliarmos um aluno com maior dificuldade na escrita, propomos-nos a redigir sua história, para que ele pudesse acompanhar o ritmo da atividade.

PROCESSOS DE REESCRITA

Prosseguimos com as atividades com a transformação da escrita dos textos produzidos pelos alunos, em rimas, com o propósito de levá-los a compor o texto do cordel. Essa atividade foi bastante trabalhosa, pois os alunos tinham dificuldades em rimar palavras, mas procuramos trabalhar com todos nos grupos, atendendo-os nas suas dificuldades, para que pudessem executar essa etapa.

³ Francisco Diniz, paraibano, sertanejo de Santa Helena.

Para facilitar essa execução, estipulamos um modelo de estrofes com sextilhas, que são estrofes de seis versos, pois é a maneira mais fácil de elaborar um cordel para o iniciante. Essa etapa foi uma das mais trabalhosas, pois tomou todo o tempo da aula, já que eram nove histórias para serem concluídas. Assim, apesar de ter repassado o conteúdo de estrutura do cordel com eles, sentimos muita dificuldade por parte deles em rimar palavras, já que às vezes ficavam por minutos para rimar uma estrofe. No entanto, nos surpreendemos com as formas de solucionar essa questão por parte deles, uma vez que muitos saíam de seus lugares para pedir a outros grupos sugestões de rimas, num espírito de cooperação, o que nos deixou satisfeita, pois estavam se esforçando para executar a tarefa.

FORMATOS DOS LIVRETOS

Partimos para mais uma etapa do trabalho, o momento de dar forma aos livros, os alunos fizeram as capas, e o início dessa atividade se deu pelo conceito de desenho usado nas capas dos cordéis, “as xilogravuras”, que são desenhos esculpidos na madeira. Em seguida, depois de passada a tinta, a imagem foi carimbada no papel, indicando um desenho característico das literaturas de cordel, que é também uma característica forte das obras, entrando um pouquinho na história e na arte.

Para uma adaptação da técnica, substituímos o desenho na madeira por desenhos em pratinhos de isopor, utilizados junto à tinta preta e esponja para fazer as capas dos cordéis. Toda a turma desenhou no isopor e logo após pintou com a esponja, carimbando no papel, que já estava grampeado no formato dos livrinhos. Após a secagem da pintura, foi a hora da escrita das informações do livro, como: o título, autor (es), ano de escrito. Nessa fase do trabalho, os alunos se mostravam entusiasmados com a expectativa de ver as suas tarefas prontas.

Ao iniciar um novo encontro, devolvemos à turma seus livrinhos já contendo: capa, título, autoria e ano, para que pudessem iniciar a escrita das histórias, que já estavam registradas no caderno. Reunimos os grupos novamente para dar início à escrita dos livros, pois, com os textos corrigidos em mãos, facilitaria a atividade.

Apesar de todo o processo de construção do livro ter tido um reforço sobre o sistema de escrita e leitura,

observamos que os alunos, mesmo com os textos corrigidos no caderno, ainda transcreviam com “erros” para a versão final do livro. Apesar disso, deixamos que escrevessem e concluíssem seus cordéis. De todo modo, advertimos a professora da sala sobre essa questão.

PUBLICIDADE E CIRCULAÇÃO DOS LIVRETOS NA ESCOLA

Ao chegar o dia das apresentações dos livros, nós e os alunos convidamos os integrantes da secretaria da escola e organizamos o espaço da sala com cordões que representassem uma feira de livros de cordel. Fizemos isso com o intuito de caracterizar todo o ambiente, para receber a professora e os demais, a fim de que todos pudessem ver e ouvir as leituras das obras construídas pela turma. Os alunos estavam ansiosos para apresentar suas obras, assim como nós para demonstrarmos a evolução deles. Após acomodarmos todos na sala, fomos chamando um grupo por vez e pedimos que eles escolhessem um integrante para fazer a leitura para todos.

Apenas o aluno cujo livro redigimos não quis fazer a leitura da sua obra, pois não sabia ler, mas levantou-se e ficou ao lado da professora titular da turma, que leu em voz alta sua história, sendo aplaudido por todos, pois falava de coisas simples, mas importantes para a vida dele. Além disso, as apresentações foram excelentes, principalmente porque dava para ver nos rostos dos alunos o orgulho que estavam de si mesmo, ao apresentarem seu primeiro livro de cordel, assim como a surpresa da professora ao ouvir as produções de seus alunos.

A produção desses livros foi de suma relevância para a prática pedagógica, pois, ao acompanhar todo o processo de construção, percebemos que os alunos se envolviam nas ideias, ao escreverem seus textos. Apesar do pouco tempo que passamos com essa turma, pudemos conhecer um pouquinho da realidade de cada um, percebendo características fortes deles nas histórias contadas em cordel. Pudemos, portanto, compreender que os alunos expressavam sua realidade em um pedaço de papel, descrevendo como veem ou esperam que seu futuro aconteça.

Foram escritos nove cordéis, cujos títulos foram: O passarinho do peito amarelo, A menina e o mar, A caverna secreta, A menina sonhadora, A menina e seus gatinhos, A merenda, O menino sonhador, A história de

Maria Clara e O que sonhava em ser adotado.

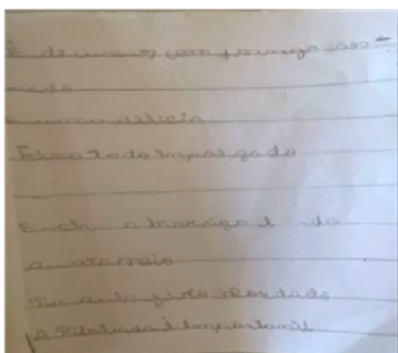
A seguir destacamos um exemplo dos livros produzidos pelos alunos, o qual foi intitulado **A merenda**. O autor desse cordel, José Alexandre Santos, é uma criança que passa por necessidades básicas de alimentação em casa e demonstra, em sua história, o quanto a alimentação é importante em sua vida e que precisa de uma boa refeição na escola para se manter motivado nas aulas.

Figura 1 - Capa do livro produzido pelo aluno



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 2 - Texto escrito em forma de Cordel



Fonte: Arquivo pessoal

TÍTULO: A merenda

AUTOR: José Alexandre Santos

Vó contar prá você
Sobre uma coisa muito boa
Fico logo animado
É a merenda
Eita comida boa.

Sopa, Nescau e broa
Fico animado
Mas eu gosto mesmo
É de cusuz com frango assado
É uma *delícia*
Fico todo empolgado

Enche a barriga e *da* sustança
Na aula fico acordado
A merenda é importante
Me ajuda a ficar ligado
Faço todo o dever
Oh merenda do meu agrado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo esse trabalho de pesquisa sobre a prática pedagógica com literatura de cordel em sala de aula nos mostrou a pouca exploração desse gênero literário, pois ao longo de várias leituras observamos pequenas considerações referentes ao tema. No entanto, buscamos desenvolver uma atividade para que através das observações pudéssemos demonstrar a grandiosidade desse gênero literário, assim como a capacidade de alunos do 4º ano de uma escola pública de produzirem livros de cordel, familiarizando-os com parte da cultura sergipana.

Dos demais trabalhos pesquisados, retiramos sugestões de melhoria nas práticas educativas dos professores escolares referente à leitura e escrita, além de concepções sobre a utilização da literatura na escola para incentivar a leitura e a escrita. Assim, aprimoramos nosso olhar sobre as concepções de ensino que se estabelecem neste momento.

O cordel é um gênero textual com grande potencialidade de utilização, sendo uma ferramenta de fácil acesso e baixo custo, além de ser rica em conteúdos e significados. Para compreensão dessas características, é preciso que o professor esteja preparado para trabalhar com os seus alunos de forma significativa, com o que lhes é comum em seu meio social, e que está posto nas obras de cordel em forma de manifestação crítica, assim como as descrições de acontecimentos regionais, para que os mesmos possam desenvolver o gosto por esse tipo de leitura.

Utilizamos o cordel em sala de aula possibilitando uma nova experiência para os alunos, que não estão acostumados com essas obras, devido à pouca exploração desse gênero nos livros didáticos, como também nos currículos de alfabetização. Por muitas vezes, esse contato desenvolve uma metodologia interdisciplinar que abrange todas as áreas de conhecimento, tornando-se assim uma importante ferramenta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Roberta Monteiro. **A literatura de cordel em sala de aula**: uma proposta pedagógica para a construção de um sujeito crítico. 2010. 118 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2010.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAGLIARI, Luís Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 10 ed. São Paulo: Scipione. 2008.

CAMARGO, Branca Monteiro. **Era Uma Vez**: contando histórias na Educação Infantil. 2011. 70 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba - SP . 2011.

CARDOSO, Elizabeth da Penha; SOUZA, Renata Junqueira de; **Literatura Infantil**: possibilidades para o Letramento Literário; Revista Brasileira de Alfabetização - ABALF Vitória, ES v. 1 | n. 3, p. 142-158, jan./jul. 2016. Disponível em: <<http://abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf/index>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

CHAGAS, Liliâne Maria de Moura; DOMINGUES Chirley. **A literatura infantil na alfabetização**: a formação da criança leitora. Perspectiva, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 77-95 jan./abr. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v33n1p77>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

CARDOSO, Amanda Alves; **Literatura Infantil**: um caminho para a leitura. 2005. 49 f. Trabalho De Conclusão De Curso. Universidade Tiradentes, Aracaju 2005.

COSTA, Ilma Maria Da Silveira; **Importância da Literatura na Educação Infantil**. 2001/2. Trabalho de Conclusão de curso. Aracaju: Faculdade Pio Décimo, , 2001/2.

CONCEIÇÃO, Arícia Santana; **Literatura Infantil**: Um olhar sobre a contribuição de Monteiro Lobato. 2005. Trabalho de Conclusão de curso. Aracaju: Faculdade Pio Décimo, 2005.

DANTAS, Ronaldo Dória. **A matemática, a criança e o cordel**. [folheto de cordel], 2012.

FERNANDES, Priscila Dantas; **Literatura Infantil: formas de uso na sala de aula**. 2011. 49 f. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Federal de Sergipe; São Cristóvão 2011; Disponível em: <https://bdtd.ufs.br/bitstream/tede/1925/1/PRISCILA_DANTAS_FERNANDES.pdf>, Acesso em: 15 jun. 2017.

HUSSAIN, Cristiane Nunes De Santana Melo; **A Literatura Infantil enquanto atividade lúdica e educativa**:

um estudo de caso na Escola Estadual Francisco Portugal. 2005. 50 f. Trabalho De Conclusão De Curso. Universidade Tiradentes, Aracaju, 2005.

LEMONS, Vanderlaine Cruz Meneses. **As Práticas de Narrrativas Oraís nos Contos de Fadas**: Desenvolvendo Habilidades de Leitura. 2016. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão. 2016.

LIMA, Ana Graziela Feitosa; **Contribuições de Emília Ferreiro para compreensão da escrita na Alfabetização**. 2008. 52 f. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, 2008.

LOPES, Syonara Meireles Porto Leite; **A importância da Literatura Infantil para o desenvolvimento e aprendizagem da criança**. 2006. 39 f. Trabalho de Conclusão de curso. Faculdade Pio Décimo, Aracaju, 2006.

MARTINS, Kelly Cristina Costa. **Da Leitura à Literatura ao Letramento Literário**: A Prática Docente em Foco. 2011. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente. 2011.

NERIS, Maria Hosana; **O Processo de Leitura e Escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental**. 2009. 55 f. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, 2009.

OLIVEIRA, Maria Leonara; FILHO, Marcelo Nicomedes dos Reis Silva. **Literatura de cordel**: uma arte que se expande através dos recursos tecnológicos. UEMS/Campo Grande.v.4. nº 11, p. 274-286, nov. 2013.

SANTANA, Claudia Pereira de Moura; **Literatura de cordel**: uma experiência pedagógica no 4º ano do ensino fundamental/Nossa Senhora do Socorro-SE. 2018. 79 f. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

SANTOS, Givalda Ferreira Genésio; **A importância da Literatura na Educação Infantil**. 2004. 51 f. Trabalho de Conclusão de curso. Faculdade Pio Décimo, Aracaju, 2004.

SILVA, Verônica Diniz da; **A literatura de cordel e suas contribuições para o ensino desse gênero na sala de aula**, Disponível em: <<http://revistas.ufac.br/revista/index.php/simposiufac/article/download/831/429>>. Acesso em: 14 set. 2017.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: A questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOUZA, Jhanislei; TANJI, Jéssica; MACHADO, Beatriz. In: **A influência da dinâmica de grupo no ambiente escolar do ensino fundamental**, 2011, Maringá – Paraná. Anais. Maringá – Paraná: Editora CESUMAR, 2011. 5 p.



*Jussara Santana da Silva **

Práticas do brincar no recreio dos alunos do Colégio Estadual Alceu Amoroso Lima

INTRODUÇÃO

O Pibid é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) com o intuito de proporcionar aos discentes, ainda na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas.

A luz do que foi dito, presente trabalho foi realizado no ano de 2016 na Escola Estadual Alceu Amoroso Lima (no bairro Santa Tereza em Aracaju) e tem por objetivo mostrar a importância do recreio escolar e os seus benefícios para o desenvolvimento da criança, promover experiências e significados a partir de brincadeiras saudáveis, para diminuir de forma considerável as brincadeiras violentas por meio do recreio direcionado; proporcionar relações de amizade, solidariedade, respeito, aceitação e confiança no outro, de forma que o aluno perceba que as brincadeiras além de lúdicas, ocorrendo de forma prazerosa, compartilhando experiências e aprendizagens; estimulando a participação nas brincadeiras e desenvolvendo a harmonia e as relações de interdisciplinaridade dos alunos no recreio da escola.

¹ Graduada no curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe/UFS. E-mail: sarasantanamorena@gmail.com

De acordo com Siauly (2005):

[...] a importância dos brinquedos e jogos infantis para as várias áreas do desenvolvimento humano tem sido estudada e demonstrada por diversos teóricos, tais como Bruner, Claparède, Dewey, Freud, Froebel, Makarenko e Vygotsky, sob diferentes abordagens. [...] (SIAULYS, 2005, p, 07).

Com base no relato da autora, ficou claro que o brincar é algo indispensável para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, sendo necessário que a escola faça intervenções que mostrem o quanto o momento do recreio pode ser prazeroso.

O referido projeto pretendeu viabilizar para os alunos atendidos pelo PIBID a oportunidade de utilização mais adequada do espaço/tempo na hora do recreio a fim de proporcionar situações de aprendizagem de forma lúdica, construindo o seu próprio conhecimento e minimizando ações de violência identificadas pelos professores e acolhidas pela coordenação de área do PIBID.

Os alunos atendidos são moradores das imediações. A escola possui ótimas áreas para atividades livres. Sendo assim, ao perguntar para algumas crianças atendidas pela escola, o que elas mais gostam na escola, muitas delas responderam que é a hora do recreio. O recreio é o momento em que os alunos gastam suas energias brincando, pulando, correndo etc. Esse momento de interação promove o desenvolvimento físico, psicológico, socioemocional, intelectual e cognitivo das crianças.

Durante os minutos tem-se a oportunidade de partilhar conhecimentos, emoções, crenças e diversas formas de brincar, explorando, imaginando, criando situações, exercitando a imaginação. O interesse gerado por tal situação deve ser visto pela escola como um momento rico em aprendizagens.

Algumas observações revelaram que o recreio escolar se constituiu em um rico espaço de experiências e aprendizagens das crianças no que diz respeito ao repertório de jogos e brincadeiras criadas por elas e às interações entre os pares, independente da idade. Durante o recreio, as crianças se relacionaram entre si em uma dinâmica em que aspectos como idades, gênero, classe social, religião e etnia não foram empecilhos.

lho. Também buscaram ampliar seu núcleo de relações para além dos pequenos grupos de amizade, ou mesmo de turmas, ou seja, buscaram se relacionar com outras turmas, com as quais não conviviam diariamente em sala de aula.

As crianças colaboradoras do estudo se organizaram em diferentes grupos para brincar, a partir de amizades já existentes ou mesmo por tentativas ainda sutis e tímidas de novas parcerias; estas últimas, fomentadas por algumas crianças que convidaram outras para brincar, inicialmente, sem vínculo de amizade construído. Encontrar caminhos para lidar, por exemplo, com conflitos gerados por interesses diferentes nas brincadeiras, lidar com as regras da escola e a produção do brincar infantil (como não correr durante o recreio para não se machucar), tomar decisão coletiva sobre 'brincar de quê?' e criar diferentes estratégias individuais para o desenvolvimento de uma brincadeira que aconteceu em grupo foram outros processos educativos identificados nessa prática social de brincar, considerada como parte da cultura da infância. Destacamos a necessidade de valorização do brincar no tempo e no espaço do recreio escolar para a aprendizagem da criança e para sua articulação com as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula.

De acordo com Horn (2004), o espaço contribui para a educação e aprendizagem da criança, pois a estética da escola possui vario significados e proporciona, por exemplo, o conhecimento pelos sentidos e desenvolve a capacidade perceptiva da criança. Para que isso seja possível, é necessário que se planeje um espaço rico em experiências de cores, sons, aromas, sabores, que proporcione múltiplas experiências; um espaço harmônico em suas formas e objetos.

O brincar é sempre estruturado pelo ambiente, pelos materiais ou contexto em que ocorre. Ao educador cabe então participar como uma pessoa mais experiente, que deverá intervir quando necessário e também ter uma participação quando perceber o interesse da criança em tê-lo como parceiro nas brincadeiras, possibilitando assim, o desenvolvimento da criança, proporcionando momentos de interação, acesso à cultura, permitindo a criança principalmente viver a sua própria infância.

De acordo com Lima (2001):

Consciente da importância da ação que realiza, possibilitando mediações de várias naturezas, o adulto passa a atender os processos da criança com um significado que só pode ser construído tendo como referencial a criança no período de formação em que ela está e não no adulto feito que será (LIMA, 2001, p. 27).

Um ambiente carente de recursos, onde tanto a criança quanto o adulto veem somente paredes e espaços vagos é um ambiente sem vida, que não propõe desafios cognitivos à criança e não amplia o conhecimento. Portanto ao educador cabe planejar os espaços para a criança e com a criança, visando o meio cultural em que a criança está inserida, promovendo interações em grupos para que possam assim: criar, trocar saberes, imaginar, construir e principalmente brincar.

O educador precisa saber lidar com a distribuição de regras e orientar as crianças na sua utilização desse ambiente, aprender a adequar os espaços de forma simultânea para atender a diversidade de interesses e as necessidades de cada grupo de alunos; incluindo também os diversos alunos com necessidades especiais nos jogos, gerenciar os conflitos entre as crianças, ter que confeccionar jogos, diante da ausência de materiais e recursos financeiros, resgate, assim, as brincadeiras já esquecidas como “pular elástico”, “bola de gude”, “amarelinha” etc.

JUSTIFICATIVA PARA A REALIZAÇÃO DE TAL TRABALHO

O referido projeto surgiu a partir da constatação do crescente índice violência no Colégio Estadual Alceu Amoroso Lima, especialmente no recreio, sendo constatada a necessidade de momentos lúdicos direcionados. Ele pretendeu viabilizar para os alunos atendidos pelo PIBID a oportunidade de utilização mais adequada do espaço/tempo na hora do recreio a fim de proporcionar situações de aprendizagem de forma lúdica, construindo o seu próprio conhecimento e minimizando ações de violência identificadas pelos professores e acolhidas pela coordenação de área do PIBID.

O motivo da escolha do tema ocorreu após observações no recreio, que ocorria de forma agressiva, com brincadeiras pouco construtivas e desestimulantes. Não havia direcionamento para tal situação, a coordenadora observava os alunos, mas a sua presença não inibia as brincadeiras violentas.

A partir de tais observações, foi elaborado um plano de ação para inibir ou pelo menos diminuir tal situação. Após a elaboração, acordados com a escola, foram comprados materiais como cordas, bolas, jogos de dama, domino, elásticos, confecção de brinquedos etc., além de brincadeiras como amarelinha e cantigas de roda também foram usadas na tentativa de melhorar o comportamento dos alunos.

Figura 1: Pulando corda individualmente



Fonte: Foto tirada pela autora, 2016.

Figura 2: Pulando corda em grupo



Fonte: Foto tirada pela autora, 2016.

Figura 3: Brincadeira Amarelinha



Fonte: Foto tirada pela autora, 2016.

Figura 4: Brincadeira Cama de gato



Fonte: Foto tirada pela autora, 2016.

O projeto objetivava prezar pelo bem estar das crianças, com uma proposta lúdica a ser implementada e materializada durante as atividades do recreio, momento que as crianças não aproveitavam de forma segura, pois as brincadeiras mais usadas por eles eram por meio de socos, pontapés, voadoras, correrias, rasteiras, etc.

Sentimos, então, que era necessário oferecer aos alunos algo que fosse do interesse deles, que os motivassem a mudar de atitude, resgatando momentos e brincadeiras que talvez, muitos não conhecessem.

Na perspectiva de Sialy (2005):

A brincadeira é a vida da criança e uma forma gostosa para ela movimentar-se e ser independente. Brincando, a criança desenvolve os sentidos, adquire habilidades para usar as mãos e

o corpo, reconhece objetos e suas características, textura, forma, tamanho, cor e som. Brincando, a criança entra em contato com o ambiente, relaciona-se com o outro, desenvolve o físico, a mente, a auto-estima, a afetividade, torna-se ativa e curiosa. (SIAULYS, 2005, p, 10).

Os espaços que a escola dispunha eram ideais para a realização das atividades propostas, porém esta ainda possui ao lado uma quadra ampla que se encontra inutilizada devido à quantidade de mato. Recentemente esse espaço foi limpo, mas não o suficiente para que aquele espaço pudesse ser utilizado em pró da recreação dos alunos. A limpeza foi feita apenas para que fosse possível realizar o plantio das mudas do projeto 'Plante uma árvore' da Empresa Municipal de Obras e Urbanização (EMURB), em parceria com a escola.

Figura 5: Espaço aberto no fundo da escola



Fonte: Foto tirada pela autora, 2016.

Figura 6: Plantação das mudas das árvores



Fonte: Foto tirada pela autora, 2016.

Figura 7: Muda já plantada



Fonte: Foto tirada pela autora, 2016.

A escola possui um espaço escolar amplo, ideal para proporcionar um recreio com muita ludicidade, afetividade, socialização e suas influências na formação do educando. Durante o desenvolvimento do projeto foi possível perceber que a agressividade durante as brincadeiras diminuiu significativamente, os alunos aprenderam a respeitar o outro por meio do trabalho em grupo, desenvolveram habilidades, uma vez que as falas das crianças deixaram claro que as brincadeiras e jogos foram importantes, pois tornaram o momento de intervalo mais alegre, democrático e participativo. Os brinquedos que foram utilizados diminuíram o nível de agressões durante o intervalo. As relações de amizade foram construídas com base no respeito mútuo e no diálogo.

Buscando uma perspectiva de sucesso para o desenvolvimento e aprendizagem do educando no contexto da educação o espaço físico torna-se um elemento indispensável a ser observado. A organização deste espaço deve ser pensada tendo como princípio oferecer um lugar acolhedor e prazeroso para a criança, isto é, um lugar onde as crianças possam brincar, criar e recriar suas brincadeiras sentindo-se assim estimuladas e independentes. Diferentes ambientes se constituem dentro de um espaço.

De acordo com Horn (2004, p. 28):

É no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções [...] nessa dimensão o espaço é entendido como algo conjugado ao ambiente e vice-versa. Todavia é importante esclarecer que essa relação não se constitui de forma linear.

Assim sendo, em um mesmo espaço podemos ter ambientes diferentes, pois a semelhança entre eles não significa que sejam iguais. Eles se definem com a relação que as pessoas constroem entre elas e o espaço organizado (HORN, 2004, p. 59).

Sem um espaço adequado, não é possível desenvolver habilidades e competências nas crianças de forma favorável e contínua. A ausência de um ambiente desorganizado, que não comporta e não atende toda a população da escola, não produzirá o aprendizado esperado.

As brincadeiras agressivas diminuíram drasticamente, bem como os desentendimentos das crianças durante o ano de 2016. Ficou compreendido que não é retirando o recreio que se resolve o problema da violência, mas transformando ele que podemos ressignificar esse tempo escolar, transformando-o em um momento criativo e prazeroso, onde o desencontro cede lugar ao encontro pela cultura do brincar.

A inserção de jogos e brincadeiras no recreio foi acompanhada por diversos processos educativos para a criança, como a aprendizagem das regras, a aprendizagem de estratégias de jogo, a aprendizagem da convivência com o outro; a inserção de um novo jogador resultou na mobilização de todo o grupo de crianças, de modo a acolher e a integrar esse novo brincante no universo lúdico do momento. Por meio dessa prática social de brincar, as crianças compartilharam saberes, valores e tradições das brincadeiras, bem como produziram novos jeitos de brincar, transformando a própria cultura lúdica.

RESULTADO DAS ATIVIDADES PROPOSTAS PARA O RECREIO

Os resultados mostraram que brincar no recreio escolar promoveu diversas aprendizagens e a socialização das crianças promovidas pelas atividades planejadas pelo grupo de acadêmicas do PIBID.

Segundo Sialy (2005):

[...]. O brincar alegria e motiva as crianças, juntando-as e dando-lhes oportunidade de ficar feliz, trocar experiências, ajudarem-se mutuamente; as que enxergam, as que escutam muito bem e aquelas que não escutam, as que correm muito depressa e as que não podem correr. (SIALY, 2005, p. 09).

Tais brincadeiras que provocavam machucados, principalmente pelos menores passaram a acontecer em escala bem menor. Foi indicado que as crianças não brigavam, mas costumavam reproduzir cenas de golpes, socos e pontapés vistos em programas televisivos e ou presenciados na comunidade em que vivem. Diante do exposto, as brincadeiras coletivas desenvolvidas no recreio no PIBID, resgatou a memória do brincar como elemento incentivador para os professores e para os próprios alunos bolsistas.

Figura 8: Inclusão dos alunos especiais



Figura 9: Inclusão dos alunos especiais



Fonte: Foto tirada pela autora, 2016.

Figura 10: Futebol entre meninos e meninas



Fonte: Foto tirada pela autora, 2016.

Para que o brincar seja incorporado ao cotidiano das práticas escolares, é preciso, além de conhecê-lo, analisá-lo, contextualizado aos grupos que o realizam e integrado às práticas de educação e de cuidados das crianças de zero a 10 anos, com o objetivo de contribuir para o enriquecimento das aprendizagens relativas às linguagens curriculares e outras experiências advindas das diversas culturas (SOMMERHALDER; ALVES, 2011). A aproximação com a cultura lúdica, que se desenrola no recreio escolar, é fundamental para a promoção de uma prática pedagógica mais sensível, na medida em que pode corroborar uma melhor articulação entre os saberes e os conhecimentos produzidos e reproduzidos

pelos crianças em suas brincadeiras e seus jogos, além da intencionalidade pedagógica do professor, e, numa perspectiva mais ampla, da própria escola. Após estudo da importância do brincar, da memória do brincar e de seus significados no desenvolvimento da infância, através de oficinas de formação desenvolvidas com os grupos de alunas, foram definidas quais as brincadeiras e os jogos que seriam desenvolvidos, em todos os dias a semana com as crianças, tais como Amarelinha, Pular corda, brincadeiras de roda, dança das cadeiras, futebol, caçador, etc. Inicialmente, somente os menores participavam das brincadeiras, e, com o passar dos dias, as crianças maiores também se integraram às atividades desenvolvidas. Observou-se uma mudança comportamental das crianças muito significativa no âmbito das relações entre os alunos e com os professores e bolsistas. São muito poucas as incidências de acidentes e brigas no intervalo e, segundo relatos das professoras e da equipe diretiva, o desenvolvimento de práticas do brincar no recreio, contribuiu muito para o desenvolvimento das crianças em sala. Paralelo à essas atividades que ocorrem todos os dias, as bolsistas tem acompanhado, nas salas de aula, e orientado crianças em dificuldade de aprendizagem.

Os bolsistas puderam compreender, relacionando teoria e prática, a importância do jogo e do brincar no cotidiano escolar; bem como, peça fundamental para a socialização das crianças e instrumento de “inclusão” dos portadores de necessidades especiais;

A violência diminuiu consideravelmente, nos seis primeiros meses de desenvolvimento das atividades; enquanto havia material para as brincadeiras. E isso foi positivo. Porém, o Colégio foi roubado seguidas vezes e juntamente com isso, o material usado no Projeto do PIBID foi desaparecendo. Por conta disso, no segundo semestre, tivemos dificuldades para repor os estoques dos jogos e gerenciar brincadeiras que envolvessem a maioria dos alunos no recreio. Consequentemente, os índices de violência voltaram a subir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o recreio percebemos que as crianças ficam curiosas com a nossa presença, elas correm em nossa direção para nos perguntar quais as brincadeiras vão ser realizadas naquele dia. Apesar de o tempo ser curto

para os alunos (30 minutos-para lanche e brincar) eles aproveitam o máximo que podem para se divertir.

As meninas gostam da brincadeira de pular corda e os meninos preferem o futebol, sendo necessário organizar o espaço para cada brincadeira, não ficando todos aglomerados no pátio, e assim todos se divertiram bastante.

As dificuldades que encontradas para executar o projeto foi nos dias de chuva, pois o único espaço coberto era o pátio, tornando-se pequeno para o quantitativo de alunos. Além disso, foi feito um esforço muito grande para tentar dar a atenção necessária para que todas as crianças consigam participar efetivamente das brincadeiras.

As brincadeiras foram realizadas de forma satisfatória, sendo muito bem aceita pelos alunos, ficando claro a empolgação, participação e o envolvimento dos alunos em relação as brincadeiras. Tomando como exemplo a brincadeira "Toca do coelho", sempre que o comando era dado para que os participantes trocassem de lugar com o colega, todos o faziam de forma ordenada e organizada sem haver a necessidade de força física ou agressão, apenas sorrisos.

A atenção dedicada às brincadeiras fez com que os alunos estivessem sempre atentos para não perder nenhum momento do que estava sendo ofertados a eles.

Sendo assim, as brincadeiras foram realizadas com sucesso, com um grau de satisfação dos alunos considerado ótimo. São a partir de momentos como estes que percebemos a grande diferença que fazemos com pequenas ações que para os alunos, estas pequenas ações tornam-se grandes e importantes por serem proporcionadas de maneira diferenciada, mostrando para os alunos que eles são capazes de fazer, de ver e serem vistos e provando que são capazes de atingir objetivos. Ao nos despedimos dos alunos, estes ficaram tristes ao perceberem que o recreio havia terminado, soando a sirene para que voltassem para as salas, surgiam várias perguntas como: se voltaríamos, dentre outras, sendo respondido que: com certeza sim.

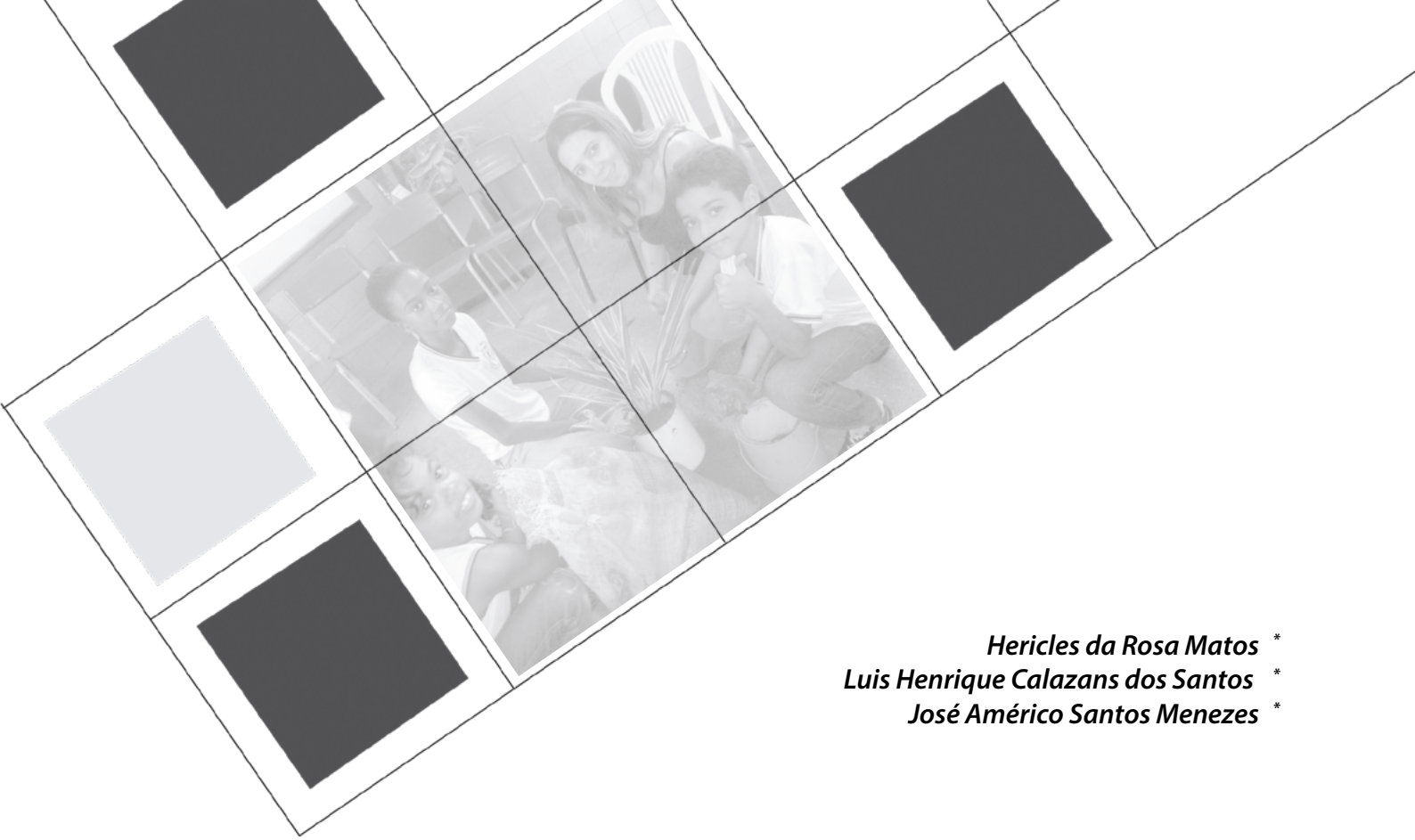
REFERÊNCIAS

HORN, Maria da Graça de Souza. **Saberes, cores, sons, aromas**: a construção do espaço na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LIMA, Elvira de Souza. **Como a criança pequena se desenvolve**. São Paulo: Sobradinho, 2001.

SIAULYS, Mara O. de Campos. **Brincar para todo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

SOMMERHALDER, A.; ALVES, F. D. **Jogo e a educação da infância**: muito prazer em aprender. Curitiba: CRV, 2011.



*Hericles da Rosa Matos **
*Luis Henrique Calazans dos Santos **
*José Américo Santos Menezes **

Recreio divertido: espaço para interação e aprendizado

INTRODUÇÃO

O presente texto tem como objetivo trazer um relato de experiência no tempo/espaço do recreio como um ambiente que proporciona aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e suas relações com seus pares, rompendo assim com o paradigma do senso comum, demonstrando o recreio além de um momento apenas de descanso tanto dos professores como dos alunos. Revelando uma necessidade de se dá importância a esse momento que vai além de um simples intervalo, pois é nele que acontece a interação dos estudantes com seus pares, e é nesse espaço que os alunos se revelam e onde tende a extravasar todos seus anseios e energias. Assim revela o recreio como espaço de construção do conhecimento, aprendizagem e formação das personalidades dos alunos.

1 Licenciando em Educação Física/UFS, bolsista PIBID

2 Licenciando em Educação Física/UFS, bolsista PIBID

3 Professor do curso de Licenciatura Educação Física/UFS, coordenador PIBID

Habitualmente o recreio é compreendido como um momento de pausa das atividades escolares tanto pelos alunos como pelos professores, sendo assim não extraindo todo potencial existente desse espaço/tempo. Embora se constitua como espaço/tempo, rico e complexo, o recreio por ser considerado um tempo informal de aprendizado conseqüentemente é abandonado pelo corpo escolar. Segundo Faria (2002), o recreio é um tempo construído historicamente a partir da reformulação do cotidiano da escola no qual os alunos descansam das aulas, mas por outro lado gasta a energia acumulada que dificulta a concentração. Portanto, o recreio deve ser visto com suma importância na vida escolar de um aluno porque além de ser um espaço de diversão constitui em si um ambiente propício a aprendizagem e socialização no qual ocorre conversas informais, em que os alunos extravasam suas energias, correndo, brincando e jogando. "Brincando a criança conhece os outros e a si mesma. O lúdico pode contribuir com a autoestima da criança. E é no recreio que eles têm um tempo maior e condições físicas para interagir uns com os outros." (SOUZA, 2016, p.14)

O recreio é fundamental para vida do aluno. Conforme Barros (2012), independente da duração, pois é nele que o aluno tem experiências positivas e negativas que são fatores importantes para construção da personalidade dos estudantes. Segundo Souza (2016), o recreio cada dia torna-se importante na vida dos estudantes devido ser o espaço/tempo desejado pelos mesmos, devido a cada dia existir menos lugares para brincar, correspondente à violência, o que por consequência cada vez mais as crianças ficam retidas em casa tendo como principal fonte de lazer: assistir televisão ou jogos eletrônicos. Por isso é na escola, principalmente no recreio, que a criança reconhece esse espaço para brincar e se expressar. O recreio deve proporcionar ao aluno situações ou circunstâncias que "crie" um Ser autônomo capaz de fazer escolhas e refletir sobre elas.

Esse trabalho é um relato da experiência vivida numa escola pública de Aracaju/SE, ao qual foi desenvolvido um recreio "diferenciado", intitulado Recreio Divertido, por meio do subprojeto Educação Física no Programa

Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Sergipe – UFS.

No início da observação foi perceptível que nas dimensões tempo e espaço da escola, o recreio era um ambiente de difusão da agressividade física e verbal, tornando esse momento conflituoso, não favorecendo para um ambiente de aprendizagem e interação, segundo o que está na literatura, o recreio também apresenta um grande campo de aprendizagem e desenvolvimento de valores. Devido ao alto índice de violência durante o recreio surgiu a necessidade de uma intervenção/reflexão sobre o recreio nessa escola, denominado Recreio Divertido, direcionando atividades lúdicas que favorecessem a socialização entre os alunos na tentativa de reduzir o índice de violência na dimensão do recreio. "Possivelmente as brincadeiras recreativas e jogos podem contribuir para melhorar a socialização ou civilidade entre os alunos, e deste modo diminuir as brigas, principalmente durante o tempo de recreio." (SOUZA, 2016, p.5)

O projeto teve o objetivo de construir no espaço e tempo do recreio oportunidades para vivências da cultura corporal de movimento com interação, diversão, prazer e satisfação, minimizando os diferentes e intensos conflitos recorrentes neste tempo e espaço escolar. Portanto, a elaboração do referido projeto pautou-se em uma proposta que se fundamenta no poder de escolha e no exercício da autonomia através de práticas da cultura corporal lúdica como meio de aprendizagem e diminuição dos conflitos.

Apesar dos poucos estudos sobre o recreio, neste relato, compreende-se "o espaço e tempo do recreio não somente como lúdico, mas também, como espaço de construção das culturas infantis por meio das interações discursivas entre as crianças." (SOUZA, 2009, pag. 18), o que fundamenta a ação do Recreio Divertido.

Pode-se agradecer ao CAPES por proporcionar essa experiência formativa aos alunos do Pibid neste caso na área da Educação Física Escolar, durante a formação, como também agradecer pela remuneração significativa que mantém a "sobrevivência" de alguns alunos na instituição UFS.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1. Breve caracterização da escola que atua

A ação dos pibidianos foi feita em uma escola pública do município de Aracaju – SE, o espaço físico dessa escola é composto por oito salas de aula (aproximadamente), uma secretaria, uma sala de coordenação, dois conjuntos de banheiros (masculino e feminino), um refeitório, um pequeno ginásio, um pátio descoberto, uma sala para a equipe de limpeza que dividi com os materiais-pedagógicos dos alunos do Pibid. O espaço físico é razoavelmente satisfatório apesar dos limites existentes, a exemplo, tem-se a iluminação que é em sua maioria artificial (nas salas de aula), no ginásio essa iluminação é natural, mas “limitada”. No espaço em que se atua com o Recreio Divertido é no pátio ao ar livre (descoberto, com área de aproximadamente 300 metros quadrados, pavimentação somente cimentada). Em dias chuvosos o Recreio Divertido fica limitado, valendo destacar uma das exceções que foi no dia em que o Recreio Divertido foi realizado no ginásio, “substituindo” a aula de educação física, e mesmo assim tinha de ser feito em locais estratégicos para que evitar as goteiras existentes revelando a precariedade do teto.

2.2. Uso de procedimentos metodológicos para o desenvolvimento de ações no espaço escolar

A ideia do Recreio Divertido surgiu da observação feita durante o espaço/tempo do recreio, ao qual havia um grande índice de violência, e não foi possível mais ser indiferente a este fato. Depois de observar veio o momento de reflexão, no qual analisamos os fatores que geravam/causavam, tornavam aquele momento do recreio tão violento. Também foi observado quais as atividades (jogos e brincadeiras) que os alunos costumavam exercer no recreio, assim a intervenção veio decorrente dessa observação, análise e reflexão.

A primeira etapa da intervenção ocorreu com os Pibidianos e o orientador propondo para a direção e coordenação da escola ações para o melhoramento do recreio, ou seja, para a diminuição dos conflitos existentes no recreio.. Com a aprovação da direção e coordenação deu-se início ao processo de construção do Recreio Di-

vertido, que é dividido em dois momentos para os alunos maiores e menores (1º ao 2º ano e 3º ao 5ºano, respectivamente), depois veio o planejamento das ações para que os alunos experimentassem e vivenciem novas práticas corporais, a terceira etapa foi a organização do espaço e pôr fim a operacionalização das atividades. Com o tempo viu se que os conflitos foram diminuindo, dando ao Recreio Divertido um resultado/retorno positivo.

Vale destacar que esse projeto foi inspirado nos resultados positivos de uma escola pública de Aracaju que atuamos em 2016. A priori o Recreio Divertido foi implantado na atual escola em que PIBID - Educação Física atua, pois, o ambiente é/era bem semelhante ao da outra escola, já que durante espaço/tempo do recreio os professores e alunos não o viam/veem como momento para aprendizado e socialização, fazendo-se necessário a presença do Recreio Divertido. A intervenção possui a mesma sistematização no qual as “estações” são divididas no espaço físico destinado ao recreio. As estações são divididas em jogos de tabuleiros e materiais recicláveis, jogos populares, jogos pré-desportivos, pintura e argila e experiências corporais (a exemplo do slack-line), mais adiante falaremos mais sobre.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES DA VIVÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR: RECREIO

- Para relato da experiência e reflexão sobre a ação apresentamos as práticas propostas durante o Recreio Divertido a serem desenvolvidas pelos alunos como:
- Os jogos de tabuleiros composto por baralho, Dama, Dominó, Xadrez, futebol de botão, brinquedos confeccionados com materiais reutilizáveis (cavalos-de-madeira, vai-vem, bilboquê, bola de meia, labirinto);
- Os jogos pré-desportivos são “golzinho”, vôlei, tênis, ping-pong de mesa e de chão;
- Os jogos populares como pula corda, pega-descola, pinbarra, etc.;
- A estação das experiências corporais como slack-line, twiste, equilíbrio;

- A estação de pintura e argila muito frequentada pelos alunos, proporcionando o refinamento da coordenação motora fina, a concentração e estimulando o desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade.

O recreio se constitui como um grande ambiente de aprendizado em diversas dimensões da vida humana, como nas relações interpessoais, sócio afetivas, que resulta na diminuição dos conflitos pois o aluno irá precisar respeitar o tempo, o espaço, o jeito próprio de ser e de fazer do outro/colega, como também se auto respeitar, já que ele também possui limites e possibilidades. No encontro dos limites e das possibilidades entre ele (aluno) e seu par (colega/outro) faz com que hora ele ganhe hora o outro ganhe, gerando uma aceitação por ambas as partes, porque todos possuem potencialidades diferentes, por exemplo um aluno é bom no futebol e outro que é bom no arremesso, desse modo quebramos com a ideia de ser o único BOM, e também mediamos os conjuntos de interesses que são procurados durante o Recreio Divertido.

O Recreio Divertido muda a relação com a escola, em questão do respeito e cuidado com o equipamento e espaço físico da mesma e com as pessoas nela inseridas, porque nesse espaço possui situações na qual há muitas crianças/alunos querendo o mesmo jogo, que a leva à esperar sua vez, pois trabalhamos o egoísmo e valores morais importantes (como o direito e o espaço do outro), a exemplo temos a estação da pintura e do balanço, pois há o respeito da fila. Já que frisamos o conceito de fila, ordem e paciência exigimos dos alunos o cuidado com o colega e com o material para que todos possam utiliza-los num outro momento, podemos citar a estação dos jogos de tabuleiros.

No ponto de vista do vocabulário motor, o espaço-tempo do Recreio Divertido oferece vivências de expressões e linguagens corporais, como pode ser visto nos jogos populares e práticas de aventura (experiên-

cias corporais), no qual desafia as diversas habilidades corporais da criança/aluno possibilitando a exploração e o aprendizado do novo, ou seja, o que não sabia, pois, o recreio permite o acesso ao que não se tinha vivenciado/experimentado antes.

Podemos concluir que o conjunto de aprendizados em diferentes facetas da condição humana ajuda significativamente no desenvolvimento do ser humano, pois temos a clareza de que as atividades propostas não possuem um fim em si mesmas, mas leva (pretende-se) o aluno para um outro nível de compreensão. Percebemos que a ação desta ordem promove alterações significativas no tocante do vocabulário motor da criança bem como na diminuição dos conflitos, mas temos a consciência de que esse processo é um gotejamento e que os resultados são a longo prazo.

REFERÊNCIAS

- BARROS, P. C. **Jogos e brincadeiras na escola: Prevenção do bullying entre crianças no recreio.** 2012. Tese de doutorado (doutorado em Estudos da Criança), Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2012.
- BRASIL/CNE. Parecer CNE/CEB nº 2, de 19 de fevereiro de 2003. Disponível em <portal.mec.gov.br/docman/outubro-2013-pdf/14362-pceb002-03 > acessado em 13/01/2018.
- _____. Parecer CFE nº792/73, de 05 de junho de 1973.
- SOUZA, A.P.V. **As culturas infantis no espaço e tempo do recreio: constituído singularidade a criança.** 2009. Dissertação de Mestrado (Mestrado em educação), Instituto das ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém. 2009
- SOUZA, B.F. D. **O lúdico no recreio como contribuição para diminuir os casos de violência na escola.** 2016. 23f. Conclusão de Curso, Universidade Estadual de Maringá, Maringá. 2016
- SOUZA, K. R.R. **O recreio como lugar de pesquisa da cultura de pares infantis.** 2013. Disponível em <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt13_trabalhos_pdfs/gt13_2966_texto.pdf> acessado em 05/04/2016



*Andréa Rita Santana Santos
Maria Inêz Oliveira Araújo
Ana Angélica Pinheiro de Azevedo*

Educação Ambiental: Uma contribuição do Pibid Pedagogia na Escola Estadual Professor Francisco Portugal

INTRODUÇÃO

A educação ambiental nas escolas, a exemplo da educação geral é imprescindível para a aquisição do conhecimento do aprendizado e socialização dos alunos, caracterizada como um processo dinâmico e contínuo trata-se de uma prática transformadora que permite compreensão das complexas relações entre a sociedade e a natureza. Por esse motivo, torna-se indispensável sua incorporação em todos os níveis e modalidades do ensino formal, começando pelo ensino fundamental que é a formação básica e tem por finalidade o desenvolvimento da capacidade de aprender da criança, para tanto se faz necessário buscar alternativas de tornar os métodos de ensino mais significativos, que promovam a autonomia dos alunos e, principalmente, desperte o interesse dos estudantes em aprender.

Com isso as atividades práticas no ensino surgem como agentes facilitadores do processo de ensino-aprendizagem onde o aluno seja criança ou adolescente se sentem mais estimulados a aprender o conteúdo de forma mais prazerosa. Com as atividades práticas em Educação Ambiental é possível fazer com o que o aluno se torne mais crítico, aprendendo a construir o conhecimento por si só, podendo observar as interações humanas e o meio em que vive. Dessa forma Dias (2010, p.11) afirma que:

As atividades práticas em Educação Ambiental têm a intenção de contribuir para a promoção de práticas inovadoras capazes de promover a ampliação da percepção sobre a complexidade das principais questões socioambientais” (DIAS, 2010, p.11).

Pois o papel da escola constitui-se em preparar o aluno para as diversas situações da vida, onde a educação deve ser entendida como um instrumento de transformação, proporcionando aos sujeitos ferramentas necessárias para o exercício da cidadania, onde o homem descobre-se como sujeito do processo histórico e agente transformador da realidade sócio ambiental da atualidade.

Desse modo, no decorrer do trabalho será apresentada as atividades práticas em Educação Ambiental através do subprojeto Meio Ambiente, realizado com os alunos do 1º ao 5º ano do Ensino fundamental da Escola Estadual Professor Francisco Portugal.

Este subprojeto promove ações em parceria com a unidade escolar voltada a melhoria da qualidade de vida e do meio ambiente da escola através de atividades que envolvem a participação dos alunos a partir de práticas como: coleta seletiva, reciclagem, o cuidado com as plantas, o plantio das sementes, ornamentação viva, cultivo do jardim da escola, diferentes tipos de mudas, trabalhos manuais, escultura de garrafas pet, trabalhos com gêneros textuais, com jogos, musicalização, instrumentos musicais, reaproveitamento, incentivo a reciclagem, trabalhos com dobraduras, pinturas, revistas, jornais, e teatro, contribuindo assim de alguma forma para a construção do conhecimento e de uma vida mais saudável. Além disso, este subprojeto promove a consciência crítica dos alunos da Escola Estadual Professor Francisco Portugal no que se relaciona ao meio ambien-

te. Englobando ainda todas as áreas do conhecimento, ou seja, o subprojeto é desenvolvido de forma multidisciplinar.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL CONCEITOS E PRÁTICAS

Cabe à Educação Ambiental produzir o conhecimento da problemática para que as pessoas tomem conhecimento, para daí então desenvolver condutas favoráveis ao meio ambiente. Nesse sentido, Tozoni-Reis afirma que:

Estudar as metodologias aplicadas à Educação Ambiental, dentre as preocupações metodológicas mais significativas para esse pensar e agir educativo sobre o ambiente, está a definição do papel do estudo dos temas ambientais. Vários são os métodos possíveis para se transmitir Educação Ambiental, o ideal é que cada professor (a) estabeleça o seu e que este vá de encontro às características de seus alunos. Em cada metodologia utilizada residem os aspectos que caracterizam a criatividade do professor diante dos desafios que encontra cotidianamente. (TOZONI-REIS, 2008, p. 57).

A educação ambiental busca uma ligação entre natureza e sociedade através de uma formação de atitudes ecológicas nos indivíduos, que segundo Guimarães (2000, p.30) “em educação ambiental é preciso que o educador trabalhe intensamente a integração entre ser humano e ambiente e se conscientize de que o ser humano é natureza e não apenas parte dela”. Segundo Reigota (2004), Levar a Educação Ambiental para a escola, possibilita discussões que se faz muito importante para os dias atuais e, tem a finalidade de formar o aluno para o presente e o futuro, sendo uma educação efetivamente crítica, proporcionando ao aluno a oportunidade de se posicionar de maneira consciente, diante da situação ambiental. E para Guimarães:

A ação ambiental crítica deve vir a ser desenvolvida através de projetos que se voltem para além das salas de aula, pode ser metodologicamente viável, desde que os educadores que a realizam, conquistem em seu cotidiano à práxis de um ambiente educativo de caráter crítico. GUIMARÃES (2004, p. 32).

Portanto uma ação ambiental crítica, é antes de tudo a construção da formação do senso crítico, que segun-

do o dicionário Aurélio (2010) senso crítico significa a capacidade de questionar e analisar de forma racional e inteligente. Através do senso crítico, o homem aprende a buscar a verdade questionando e refletindo profundamente sobre cada assunto. E de acordo com Dias (2004) a apresentação de temas ambientais na educação deve dar ênfase em uma perspectiva geral, sendo bastante importante que atividades sejam desenvolvidas com os educandos, de forma a estimulá-los, onde a aprendizagem neste sentido deve ser contínua.

EXECUÇÃO DAS ATIVIDADES PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

O subprojeto foi realizado junto com os alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e as atividades foram executadas ao longo de um ano letivo, visto que era realizado uma vez por semana no turno vespertino, por dez licenciando (bolsistas) dois em cada sala de aula, uma professora supervisora e uma professora coordenadora.

Este capítulo tem por finalidade apresentar os resultados vivenciados durante o subprojeto intitulado Meio Ambiente com as contribuições do PIBID, na Escola Estadual Professor Francisco Portugal e consiste em apresentar trechos e descrições de acontecimentos ocorridos durante as atividades realizadas com as crianças; fazendo uma reflexão dos momentos mais marcantes do processo de conhecimento.

Assim, buscamos analisar o entendimento dos alunos sobre questões ambientais como forma de diagnosticar os fatores que contribuem para o desenvolvimento das atividades que implementam a educação ambiental e, em que medida as atividades contribuiu para construir uma nova visão de mundo dos alunos em sua realidade vivenciada.

O primeiro trabalho desenvolvido foi sobre a coleta seletiva, começamos a oficina com as nossas atividades didáticas, as crianças confeccionaram caixas de coleta seletiva que foram trabalhadas em equipes, essas equipes foram divididas da seguinte maneira: cinco equipes contendo 4 crianças em cada uma, cada equipe ficou responsável pela confecção de uma caixa, equipe 1 (azul, papel), equipe 2 (verde, vidro), equipe 3 (amarelo, metal), equipe 4 (vermelho, plástico), equipe 5 (marrom, orgânico). No fim das atividades as equipes apre-

sentaram em forma de seminário. No final da apresentação as crianças colocaram as caixas da coleta seletiva no pátio da escola e cada caixa tinha sua identificação.

As crianças realizaram algumas atividades práticas em Educação Ambiental uma delas foi sobre a coleta seletiva.

Figura 1 As crianças em ação.



Fonte: acervo da bolsista

Figura 2 As crianças em ação.



Fonte: acervo da bolsista

Figura 3 As crianças em ação.



Fonte: acervo da bolsista

Dando continuidade da primeira etapa da oficina trabalhamos a reciclagem Com as crianças organizadas em equipes as atividades foram desenvolvidas através de produção e confecção de esculturas em flores com

garrafas pet, e porta retrato reciclável dando sentido a reciclagem. Foi trabalhado a confecção de álbuns de desenhos com folhas naturais secas em relação às questões ambientais (o real e o ideal). E também a confecção de montagem de maquetes, de jogos educativos como: bingos, trilhas, memória, quebra-cabeça e jogos dos sete erros, todos eles foram confeccionados pelos alunos, sendo auxiliados pelos pibidianos.

Verificou-se, assim, que as ações da oficina foram significativas para os alunos, trabalhando a reciclagem despertou maior interesse e estímulo em relação ao aprendizado, fazendo com que houvesse cooperação, participação em especial nas aulas de matemática, geografia e história. Com o material em mãos o aluno vê o resultado na prática, sendo para alguns estes a melhor maneira de aprender.

As crianças trabalhando a política dos 3Rs: Reduzir, Reutilizar e Reciclar

Trabalhos com papel reciclado.



acervo da bolsista



acervo da bolsista FOTO 5



acervo da bolsista FOTO 6

Trabalho com reutilização de garrafas pet



acervo da bolsista FOTO 7

confeções dos porta- retratos reutilizável.



Acervo da bolsista FOTO 8

A segunda etapa da oficina consistiu no cultivo e no cuidado com as plantas, a etapa de plantio foi feita com a colaboração das crianças, que auxiliaram no preparo do adubo e da terra, foram plantadas as sementes em garrafas pet em forma horizontal das seguintes hortali-

ças: salsa, cebolinha e coentro, e as sementes das flores: margarida, girassol e dália. Em seguida as próprias crianças tiveram o cuidado de levar o plantio das sementes para o pátio da escola, criando assim um canteiro, e também foi combinado uma escala para regar. Em outro momento trabalhamos as partes das plantas reproduzidas em vídeo, as crianças foram organizadas em círculo e fizemos uma dinâmica, chamamos algumas crianças para argumentar sobre o vídeo em seguida entregamos uma folha de papel para que cada criança desenhasse uma parte da planta como se fosse um quebra cabeça em seguida elas iriam montando e assim dando origem a uma árvore. Como resultado, as crianças conseguiram identificar cada parte da planta e, entenderam que as plantas são essenciais para o equilíbrio de toda a vida na Terra. As crianças aprenderam que estão inseridas na natureza e compreenderam que não estão separados dela, mas que somos sim uma parte da mesma, e que, portanto, devemos desempenhar cada qual o seu papel neste contexto de preservação.

Trabalhamos as plantas, seus tipos, partes e cuidados necessários para um bom crescimento.



Acervo da bolsista FOTO 9

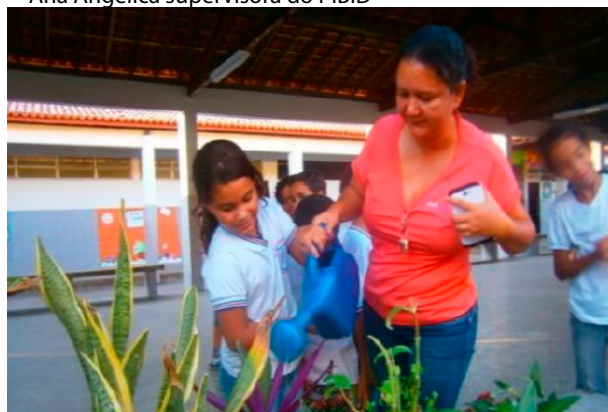


Acervo da bolsista FOTO 10



Acervo da bolsista FOTO 11

Ana Angélica supervisora do PIBID



Acervo da bolsista FOTO 12



Acervo da bolsista FOTO 13



Acervo da bolsista FOTO 14

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificou-se que as atividades práticas em educação ambiental, propiciou aos alunos a ampliação dos conhecimentos e valores na formação de cidadãos críticos e reflexivos.

As crianças envolvidas com as atividades práticas relacionadas à educação ambiental mostraram-se sensibilizadas de que pequenas mudanças de atitudes dos seres humanos podem contribuir com a preservação do nosso planeta. Percebeu-se nas crianças mudanças de comportamentos, atitudes e compreensão do quanto é necessário e urgente cuidar da preservação do meio ambiente, tendo em vista que as atividades práticas auxiliaram no processo de formação da criança, contribuindo para a sensibilização e desenvolvimento do senso crítico.

As atividades foram de grande valia para a aprendizagem das crianças, pois elas não tinham nem noção sobre a coleta seletiva, e a política dos 3rs: reduzir, reutilizar e reciclar e os seus benefícios para o meio ambiente. As contribuições do Pibid também, possibilitaram o contato direto com o cultivo de um jardim, o plantio de diferentes tipos de sementes e o cuidado com as plantas que foram expostos no Pátio da escola para que todos que frequentassem o ambiente pudessem ver, junto com as caixas da coleta seletiva evidenciando a importância da separação do lixo. As variadas atividades desenvolvidas proporcionaram aos educandos, espaços para o diálogo e construção de conhecimentos pautados em uma discussão mais consistente do que seja a educação ambiental bem como os cuidados que

se devem ter com a natureza. Tais aspectos permitem às crianças envolvidas vivenciar, agir, questionar e estabelecer relações entre os conhecimentos que já possuíam com aqueles que foram apresentados. As atividades práticas cultivando verde com o subprojeto Meio Ambiente do Pibid possibilitaram as crianças um contato maior com a natureza, Sendo assim, percebe-se que as atividades práticas educacionais relacionadas à Educação Ambiental em anos iniciais do Ensino Fundamental puderam auxiliar no processo de formação da criança, contribuindo para a sensibilização e desenvolvimento de senso crítico.

REFERÊNCIAS

- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio: o dicionário da língua portuguesa*. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.
- DIAS, Genebaldo, Freire **Dinâmicas e Instrumentação para Educação Ambiental**. 1ª ed. – São Paulo: Gaia, 2010.
- DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental: Princípios e Práticas**. 9º ed. São Paulo: Gaia, 2004.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio: o dicionário da língua portuguesa*. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.
- GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. Campinas, SP: Papirus, 2004.
- GUIMARÃES, M. **Educação ambiental: no consenso um debate?** Campinas, Papirus, 2000.
- REIGOTA, M. **O que é Educação ambiental/** Marcos Reigota – São Paulo: Brasiliense, 2004.
- Tozoni-Reis, M. F. de C. **Metodologia da pesquisa** 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A. , 2008. p. 57



*Andréa Rita Santana Santos**

Relato de experiência do Pibid Pedagogia: Contaçon de Historias em Educaçon Ambiental

INTRODUÇÃO

O presente trabalho emerge a partir das experiências vivenciadas pelos bolsistas em sala de aula no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Assim permitindo aos bolsistas, que ainda são alunos, construir sua identidade profissional, bem como relacionar as teorias dos conhecimentos recebidas durante sua formação acadêmica ao que acontece no dia-a-dia da escola, com o propósito de articular teoria e prática. Nossa experiência como bolsistas foi com a turma do 2º ano vespertino da Escola Estadual Professor Francisco Portugal, tendo como objetivo desenvolver com as crianças a importância da contaçon de história nas atividades práticas em educação ambiental através do subprojeto Meio Ambiente que nasceu da necessidade de se estruturar ainda mais as atividades realizadas pelo PIBID na escola.

* Graduanda do curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental – SE (GEPEASE/UFS), sob orientação da Profª Drª. Maria Inêz Oliveira Araújo, e Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), Sob a orientação da Profª Drª. Maria Inêz Oliveira Araújo. E-mail: andrea-rita1@hotmail.com

A questão ambiental está sendo cada vez mais debatida entre a população em geral, pois o futuro da humanidade depende do equilíbrio do meio ambiente. “A educação ambiental se constitui numa forma abrangente de educação, que se propõe atingir todos os cidadãos, através de um processo pedagógico participativo” (POLLI; SIGNORINE, 2012, p. 08), a relevância da Educação Ambiental (EA), sobretudo em ambiente escolar tem a necessidade de formar cidadãos conscientes quanto à preservação do meio ambiente, dos recursos naturais e da qualidade de vida das pessoas inclusive das gerações futuras. O meio ambiente compreende não só a natureza com seus diferentes elementos vegetais, minerais e animais, como também os espaços construídos e habitados por nós, que segundo Telles o processo de educação ambiental é:

Um processo permanente na qual o indivíduo e a comunidade tomam consciência do seu meio ambiente e adquirem o conhecimento, os valores, as habilidades, as experiências e a determinação que os tornam aptos a agir – individual e coletivamente – e resolver problemas ambientais TELLES (2002, pg. 34).

Um dos objetivos gerais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), é que nas primeiras séries do ensino fundamental:

Os alunos sejam capazes de perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (1997 p. 128).

Desse modo, no decorrer do trabalho será apresentada a questão da educação ambiental e as ações desenvolvidas nas atividades práticas, trabalhando os gêneros textuais na contação de histórias, estimulando o hábito da leitura, o desenvolvimento na escrita e a questão da preservação do meio ambiente, despertando assim o interesse dos educandos pelas questões ambientais em uma perspectiva crítica e atuante.

Para Souza (2007, p.112) “Utilizar recursos didáticos no processo de ensino- aprendizagem é importante para que o aluno assimile o conteúdo trabalhado, desenvolvendo sua criatividade”. Portanto o trabalho com contação de histórias com os clássicos infantis leva a

criança a desenvolver a imaginação, a fantasia, a criatividade, o lúdico de forma prazerosa. Estimula o gosto pela leitura, desenvolvendo a linguagem oral, escrita, visual e linguagem corporal. É vista de forma integrante na formação de novos leitores. A contação de histórias favorece a contextualização do conteúdo escolar de uma forma prazerosa e dinâmica. Dessa forma, torna-se uma ferramenta facilitadora no processo de ensino-aprendizagem. Como diz Abramovich:

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias [...]. Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser um leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e compreensão do mundo. ABRAMOVICH (1993, p. 16).

Dada à importância da contação de histórias nas atividades práticas em Educação Ambiental, foi proposto neste trabalho, uma série de atividades educacionais envolvendo as questões ambientais através das dinâmicas, práticas e ações para a preservação do meio ambiente; o trabalho foi estruturado com o desenvolvimento da comunicação das narrativas contextualizando os momentos de ouvir e ler as histórias, colocando-os em contato com diversas histórias da literatura infantil, valorizando a leitura visual e dramatização. As histórias foram lidas, contadas e dramatizadas pelas próprias crianças de forma interativa. Este trabalho, portanto, apresenta um pouco do que foi essa rica experiência no Pibid com as crianças do 2º ano, trazendo a importância da contação de histórias nas atividades práticas em Educação Ambiental bem como uma fundamentação teórica baseada em autores que tratam do tema e sua importância para o desenvolvimento de cidadãos conscientes, críticos e atuantes numa realidade comprometida com a vida.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ATIVIDADES PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Entendendo que o ambiente escolar é um dos primeiros passos para a sensibilização dos futuros cidadãos para com o meio ambiente, buscando um convívio mais saudável com a natureza, propõe atingir todos através de um processo pedagógico participativo que deve estar presente, permeando todas as relações e atividades escolares, de acordo com Dias (2004), a apresentação

de temas ambientais na educação deve dar ênfase em uma perspectiva geral, sendo bastante importante que atividades sejam desenvolvidas com os educandos, de forma a estimulá-los, tendo em vista que nesta fase as crianças são bastante curiosas e é comum uma maior integração e participação das mesmas, onde a aprendizagem neste sentido deve ser contínua. Para Marcatto

Propõe-se que a Educação Ambiental seja um processo de formação dinâmico, permanente e participativo, no qual as pessoas envolvidas passem a ser agentes transformadoras, participando ativamente da busca de alternativas para a redução de impactos ambientais e para o controle social do uso dos recursos naturais. Marcatto (2002. p.03)

Segundo Guimarães (2004), a Educação Ambiental desenvolvida nas práticas pedagógicas deste de cedo à criança irá adquirir hábitos que poderá contribuir com um planeta mais sustentável. Dessa forma Dias (2010) afirma que: As atividades práticas em E. A. tem a intenção de contribuir para a promoção de práticas inovadoras capazes de promover a ampliação da percepção sobre a complexidade das principais questões socioambientais. E conforme Bastos (2011 p. 45) “Os materiais didáticos são muitos importantes e servem como meios para auxiliar a docência, buscando mais significância e positividade”. Esse pensamento também está presente em Falavigna quando afirma que:

... A importância do uso de meios e recursos didáticos variados como alternativas criativas dos professores na apresentação e desenvolvimento de determinados temas em sala de aula, proporcionando ao aluno melhores condições de aprendizagem. (FALAVIGNA, 2009, p.83)

E para Flores (2010, p.4-5), “A prática com materiais didáticos alternativos além de facilitar a visualização dos assuntos abordados em aula e proporcionar a integração dos alunos acaba quebrando a monotonia de uma aula expositiva...” Analisando esses pensamentos aqui citados, percebe-se que de uma forma distinta todos esses autores demonstram um posicionamento parecido quanto ao uso dos recursos didáticos. Com os recursos didáticos bem selecionados, utilizados de forma adequada nas atividades e com objetivos traçados aos conceitos e conteúdos pelo professor em sala de aula proporcionará mais qualidade no processo de

aprendizagem. São instrumentos importantes em sala de aula e, o professor como mediador deve envolver o aluno no processo de aprendizagem com ferramentas disponíveis que facilitam e possibilitam a aprendizagem. De acordo com Filizola (2009, p. 35), É “na prática cotidiana, no espaço de sua sala de aula que o professor pode favorecer a aprendizagem escolar desenvolvendo ações de modo a ensinar seus alunos a pensar e a aprender”. Já para Carvalho:

O educador é por “natureza” um intérprete, não apenas porque todos os humanos o são, mas também por ofício, uma vez que educar é ser mediador, tradutor de mundos. Ele está sempre envolvido na tarefa reflexiva que implica provocar outras leituras de vida, novas compreensões e versões possíveis sobre o mundo e sobre nossa ação no mundo (CARVALHO, 2012, p.77).

Esse pensamento também está presente em Tavares (2011), quando afirma que o professor deve criar situações que estimule o indivíduo a pensar, analisar e relacionar os aspectos estudados com a realidade que vive. Essa realização consciente das tarefas de ensino e aprendizagem é uma fonte de convicções, princípios e ações que irão relacionar as práticas educativas dos alunos, propondo situações reais que faça com que o indivíduo reflita e analise de acordo com sua realidade. Já para Sant’anna e Menzolla (2002, p. 35) “O ensino fundamenta-se na estimulação que é fornecido por recursos didáticos que facilitam a aprendizagem”. Para Libâneo (1995), aprender se torna uma atividade de descoberta, é uma autoaprendizagem, sendo o ambiente apenas o estimulador.

RELATO DE EXPERIÊNCIAS: EXECUÇÃO DAS ATIVIDADES NA DIMENSÃO PEDAGÓGICA PARTICIPATIVA

Esta parte do trabalho tem por finalidade relatar fatos vivenciados durante o subprojeto intitulado Meio Ambiente com a importância da contação de histórias nas atividades práticas em Educação Ambiental, na Escola Estadual Professor Francisco Portugal. Consiste em apresentar trechos e descrições de acontecimentos ocorridos durante as atividades realizadas com as crianças; fazendo uma reflexão dos momentos mais marcantes do processo de conhecimento que foram enriquecedores para nós como bolsistas do Pibid.

Assim, buscamos analisar o entendimento dos alunos sobre questões ambientais como forma de diagnosticar os fatores que contribuem para o desenvolvimento das atividades que implementam a educação ambiental.

Os momentos foram separados por atividades, mas todos tinham o mesmo objetivo, trabalhar a educação ambiental nas atividades práticas desenvolvendo nas crianças o senso crítico e conseqüentemente ações e posturas responsáveis. As atividades desenvolvidas tiveram um cunho prático e didático baseado nas observações e nas experiências vivenciadas pelas crianças. Todas as atividades foram desenvolvidas de forma clara e objetiva o que facilitou muito no bom andamento do trabalho durante a sua execução. Durante o desenvolvimento do trabalho, as crianças mostraram grande interesse pelas atividades e muita curiosidade pelos assuntos abordados. Os temas abordados foram de grande relevância para a aprendizagem das crianças o que resultou num bom desenvolvimento das atividades.

As atividades práticas foram trabalhadas a partir dos gêneros textuais na contação de história, sendo trabalhados os clássicos infantis em Educação Ambiental. "Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam" PCN-EF (1999, p. 21). Portanto a linguagem textual se apresenta de forma ampla e social;

No processo de ensino e aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (PCN-EF, 1999, p. 32).

O ouvir histórias é uma vivência para a vida toda, pois possibilita experiências que marcarão a vida intelectual, emocional e afetiva das crianças. Nesta perspectiva deve-se considerar que: "A Educação Ambiental pretende aproximar as crianças dos problemas do ambiente pela via do conhecimento objetivo, e também pela via da fantasia e da imaginação sonhadora e libertária" (MÁXIMO-ESTEVEES, 1998, p.126).

Trabalhamos alguns clássicos infantis com readaptações como: Chapeuzinho Vermelho, Branca de neve, João e Maria, Joãozinho e o pé de feijão, todas elas trabalhada no contexto da Educação Ambiental e do meio ambiente, as histórias foram contadas e dramatizadas pelas próprias crianças. As crianças foram caracterizadas como se fossem os próprios personagens e os PIBidianos também, através da dramatização, desenhos, pinturas e um texto escrito às crianças conseguiram compreender melhor o cenário da natureza em que se passa a história. A exemplo de chapeuzinho vermelho trabalhamos a situação dos animais especialmente os que estão ameaçados de extinção, um dos quais o mico-leão-dourado, o Pedro uma das crianças que se fantasiou de mico-leão-dourado ressaltou em uma de suas falas...

"Tia não sabia da existência do mico-leão-dourado".

FOTO 1



Fonte: acervo da bolsista (PIBID)

FOTO 2



Fonte: acervo da bolsista (PIBID)

Na história de Branca de Neve, onde ela passou a morar na floresta com os sete anões, foi questionado a vivência homem e natureza, segundo Guimarães (1995), resalta que não existe a separação entre o meio am-

biente e o homem. Assim, em Educação Ambiental é preciso que o educador trabalhe a integração ser humano e ambiente e se conscientize de que o ser humano é natureza e não apenas parte dela.

FOTO 3



Fonte: acervo da bolsista (PIBID)

FOTO 4



Fonte: acervo da bolsista (PIBID)

As crianças também exploraram a floresta de João e Maria, nela as crianças trouxeram exemplos de animais do nosso estado Sergipe como: gambá, preá, capivara, macaco- prego, veado-catingueiro, periquito-valente, sapo-cururu, trabalhamos essas espécies nas apresentações. Algumas frases das crianças em relação a essas atividades prática.

FOTO 5



Fonte: acervo da bolsista (PIBID)

FOTO 6



Fonte: acervo da bolsista (PIBID)

"Já vi um sapo-cururu no quintal da casa da minha avó"(Ryan)
"Acho que moraria em uma floresta... ou na roça"
(Alicia)

E na historia Joãozinho e o pé de feijão, trabalhamos as plantações, e fizemos a experiência do feijão no copo com o algodão. Em outro momento confeccionamos fantoches de meia e de isopor, e as crianças confeccionaram um livro respeitando sua capacidade intelectual. E o próximo passo foi apresentação e a leitura do livro.

Assim, para as crianças envolvidas nas atividades estabeleceu relações entre os conhecimentos que já possuíam com aqueles que estão sendo apresentados.

FOTO 7



Fonte: acervo da bolsista (PIBID)

FOTO 8



Fonte: acervo da bolsista (PIBID)

Leitura e apresentação do livro pelas próprias crianças.

FOTO 9



Fonte: acervo da bolsista (PIBID)

FOTO 10



Fonte: acervo da bolsista (PIBID)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas atividades didáticas desenvolvidas com as crianças da Escola Estadual Professor Francisco Portugal é importante trabalhar o crescimento e a difusão da Educação Ambiental dentro das escolas para que tenham ações e posturas responsáveis, sejam sensibilizados da realidade que envolve o seu meio. As atividades foram de grande valia para a aprendizagem das crianças, que possibilitou fazer uma análise e um resgate do prazer lúdico das crianças através da contação de história, que é fundamental para a formação e desenvolvimento da criança.

O gênero textual na contação de história, desta atividade prática apresentou resultados satisfatórios, um dos pontos mais importante foi a participação ativa e a proximidade das crianças com a realidade do seu meio ambiente dentro da própria história.

O trabalho desenvolvido foi, sem dúvida, uma contribuição para a formação de uma consciência ecológica das crianças, foi pensando nessa situação de uma geração de alunos que possam ser conhecedores da realidade que o cercam, que trabalhamos a educação ambiental nas atividades práticas que vai além do restrito espaço da sala de aula, pois a Educação Ambiental provoca transformações. O trabalho pedagógico, também deve se concentrar nas realidades da vida social, pois, o conhecimento da realidade é produzido a partir das experiências dos indivíduos.

Observou-se que de maneira geral as crianças se sentiram interessadas e motivadas a trabalhar um assunto que faz parte do seu cotidiano.

Ao finalizar este trabalho é preciso, considera-se que a sua realização foi de grande relevância para o aprendizado da criança, como também para a formação dos bolsistas que ainda estão em processo de iniciação. Sendo assim, a educação ambiental merece uma característica única que é a de informar e educar de forma crítica e construtiva e significativa.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1993.

BASTOS, Almir Pereira. **Recursos didáticos e sua importância para as aulas de Geografia**. In: Revista de Geografia- Pedagogia 2.0, número 37, Ministério da Educação, 2011

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 6ª ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

DIAS, Genebaldo. F. **Educação ambiental: princípios e práticas**. 9.ed. São Paulo: Gaia, 2004.

DIAS, Genebaldo Freire. **Dinâmicas e Instrumentação para Educação Ambiental**. 1ª Edição – São Paulo: Gaia, 2010.

FALAVIGNA, Gladis. Inovações centradas nas multimídias repercussões no processo ensino aprendizagem. Porto Alegre. 2009.

FLORES, Bárbara de Oliveira. SILVA, Felipe Akauan dos SANTOS, Misael Beskow dos. CUNHA, Ronell da Materiais didáticos: Alternativas à práticas de geografia. In: anais do XVI Encontro Nacional de Geógrafos. UFRGS: Porto Alegre, 2010.

FILIZOLA, Roberto. Didática da Geografia: proposições metodológicas e conteúdos entrelaçados com a avaliação. Curitiba: Base Editorial, 2009.

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1995.

Marcatto, Celso. **Educação ambiental: conceitos e princípios**. Belo Horizonte: FEAM, 2002. Disponí-

vel<em<http://www.scribd.com/doc/7028363/Educao-Ambiental-Conceitos-Principios>>. Acesso em 28 mar. 2019.

Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais, primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental, 1999.

MÁXIMO-ESTEVES, Lídia. Da Teoria a Prática: educação ambiental com as crianças pequenas ou o fio da história. Porto, Portugal: Porto Editora Ltda, 1998.

POLLI, Anderson; SIGNORINI, Tiago. **A Inserção da Educação Ambiental na Prática Pedagógica**. Ambiente & Educaçã, Rio Grande, v. 17, n. 2, p.08, out. 2012.

SANT'ANNA M. Ilza. MENZOLLA, Maximiliano. **Didática: Aprender a ensinar**. Técnicas e reflexões pedagógicas para a formação de fornecedores. Edições Loyola. 7ª Edição. São Paulo. 2002

SOUZA, S. E. **O uso de recursos didáticos no ensino escolar**. In: I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: "Infância e Práticas Educativas". Disponível em:<http://www.pec.uem.br/pec_uem/revistas/arqmudi/volume_11/suplemento_02/artigos/019.df>. Acesso em: 12 fev. 2019.

TELLES, Marcelo de Queiroz. **Vivências integradas com o meio ambiente**. São Paulo: Sá Editora, 2002.

TAVARES, Rosilene Horta, **Didática Geral**. Belo Horizonte: Editora, UFMG, 2011.



*Vinicius Araújo Alves¹
Danilo Vinicius Santos Brito²
Márcia de Jesus³
Marcia Eliane Silva Carvalho⁴*

O espaço rural brasileiro sob as lentes do fanzine⁵

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) visa promover a prática pedagógica associando conhecimentos acadêmicos às práticas e realidade da educação básica. No ensino de Geografia tem proporcionado o aprendizado dos discentes acadêmicos em parceria com o professor supervisor e a vivência na educação básica. Dessa maneira, os pibidianos podem aperfeiçoar a prática pedagógica aprendida na academia em conjunto com a escola, alunos e comunidade.

O PIBID além de oferecer aprimoramento para os estudantes de licenciatura através do contato direto com a instituição escolar, faz a relação universidade/escola, onde os conhecimentos adquiridos nestes ambientes educacionais podem ser confrontados e discutidos em sala de aula.

1 PIBID/Geografia – e-mail: viniciusgeografiaufs@gmail.com

2 PIBID/Geografia – e-mail: danilo_vinicius2010@hotmail.com

3 PIBID/Geografia – e-mail: marciadejesus84@hotmail.com

4 Prof^a Dr^a Coordenadora de Área – PIBID Geografia – e-mail: marciacarvalho_ufs@yahoo.com.br

5 Atividade desenvolvida com a supervisão do prof. Geminiano Basílio dos Santos Neto - Supervisor do PIBID/Geografia no Colégio Estadual Professora Glorita Portugal em 2017 – E-mail: profgeminiano@hotmail.com

Uma das propostas abordadas pelo PIBID Geografia foi o uso do fanzine no processo educativo. Desta forma, foi desenvolvida no PIBID Geografia 2017 a oficina pedagógica intitulada “O espaço rural brasileiro sob as lentes do fanzine”, tendo como finalidade refletir o espaço rural no Brasil, representando-o de maneira criativa.

O fanzine tem sua origem nos Estados Unidos na década de 1930. Seu nome provém do inglês *Fanatic Magazine*, cujo significado é revista do fã. Surgiu por iniciativa dos apaixonados por filmes de ficção científica como maneira de veicular produções artísticas e informações. Este recurso é sempre produzido em pequena tiragem e distribuída de forma impressa nas comunidades (Franco, 2014).

É uma revista artesanal e veículo de comunicação amador onde o autor pode usar a criatividade para inserir fotografias, imagens, símbolos, desenhos, poemas, colagens, textos, entre outros, pois, sua estrutura difere dos meios de comunicação formais comercializados (Franco, 2014).

Historicamente, o fanzine foi vivenciando novos contextos e adquirindo temas diversificados, sempre funcionando como instrumento de comunicação barato e simples de produzir. Todavia, apresentando ótimos resultados.

O fanzine foi o principal recurso didático/pedagógico utilizado na atividade, constituindo-se neste caso, em um panfleto ou jornalzinho confeccionado em folhas de ofício. Nele, o aluno tem liberdade para apresentar um tema de forma criativa, objetiva, coesa e direta. O aluno torna-se autor e responsável por todos os elementos que deseja utilizar no fanzine. Geralmente fazem o uso de colagens, imagens, e desenhos coloridos feito à mão.

O ensino de geografia nas escolas deve tornar-se mais proveitoso e prazeroso, onde os professores entendam que a sociedade mudou e os jovens necessitam de outras formas de recursos didáticos. Dessa maneira, indica-se a inserção de novas práticas de ensino e ferramentas de aprendizagem para uma melhor compreensão, conscientização e capacidade crítica dos alunos (Amorim et al, 2012).

Buscar novas alternativas para o ensino de Geografia nas escolas é a tarefa do professor, desenvolvendo prá-

ticas de ensino adequadas a turma, série e conteúdo, e uso de recursos e linguagens diversificadas como: vídeos, manchete de jornais, charges, obras de arte, imagens, mapas, jogos, fanzine entre outros (Almeida et al, 2016).

Acreditamos que práticas de ensino inovadoras em consórcio com recursos didático/pedagógico adequados podem contribuir para o interesse do aluno pela Geografia e promover tanto a aprendizagem significativa quanto uma formação crítica que possibilite o aluno a interpretar os fatos sociais postos no seu cotidiano. Para tanto, deve ser construído desde os primeiros momentos das aulas, ou seja, com planejamento prévio e contínuo.

Existem numa classe vários tipos de alunos e com isso várias necessidades, dessa maneira são necessárias que o educador tenha um bom conjunto de estratégias de ensino para conseguir a atenção de sua turma (Selbach, 2010). Salienta-se também que as características do professor como gestos, disposição, atenção, esforço, coragem são constantemente observados pelos alunos e de certa forma influenciará num maior empenho e dedicação dos educandos na escola em geral (Rego et al, 2007).

Estimular os professores a se dedicarem ao ensino aprendido, procurando sempre estratégias que melhor atenda às necessidades de seus alunos é promover a verdadeira Geografia escolar.

Saber aproveitar as questões do dia-dia e o modo de vida de seus educandos, são ações necessárias que precisam serem postas em práticas na sala de aula o mais breve possível, por todos os profissionais da educação.

O PIBID busca levar às escolas públicas propostas de ensino e recursos didáticos/pedagógicos inovadores, apropriados para fomentar e estimular o aprendizado com atividades práticas e educativas.

Nestes contextos, este artigo tem como objetivo apresentar um relato de experiência vivenciado pelo PIBID/Geografia/UFS no Colégio Estadual Professora Glorita Portugal em 2017, relativo a oficina pedagógica intitulada “O espaço rural brasileiro sob as lentes do fanzine”, cuja finalidade foi refletir sobre o espaço rural no Brasil, representando-o de maneira criativa, interativa e crítica.

Para contempla-lo fez-se necessário desenvolver práticas pedagógicas inovadoras e relacionar conhecimentos acadêmicos e escolares. Foram abordados conteúdos referentes à concentração fundiária no Brasil, expansão das fronteiras agrícolas, industrialização, relações de trabalho, agroindústrias, modernização da agricultura.

BREVE CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

O Colégio Estadual Professora Glorita Portugal está localizado na Rua 62, Conjunto Eduardo Gomes, Bairro Rosa Elze, São Cristóvão – SE, tendo um total de 1.053 alunos matriculados em 2017. A equipe diretiva do colégio é composta por cinco profissionais, nos cargos de diretora, coordenadora e secretária.

Na estrutura da escola estão disponíveis 16 salas de aulas, laboratório, quadra poliesportiva, biblioteca e laboratório científico, cantina, cozinha, secretaria, sala de professores, sala de vídeo e internet com wifi.

A destruição do patrimônio escolar é visível em alguns locais, causado na maioria das vezes pelos próprios alunos e moradores da comunidade.

O IDEB - Índice de Desenvolvimento de Educação Básica - vem apresentando no Glorita um crescimento regular anual, saindo de 1,8 em 2009, passando para 2,4 em 2011 e chegando a 3,5 em 2017. A projeção para 2021 é de 4,1.

A sala do 1º ano B, no qual trabalhamos, é composta por 25 alunos entre 14 a 17 anos de idade, matriculados no período matutino, sendo a disciplina de Geografia regida pelo professor Mestre Geminiano Basílio dos Santos Neto. O professor costuma trabalhar os conteúdos da disciplina com seus alunos de forma dialogada e participativa. As atividades avaliativas são flexíveis envolvendo questões subjetivas e objetivas, mapas, imagens, poemas e exercícios.

A CONSTRUÇÃO DA OFICINA

Para alcançar os objetivos da oficina pedagógica, tornou-se fundamental a etapa de planejamento, ou seja,

a organização estrutural de toda a dinâmica, que pode envolver itens como o número de aulas, materiais necessários para a confecção da oficina, perfil da turma, entre outros.

A seleção dos conteúdos que serão abordados na dinâmica deve ser um dos primeiros quesitos a ser trabalhado, envolvendo o que foi previamente visto em sala de aula, pois é fundamental que a turma já disponha de uma bagagem teórica do conteúdo para lhes auxiliar na resolução das tarefas.

A oficina pedagógica ministrada pelos bolsistas do PIBID contemplou a Unidade 3 – Espaço Agrário, do livro didático **Ser Protagonista: Geografia, 1º ano** (Moreirão, 2013). O fanzine foi o principal recurso didático/pedagógico utilizado na atividade. Os materiais utilizados para a confecção do fanzine foram imagens impressas, cola branca, régua, tesoura, caneta, lápis e papel.

A necessidade de aprender a formação e a produção do espaço rural no Brasil, que envolve desde as atividades coloniais e a escravidão até as grandes empresas multinacionais voltadas para o agronegócio, traz à tona questões que são primordiais para entendermos as desigualdades sociais no Brasil e seu fluxo de pessoas e mercadorias no espaço geográfico ao longo da história, que resulta no crescimento das cidades, na degradação ambiental e na transformação das relações de trabalho.

SOB AS LENTES DO FANZINE: O ESPAÇO RURAL E VIVÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR

A oficina pedagógica intitulada “O espaço rural brasileiro sob as lentes do fanzine”, foi elaborada em 3 horas aula. Nas duas primeiras aulas, iniciamos com uma atividade integradora, sendo exibido um vídeo sobre o espaço rural brasileiro (Figura 01). Após o encerramento do vídeo, houve um debate acerca de seus elementos, fazendo com que a turma pudesse expor seu conhecimento prévio sobre o que assistiu e tentar descobrir o tema da aula e demais questões relacionadas. Foi um momento de sensibilização sobre a temática visando despertar o interesse do alunado sobre o tema, conforme proposto por Almeida et.al (2016).

Figuras 01 – Pibidianos ministrando aula problematizadora sobre o tema



Fonte: JESUS, 2017.

Em seguida, foi ministrada uma aula sobre o espaço rural brasileiro envolvendo conteúdos relacionados à concentração fundiária no Brasil, expansão das fronteiras agrícolas, industrialização agrícola, relações de trabalho e agroindústrias. O conteúdo foi apresentado através de slides contendo síntese de textos, imagens, tabelas, charges e vídeo.

Observa-se que a maioria dos alunos gosta desse tipo de recurso didático, quando usado de forma complementar aos conteúdos estudados. Motiva a discussão e reflexão, tornando a aula mais receptiva e agradável e, principalmente, estimula uma leitura mais apurada da realidade vivida e a desmistificação da ideologia que permeia as relações sociais e políticas do mundo.

É preciso utilizar outros recursos didáticos além do livro didático, como aqui apresentados, para que assim tenha um maior alcance e facilite o ensino-aprendizado principalmente entre os jovens.

Na aula seguinte, aprendemos sobre o que é um fanzine, sua história, proposta e como confeccioná-lo. Um

exemplar pronto do fanzine foi apresentado a turma para contribuir no momento do trabalho. O próximo momento tratou da confecção do fanzine pelos grupos de alunos que abordaram suas percepções e entendimento sobre o conteúdo da aula (Figura 02).

Figura 02 – Alunos confeccionando fanzines



Fonte: ALVES, 2017.

Cada grupo recebeu os materiais necessários para a produção do fanzine, e os bolsistas ficaram disponíveis para tirar dúvidas relacionadas ao conteúdo e ao recurso. Houve grupo que optaram por representar vários aspectos relacionados ao espaço agrário brasileiro, outros decidiram escolher um tema em específico para trabalhar o fanzine, a exemplo dos agrotóxicos e da agricultura familiar (Figura 03).

Figura 03 – Fanzines produzidos pelos alunos



Fonte: ALVES, 2107.

Ao final da atividade, os grupos fizeram uma breve apresentação sobre seu trabalho a turma, paginando e explicando seu fanzine. Foi momento de interação e possibilidade de troca de ideias, criatividade e divulgação do aprendizado sobre o tema de uma forma lúdica e educativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fanzine foi um instrumento didático/pedagógico que permitiu aos alunos esboçar seu conhecimento a respeito do tema trabalhado, além de estimular a criatividade e capacidade crítica sobre os assuntos atuais que envolvem o ambiente rural no Brasil. O uso do fanzine é interdisciplinar, podendo ser utilizado em qualquer série e sobre diversos conteúdos.

Nestes termos, ressalta-se o abordado por Amorim et.al. (2012) ao afirmar que a geografia só pode ser compreendida fazendo as conexões devidas, apresentando o sentido dialético das causas naturais com as humanas, buscando as interrelações entre o local, o regional e o global de forma a promover uma formação crítica e consciente em sociedade.

É preciso transformar a informação em conhecimento, isso significa fazer que o aluno seja capaz de atribuir sentido ao que aprendeu, que seja útil para as questões de seu cotidiano. Assim, Kimura (2008), propõe um fazer geográfico onde o aluno seja ator principal da cons-

trução do saber, valorizando suas percepções, análises, questionamentos em sala de aula, relacionando-os com a Geografia. A partir daí o professor deve propor soluções e aplicar os conteúdos adequados ao momento, diversificando os procedimentos metodológicos. Esse foi um grande aprendizado associado ao PIBID/Geografia/UFS.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Janilton de Lima; SABINO, Cláudia de Vilhena Schayer; LOBATO, Wolney. **Caderno de oficinas pedagógicas de apoio ao professor: temas de Geociências para o ensino médio**. Belo Horizonte – MG, 2016.

AMORIM, Giovana Carla Cardoso; CASTRO, Alexsandra Maia Nolasco de; SILVA, Micaela Ferreira dos Santos. **Teorias e Práticas Pedagógicas de Cèlestin Freinet e Paulo Freire**. Campina Grande, REALIZE Editora, 2012.


FRANCO, Fábio Poletto. **Geografia e ensino: A elaboração de fanzines como possibilidades na construção do conhecimento**. Porto Alegre, 2014.

KIMURA, Shoko. **Geografia no Ensino Básico: questões e propostas**. São Paulo: Contexto, 2008.

MOREIRÃO, Fábio Bonna. Ser protagonista : geografia, 1º ano: Ensino Médio. –2 ed. São Paulo: Edições EM, 2013.

REGO, N.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. **Os mistérios de ensinar e aprender geografia**. Geografia. Porto Alegre, 2007.

SELBACH, Simone; CARNEIRO, Aline dos Santos. **Geografia e didática**. Petrópolis: Vozes, 2010. 149 p.



*Betânia Vieira Oliveira Santos
Karolaine Santos Silva
Márcia Eliane Silva Carvalho
Germiniano Basílio dos Santos Neto*

A feira na escola e a escola na feira: a produção agrícola e o espaço urbano

1. INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tem um papel fundamental no ensino-aprendizagem dos graduandos em formação contribuindo para um ensino geográfico atualizado que estimule a criatividade e inovação com o uso de diferentes métodos de ensino contextualizados com a realidade escolar.

A parceria da Universidade com as escolas básicas é de fundamental importância para a atuação dos discentes em formação e para o desenvolvimento do ensino da Geografia nas escolas, já que orienta os alunos em formação na sua construção de identidade pessoal e social e no desenvolvimento de autonomia intelectual, da criticidade e da criatividade levando em consideração fatores como participação, respeito e cooperação.

Um dos caminhos construídos para atingir esta proposição acima citada, ocorre através da aplicação das oficinas pedagógicas nas escolas básicas, durante as quais os alunos interligam teoria com a prática, fazendo com que o aluno se torne sujeito da aprendizagem e possa dessa forma ter uma ação reflexiva despertando o conhecimento (ALMEIDA et.al, 2016; SELBACH, 2010).

Desta forma,

Espera-se, em uma prática de ensino mais dinâmica, que o aluno possa não só dar significado, mas compreender o que está sendo ensinado. Optando por uma metodologia de ensino que envolva o aluno na construção do conhecimento aprendido para analisar a realidade, que pode ser a local ou a global" (CASTELLAR, 2010, p. 6).

Neste contexto, considerando o tema abordado durante um determinado período do ano letivo de realização do PIBID era sobre o Espaço Agrário, foi proposto uma oficina pedagógica que envolvesse tanto os aspectos teóricos quanto práticos relativo a esta temática, abrangendo desde a realidade brasileira à realidade local.

Assim, este artigo tem como objetivo apresentar um relato de experiência vivenciado na oficina Pedagógica sobre Espaço Agrário realizada pelo PIBID Geografia em 2017 no Colégio Prof^a Glorita Portugal, em São Cristóvão/SE.

O Colégio Prof^a Glorita Portugal apresenta estrutura conservada, com 16 salas de aulas a maioria com ar condicionado, uma sala de vídeo, pátio para os alunos, uma quadra esportiva, uma biblioteca e internet disponível para os alunos. Localiza-se na rua 62 no conjunto Eduardo Gomes no bairro Rosa Else em São Cristóvão/Sergipe, atendendo ao público de crianças e jovem dos níveis do ensino básico do primeiro ano do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio atingindo um total de aproximadamente 1200 alunos nos dois turnos. A equipe diretiva da Escola é composta por 5 pessoas, sendo formada pelo diretor, secretário e três coordenadores, com um total de 80 funcionários. Em 2015 o IDEB da escola foi 1,9. Na escola, além do PIBID além de Geografia e Química, são desenvolvidos outros projetos como a Gincana da Consciência Negra.

No contexto da sala de aula na qual atuamos, primeiro ano do ensino médio no turno matutino, apresentava trinta e quatro alunos com faixa etária de doze a quatorze anos, que recebeu a oficina pedagógica de forma positiva, pois compreenderam a importância de aproximar o conteúdo abordado em sala de aula para o contexto vivido pelos próprios alunos.

2. A ESCOLA NA FEIRA E A FEIRA NA ESCOLA: O DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA

A oficina "A feira na escola e a escola na feira: produção agrícola e o espaço urbano", teve como objetivo abordar o espaço agrário / mundo rural no contexto mundial e brasileiro. Associado a este tema buscou-se desenvolver etapas que envolvesse a realidade local. Assim, após a parte teórica, foram propostas atividades que envolvesse os alunos com a produção agrícola no espaço urbano.

Desta forma, foi pensada e executada uma atividade da feira livre do bairro buscando uma aproximação e a oportunidade de relacionar uma atividade cotidiana que seria o ato de ir à feira-livre com o conteúdo estudado e dessa forma interligar o mundo teórico com o mundo empírico para que os alunos pudessem conhecer a origem dos alimentos que são comercializados e de que forma são distribuídos para o consumo da população. Com isso torna-se indispensável a ligação entre o ensino superior com o ensino básico, pois os discentes em formação relacionam os conteúdos abordados na Universidade com a sua aplicação no ensino básico e percebem a diferença estabelecidas nos seus currículos de formação.

A oficina em seu processo de construção teve como referência o conteúdo do livro didático utilizado em sala de aula (MOREIRÃO, 2013), bem como as construções teórico-práticas pontuadas por autores consagrados do ensino de Geografia, a exemplo das obras de Castrogiovanni (1998) e Dias (2002).

A feira em que a oficina foi realizada está situada no bairro Eduardo Gomes ao lado do Colégio, que ocorre em uma praça nos dias de quarta-feira e sábado iniciando às 14:00 horas e terminando a partir das 17:00 horas.

A duração da oficina foi de 7 aulas de 50 minutos cada, realizadas a partir do dia 22 de novembro de 2017. Foram divididas em cinco etapas:

1ª Etapa – abordagem teórica sobre o espaço agrário e seu contexto mundial, brasileiro e local, buscando assim elementos para problematização da temática que instigasse os alunos a participarem das demais etapas propostas.

2ª Etapa - a turma foi dividida em 4 grupos, cada qual recebendo um tema para pesquisa definidos por sorteio. Os temas foram: frutas, legumes, hortaliças, laticínios. Nesta etapa eles também conheceram uma proposta de questionário a ser aplicada na etapa seguinte (Figura 01).

Figura 01 - Organização dos grupos, explicação e entrega dos questionários e preparação para a saída à feira-livre.



Fonte: Autores (2017)

3ª Etapa - Essa fase da oficina consistiu na visita à feira onde os alunos aplicaram um questionário aos feirantes (Figura 02). As perguntas foram elaboradas com a proposta de obter informações relevantes para que o aluno tivesse o conhecimento da origem do produto (município de origem), utilização ou não de agrotóxicos, se provem da agricultura familiar, forma de transporte do produto até a feira, dentre outros aspectos relevantes.

4ª Etapa – Análise dos dados obtidos na feira: Após a aplicação do questionário os alunos retornaram à escola e nas aulas subsequentes foram elaborados infográficos com as informações obtidas dos questionários. Assim foi possível colocar em prática o desenvolvi-

to da cartografia na Geografia. As informações contidas no infográfico e nos gráficos foram associadas a origem dos produtos, local de comercialização, faixa etária de idade dos feirantes, o tipo de mão de obra utilizada pelos feirantes, se é familiar ou mão de obra contratada, se os feirantes possuem transporte próprio (Figura 03).

Figura 02 - Visita a feira e aplicação dos questionários.



Fonte: Autores (2017)

5ª Etapa – elaboração do mapa de Sergipe onde foi colocado imagens com produtos predominantes do município de origem do produto, bem como a localização da escola e da feira, para que dessa forma os alunos tenham noção de localização, orientação e rede de fluxos entre os locais de origem e comercialização dos produtos no mapa elaborado.

Os materiais utilizados foram os seguintes: Folha de isopor, cartolina, papel milimetrado, lápis de cor, cola branca, palito de dente, mapa de Sergipe, mapa vazado, recortes e imagens de revistas, jornais, panfletos e as informações provenientes dos questionários sobre os produtos pesquisados na feira.

Instigados a participarem da proposta, a primeira etapa foi decisiva para os passos posteriores. Praticamente todos os alunos participaram da ida a feira no entorno da escola. Foi um momento de vivenciar com outro olhar para uma atividade cotidiana em seu dia-a-dia, associando ao ensino de Geografia.

Na etapa da escola na feira, foram aplicados cinco questionários por banca de cada produto. Tanto alunos quanto feirantes participaram de modo ativo na proposta. Os feirantes foram bastante receptivos ao verem os alunos fardados solicitando informações, sendo possível, portanto, a troca de conhecimentos.

No retorno a sala para análise dos questionários e elaboração dos infográficos ficou decidido que cada questionário corresponderia a 20%, para facilitar o entendimento dos alunos na construção dos diferentes gráficos associados ao levantamento de dados realizado na feira.

A análise dos questionários evidenciou os seguintes aspectos:

- 80% dos feirantes possuem idade entre 30 a 59 anos.
- 100% dos feirantes responsáveis pelas bancas, são do sexo masculino.
- 80% dos feirantes adquirem seus produtos diretamente com revendedores.
- 100% dos feirantes fazem uso de transporte próprio para se locomoverem até a feira.
- 20% dos produtos são orgânicos, sem uso de agrotóxicos.
- 80% dos feirantes não trabalham com os filhos na feira.

O município de origem dos produtos do gênero de frutas, legumes e hortaliças são provenientes do município de Itabaiana, enquanto que os laticínios, do município de Nossa Senhora da Glória.

Estas informações foram organizadas em um mapa de Sergipe onde foi marcado o município de origem de determinado produto sinalizado com pequenas imagens dos produtos predominantes daquele município e coladas em palitos. Para que isso fosse possível chegamos

à conclusão de que usaríamos um mapa vazado do estado de Sergipe e que fosse decalcado em papel vegetal, e esse papel vegetal seria colado em uma folha de isopor para que facilitasse a representação das imagens dos alimentos de cada município.

Em seguida foi discutido a forma que seriam expostas as outras informações do questionário em gráficos de coluna e de pizza onde os alunos teriam além do contato físico com o assunto estudado, teriam a oportunidade de trabalhar também, a parte da cartografia na mesma atividade (Figura 03).

Figura 03 - Elaboração e conclusão dos infográficos e mapa na sala de aula.



Fonte: Autores (2017)

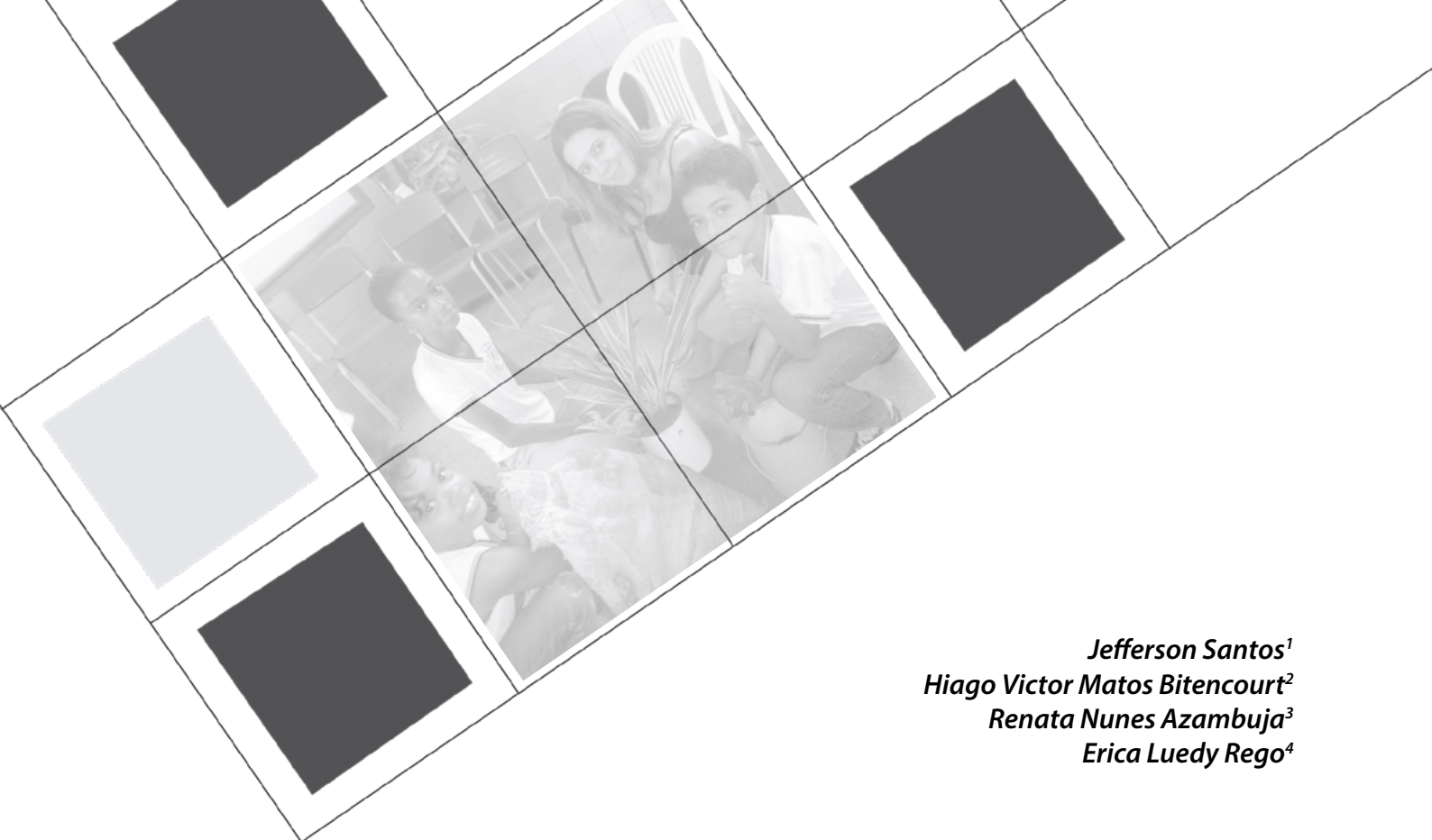
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, compreende-se que um dos desafios do processo educativo ainda perpassa por questões relacionadas com a associação conteúdo-cotidiano-método, no qual a apropriação de um saber prático contribua para a formação de um aluno crítico, que saiba associar o ensino de Geografia com o contexto local. Esta proposta tem sido tomada como um dos pontos fundamentais do processo de produção do conhecimento no PIBID Geografia/UFS, tanto para os graduandos, quanto para os alunos da educação básica.

Assim, esta proposta de ensino baseada em uma oficina didática possibilitada pelo PIBID Geografia/UFS, possibilitou através de um ensino reflexivo, o fazer-pensar citado por Kimura (2008), a associação entre conteúdo e prática em um processo educativo comprometido com a formação geográfica e com o conhecimento da realidade do mundo rural desde o contexto global, passando pelo regional até culminar com o local.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Janilton de Lima; SABINO, Cláudia de Vilhena Schayer; LOBATO, Wolney. **CADERNO DE OFICINAS PEDAGÓGICAS DE APOIO AO PROFESSOR: Temas de Geociências para o Ensino Médio**. Belo Horizonte: PUC-MG, 2016.
- CASTELLAR, Sônia, VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. São Paulo: CENGAGE Learning, 2010.
- CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos...[et al.]. **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 1998, p. 159 – 162.
- DIAS, A. **Para Quê Ensinar Geografia: as Dimensões do Ensino da Geografia**. Adaptado de CACHINHO, Herculanino, *Geografia Escolar: Orientação Teórica e Praxis Didática*. Inforgeo 15, Lisboa, Edições Colibri, p. 83-84, 2002. Disponível em: <http://www.sbpnet.org.br/livro/64ra/resumos/resumos/5848.htm>. Acessado: 10/01/2017.
- KIMURA, Shoko. **Geografia no Ensino Básico: questões e propostas**. São Paulo: Contexto, 2008.
- MOREIRÃO, Fábio Bonna. *Ser protagonista : geografia, 1º ano: Ensino Médio*. –2 ed. São Paulo: Edições EM, 2013.
- SELBACH, Simone. **Geografia e didática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.



*Jefferson Santos¹
Hiago Victor Matos Bitencourt²
Renata Nunes Azambuja³
Erica Luedy Rego⁴*

Produção do censo demográfico na escola: atuação do pibid geografia a partir de práticas pedagógicas que evidenciam o espaço escolar

INTRODUÇÃO

A falta de políticas públicas que visassem a melhor capacitação dos alunos de cursos de licenciatura, durante muito tempo relegou às disciplinas de Estágio, o papel de estabelecer o contato entre os professores em formação e o ambiente escolar. Esta realidade vem sendo transformada com a inserção do PIBID, como programa responsável por estabelecer um vínculo mais prolongado entre os universitários e as escolas públicas no Brasil. Não obstante, o PIBID tem sido responsável por uma grande transformação no processo de formação de professores, através da intervenção com práticas pedagógicas e a relação direta com toda comunidade escolar para com os alunos da Universidade.

1 Graduando do curso de Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe – Campus São Cristóvão, bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES. bego837@gmail.com

2 Graduando do curso de Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe – Campus São Cristóvão, bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência-PIBID/CAPES. hiagovictormb@gmail.com

3 Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora Adjunta do Departamento de Geografia da Universidade Federal de Sergipe - Campus São Cristóvão. Coordenadora da área de Geografia do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES. pibidrenataufs@gmail.com

4 Graduada em Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe. Professora de Geografia da Rede Estadual de Ensino de Sergipe. Supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID/CAPES. ericaluedy@hotmail.com

Estar presente em sala de aula, observando e interagindo com alunos e professor supervisor, possibilita ao bolsista revisar conteúdos, aplicar o conhecimento adquirido na Universidade, adaptando-o a linguagem de sala de aula. Dessa forma, o programa tende a direcionar o discente a busca por soluções mais diretas, refletindo na formação de profissionais melhor capacitados, através da vivência contínua durante um ano letivo.

Nessa perspectiva, sentimos a necessidade de refletir sobre as relações estabelecidas pelo Programa e como ela pode aprimorar nossa formação profissional a partir da realidade vivida em sala de aula. Nosso campo de estudo e de atuação é a sala de aula e por esse motivo o desenvolvimento de nossa experiência através do PIBID tornou-se indispensável.

A sala de aula proporciona reflexões aos que estão em formação como futuros professores, no qual o processo de ensino-aprendizagem é realizado com seus elementos constitutivos, nas mais diversas condições de realização, dependendo do nível estrutural de cada escola, principalmente em um país como o Brasil que por inúmeros motivos vem sucateando a educação pública. A política opressora desenvolvida por este estado de exceção acaba por evidenciar a qualidade baixa de recursos disponíveis para serem trabalhados no aprimoramento dos conteúdos. Embora Carbonell (2002) exponha a ideia de que nem sempre a inovação ou criação de práticas didático-pedagógicas dependam de um ambiente moderno ou com máxima disponibilidade de recursos, os bolsistas ainda sofrem com escassez de materiais de apoio. Boa parte do material utilizado em oficinas e projetos do PIBID nas escolas, terminam por serem custeados pelos próprios pibidianos, devido à ausência de editais complementares para o custeio das ações.

No que diz respeito ao ensino de Geografia, o trabalho com a realidade vivida do aluno é o ponto de partida para contextualizar os conteúdos, verificando as principais dificuldades ao trabalhar com projetos e oficinas que elucidem as mudanças naturais e sociais constituintes do espaço geográfico. O ensino de geografia nos últimos anos vem buscando superar a produção de ensino mnemônico. Esta mudança de significado de acordo com Cavalcanti (2006) tem buscado refletir sobre o papel da Ciência Geográfica, qual a sua impor-

tância no mundo atual suas bases históricas, bem como compreender a razão de ser dessa área do conhecimento na escola agregado ao trabalho docente.

A participação dos alunos é fundamental na aplicação de qualquer trabalho e/ou atividade didático-pedagógica, conforme destaca SILVA & SILVA (2012): "a partir da inserção do espaço vivido no ensino de Geografia será possível um diálogo entre professores e alunos, no sentido de despertar a criticidade do educando enquanto sujeito ativo desse processo."

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1. Breve caracterização da escola que atua

A Escola Estadual General Valadão foi fundada em 1918 no governo de Dr. Maurício Graccho Cardoso com o nome de Grupo Escolar General Valadão. Em 06 de maio de 1977 foi publicado o Decreto nº 3.701 que a transformou em Escola de 1º Grau General Valadão. Em abril de 1978 com a Resolução nº. 0578/03 a Escola passou a funcionar de 1ª à 8ª Séries com o Ato de Autorização expedido pelo Conselho Estadual de Educação (FONTE, Ano). Em 30 de setembro de 1993, através do Conselho Estadual de Educação, houve o Ato de Reconhecimento com a Resolução nº. 365/93. Com as novas mudanças da Lei nº. 9.394/96 a instituição de ensino passa a ser chamada de Escola Estadual General Valadão. Sua denominação foi em homenagem ao sergipano, escritor, jornalista, militar e político Manoel Priciliano de Oliveira Valadão, participante na Guerra do Paraguai e Presidente do Estado de Sergipe de 1894 à 1896 e de 1914 à 1918. A Escola Estadual General Valadão está localizada no Centro de Aracaju na Av. Carlos Burlamarqui, nº 488. Possui registro no MEC com o código 28018672.

Quanto a estrutura, existem ao todo 8 salas de aula distribuídas em um único edifício de 1º andar. No ano de 2017, a unidade de ensino contou com 122 alunos matriculados, este quantitativo de alunos é distribuído da seguinte forma: 6º A com 27 alunos, 6º B com 21 alunos e 6º C com 20 alunos, 7º ano com 28 alunos, 8º com 17 alunos e o 9º ano com 9 alunos. A equipe de gestão da escola conta com a direção do Profº Rodrigo Santos de Lima, da coordenadora Valdirene Bonfim Lima e do secretário Thiago Lima Modesto, os quais sempre apoiaram e colaboraram com a presença dos pibidianos no

desenvolvimento de atividades. A escola também possui internet por meio da rede de Wireless, além de quadra poliesportiva e uma biblioteca.

Segundo o Ideb (Índice de Desenvolvimento de Educação Básica) o índice para a escola no ano de 2015 era de 2,7 (INEP, 2017) abaixo do registro de sua primeira datação no ano de 2005 que não passou de 3,8. No que se refere ao transporte dos alunos, a situação não é diferente da de outras escolas públicas do Brasil, o transporte não funciona sempre e não abrange todas as áreas de onde residem os alunos.

A professora supervisora da área de Geografia-PIBID, Prof^a Erica Luedy Rego concluiu sua Graduação em Licenciatura em Geografia no ano de 2004 na Universidade Federal de Sergipe, atuando desde então. Sua postura colaborativa na sala de aula é essencial para o estabelecimento do vínculo afetivo entre os alunos e pibidianos. Atenciosa com os bolsistas e alunos sua supervisão auxilia no desenvolvimento das atividades planejadas pelo Programa, sempre com o intuito de melhorar a qualidade do ensino nas escolas.

2.2. Uso de procedimentos metodológicos para o desenvolvimento de ações no espaço escolar

As ações desenvolvidas pelo PIBID no espaço escolar vão além da aplicação de Oficinas didático-pedagógicas, devendo ser complementadas com a própria vivência em toda comunidade escolar, tendo em vista não só as dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem dos próprios conteúdos, como também nos problemas estruturais e sociais vivenciados pelos alunos.

No acompanhamento das aulas no Colégio Estadual General Valadão, na turma do 9º ano do Ensino Fundamental seguimos observando as principais dificuldades dos alunos de acordo com o conteúdo trabalhado pela professora e utilização do livro didático “Expedições Geográficas” de Adas & Adas (2015). Durante o ano letivo foram aplicadas oficinas que atendessem as necessidades mais vigentes, como interpretação de gráficos, tabelas e compreensão das relações sociais, políticas e econômicas entre os países.

A apresentação do conteúdo sobre o censo demográfico, demanda uma abordagem que envolve uma grande variedade de instrumentos visuais, sobretudo os sintetizados na forma de figuras geométricas ou ordenação de dados em tabelas. Baseado nos procedimentos metodológicos adotados por Alves et al (2017), A “Oficina do Censo Demográfico” foi executada em três etapas, tendo sido a primeira dedicada a aulas preparatórias; segunda etapa na aplicação de questionários com alunos da própria escola; e terceira e última com a elaboração de gráficos e tabelas. Embora o assunto curricular já tivesse sido trabalhado pela professora supervisora, em sala de aula, para a execução desta oficina foi necessário um momento reservado de explanação dos objetivos. Sendo assim, os alunos foram orientados para a coleta dos dados; análise estatística dos dados obtidos e finalmente, a construção de gráficos que evidenciassem os resultados.

Esta Oficina foi pensada não só para atender ao conteúdo de “População Mundial” trabalhado pelo livro didático, como também para aproximar os alunos da pesquisa e formação de dados através da própria escola, sendo este seu principal espaço de atuação. A coleta de dados constituía elementos populacionais utilizados em Censos como o do IBGE. Assim, foram apresentados os critérios que esses órgãos utilizam para formular gráficos e tabelas e que esclareçam a situação da população de determinado espaço observado. Os critérios foram apresentados para que os alunos observassem como eles podem obter mais clareza na análise da população.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES DA VIVÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR

Os dados foram coletados através da aplicação de questionário para todos alunos matriculados na Escola. Lembrando que os alunos tornaram-se agentes fundamentais para a coleta de dados durante a execução do trabalho. Em seguida, os alunos observaram os resultados obtidos sobre a realidade da escola com relação a questões étnico-sociais e de locomoção para posteriormente produzirem gráficos de colunas, barras e setoriais com base nos resultados para serem expostos para toda a escola. Os materiais utilizados para confecção dos resultados do senso escolar foram: papel pardo, ré-

guas, transferidores e lápis de cor para aplicar a variável cor, dentre outros artefatos necessários para a produção dos gráficos (fig. 01).

Figura 01: Momento de produção dos resultados obtidos pelos estudantes durante a oficina Censo Demográfico

Durante a aplicação da oficina “Censo Demográfico Escolar” verificou-se por parte dos alunos uma aproximação com a formulação dos dados que geralmente são apresentados a eles através de conteúdos prontos, dispostos nos livros didáticos. Além de envolver conteúdos interdisciplinares como matemática e geometria, a utilização de práticas desse tipo facilitou a compreensão de conteúdos que muitos tinham a dificuldade de analisar, devido à distância existente entre assuntos formais e realidades de vivência diversas. A deficiência em outros assuntos da Geografia nos conduziu a uma revisão breve sobre cartografia, já que boa parte da turma não sabia realizar leitura de mapas e gráficos desde o 6º ano do Ensino Fundamental – série apropriada para desenvolver a compreensão destes elementos geográficos. Embora os recursos utilizados tenham sido de baixo custo, os próprios alunos foram motivados a representar todo trabalho obtido através das entrevistas em gráficos finais (fig. 02).

O censo demográfico da comunidade escolar oportunizou ao aluno compreender o seu cotidiano, suas raízes por meio de um estudo aplicado, tornando a escola o espaço de vivência de experiências realmente enriquecedoras do ponto de vista de sua formação.

Figura 02: Cartaz produzido ao final da atividade, contendo todos os gráficos a respeito dos temas abordados.

A participação ativa dos alunos durante todas as etapas também foi muito importante para o processo de ensino-aprendizagem. Muitos alunos sentiram dificuldades na produção dos gráficos e compreensão das normas cartesianas. Entretanto, exercícios práticos de forma geral, sempre possuem a vantagem de serem circuitos de retroalimentação, onde o erro pode ser ajustado a partir do acompanhamento exercido pelos bolsistas em todas as etapas. É a partir da prática que o aluno tem a oportunidade de exercitar sua livre capacidade de raciocinar, sem que seja cobrado algo em troca.

Dessa maneira, a vivência no espaço escolar proporciona uma visão mais completa da atuação do professor em sua vida profissional. A observação das dificuldades enfrentadas por todos os membros da comunidade escolar ao longo de pelo menos um ano de PIBID evidencia os problemas a serem enfrentados por aqueles que estão em formação. Além disso, auxilia na elaboração e desenvolvimento de atividades e no aperfeiçoamento do trabalho dos professores regentes e dos professores em formação, pois é através de erros e acertos em sala de aula que todos aprendem.

4. CONCLUSÃO

Sendo a Geografia, a ciência que demonstra as relações no espaço, quer sejam de cunho natural e/ou social, necessita de atividades em sala de aula que conduzam a compreensão do espaço vivido, ou seja, da realidade vivenciada pelos alunos.

Definir atividades que acompanhe os PCNs, Brasil (1997), nem sempre é uma tarefa fácil, já que questões

Geográficas relacionadas a sociedade brasileira, pluraridade cultural, trabalho e consumo necessitam de uma abordagem transversal. Por outro lado, a utilização do tema “censo demográfico” nos possibilitou a partir de recursos escassos, a criação de uma atividade pedagógica, envolvendo pesquisa de campo, geometria, estatística e análise populacional, reforçando conteúdos de outras disciplinas curriculares e estabelecendo uma ligação direta com estudos geográficos.

A adoção de atividades e oficinas que trabalham com essa perspectiva, tem por intuito colaborar na compreensão dos conteúdos que precisam ser abordados durante o ano letivo, além de demonstrar para o aluno a utilidade de variados campos de conhecimento na construção dos saberes. Destaca-se neste caso a contribuição do PIBID no desenvolvimento destes métodos e recursos, delineando novos caminhos a serem seguidos pelos próprios docentes, bem como pelos futuros professores.

Dito isto, fazemos nosso agradecimento a CAPES que nos proporcionou o desenvolvimento de nossas habilidades profissionais através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e o apoio da Universidade Federal de Sergipe.

REFERÊNCIAS

ADAS, M. & ADAS, S. Expedições Geográficas. 7º ano, 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2015.

ALVES, Joanna Maria Rodrigues; ANDRADE, Christianne Farias da Fonseca; SILVEIRA, Keilha Correia da & CAMPELO, Dominique de Melo Franco. Censo Demográfico e ensino de Geografia: Uma experiência no Ensino Fundamental II. Anais do IV Congresso Nacional de Educação. A educação brasileira: Desafios na Atualidade.– CONEDU. De 15 a 18 de Novembro de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. Apresentação dos Temas Transversais e Ética/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARBONELL, J. A aventura de inovar: a mudança na escola. Porto Alegre: Artmed, 2002 (Coleção Inovação Pedagógica).

INEP.

ROSA, Dalva E. Gonçalves, et al. Não se usa et al na referência, apenas em citações com mais de três autores. Insira a referência completa Formação de professores: concepções e práticas em Geografia. Goiânia: E. V., 2006. Não consta no texto.

SILVA, Maria do Socorro Ferreira da; SILVA, Edimilson Gomes da. O Ensino da Geografia e a Construção dos Conceitos Científicos Geográficos. São Cristóvão: VI Colóquio Internacional “Escola e Contemporaneidade”, 2012.



*Hudson Leonardo Cordeiro de Moura¹
José Américo Santos Menezes²*

“Bater não resolve”: um estudo introdutório sobre o conflito na escola

INTRODUÇÃO

O presente estudo originou-se no decorrer do exercício docente em uma escola pública do município de Aracaju-SE através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência no subprojeto Educação Física/UFS. Na ocasião, constatou-se uma forte presença de conflitos nas relações escolares. Durante a prática docente, tivemos como objetivo, identificar os tipos mais frequentes de conflitos, as estratégias pedagógicas adotadas pela escola e conhecer as bases explicativas que a literatura construtivista oferece para compreensão e resolução dos conflitos interpessoais

¹ Licenciando em Educação Física/UFS, bolsista PIBID.

² Professor do curso de Licenciatura Educação Física/UFS, coordenador PIBID.

Uma pesquisa realizada pelo Ibope e pela Revista Nova Escola, em 2007, com 500 professores de todo o país, revelou que 69% deles apontavam a indisciplina e a falta de atenção entre os principais problemas da sala de aula. Os conflitos, que podem ser tanto causa como consequência da indisciplina, assim como os demais conflitos naturais das relações entre pessoas, “podem ser construtivos ou destrutivos, sendo que a atitude do educador será fator diferencial” (VINHA E ASSIS, 2005, p. 1).

Conflitos são circunstâncias que envolvem uma dificuldade ou um problema e pode resultar em confrontos, corriqueiramente entre duas partes ou mais, cujos valores interesses e pensamentos observam posições adversas e distintas.

De acordo com Sposito (2001), no tocante às discussões sobre conflitos e violência na escola, constata-se que apesar de sempre existirem, começaram a ter mais ênfase a partir da década de 1980, período em que a literatura educacional brasileira aponta que foram expressivamente observadas depredações do patrimônio público e invasão dos prédios por jovens moradores, aparentemente sem vínculo com a instituição. Já no final da década de 1980 e início da década de 1990, estudos apontam para uma maior incidência de agressões verbais, brigas físicas e ameaças (mais frequentes), sobretudo, entre o próprio público estudantil.

Historicamente, a escola busca inibir os conflitos, fazendo uso, frequentemente, da repressão, com ameaças, sanções e coação (PARRAT, 2008; VINHA, 2000). Em geral, essa maneira de agir está vinculada à concepção de conflitos e ao desconhecimento de como se dá o desenvolvimento da moralidade por parte da equipe escolar, que, apesar de possuir uma boa intenção, ao agir desta forma, dificulta este desenvolvimento.

Algumas pesquisas (TOGNETTA E VINHA, 2011, LEME 2004, VINHA, 2003, TOGNETTA, 2010) indicam que o modo de lidar com os conflitos interpessoais na escola é motivo de tensão por parte de professores e equipe pedagógica, que, geralmente, utilizam recursos de regulação externa com o propósito de evitá-los e contê-los, traduzidos por coerções, vigilância constante, regras unilaterais e autoritárias e controle intenso dos comportamentos. Vinha (2003) destaca que um dos problemas

dessas formas de enfrentar os conflitos é que as mesmas não promovem a oportunidade de vivenciar situações conflituosas, naturais das relações humanas, impossibilitando que os alunos possam construir formas mais justas, cooperativas, responsáveis, não violentas e respeitadas de se relacionar.

Segundo Tognetta e Vinha (2007) não há como negar que a vida em sociedade exige uma organização que seja capaz de nortear as relações. Nesse modelo, a escola também precisa de normas e regras que orientem o seu funcionamento e as diversas relações interpessoais que a compõem. Contudo, esclarecem que é extremamente relevante refletir sobre a maneira como são construídas, seu valor e necessidade, em quais princípios estão pautadas, e os processos de legitimação, já que todas estas questões interferem na qualidade das relações interpessoais na escola e no desenvolvimento moral.

É predominantemente visto na escola um ambiente coercitivo e autocrático, no qual prepondera a autoridade unilateral do adulto e a submissão da criança, gerando assim a heteronomia, fase em que a criança segue regras estabelecidas pelos outros com maior facilidade de internalização das orientações e pouco questionamento, tendendo a obedecer mais. Entretanto, se a criança não for estimulada, essa fase pode se prolongar para a vida adulta, tornando-se um indivíduo heteronômico, ou seja, incapaz de questionar, refletir, repensar, inventar e criar novas regras para alterar e modificar positivamente o seu meio.

A literatura construtivista que elegemos como sendo de grande importância para a realização efetiva do trabalho, nos ajuda a compreender a natureza e a causa dos conflitos na escola. A exemplo de Jean William Fritz Piaget (1994) e de Telma Pileggi Vinha (2009), os quais apontam que as dimensões dos valores morais é uma das causas fundamentais da existência de conflitos na escola. Para esses autores, é a inexistência de conhecimento e de entendimento do que sejam esses valores que fazem com que o indivíduo se comporte de maneira amoral. Os valores morais são construídos a partir da interação e convivência do sujeito com os diversos ambientes sociais (família, escola, amigos, sociedade, meios de comunicação, etc.), e que se faz necessário regras para que aja um convívio social harmonioso. Com-

preendendo assim que é preciso que os educadores assimilem os princípios da moralidade, visto que, se tais princípios não estiverem fundamentados em uma convicção pessoal, os alunos não conseguirão seguir regras se a autoridade não estiver presente.

A moral da coação é a moral do dever puro e da heteronomia: a criança aceita do adulto certo número de ordens às quais devem submeter-se, quaisquer que sejam as circunstâncias. O bem é o que está de acordo, o mal o que não está de acordo com estas ordens: a intenção só desempenha pequeno papel nesta concepção, a responsabilidade é objetiva. Mas, à margem dessa moral, depois em oposição a ela, desenvolve-se pouco a pouco a moral da cooperação, que tem por princípio a solidariedade, que acentua a autonomia da consciência, a intencionalidade e por consequência, a responsabilidade subjetiva (PIAGET, 1932/1994, p.250).

É preciso criar um ambiente cooperativo e democrático, em que a autoridade do adulto é minimizada e que predomina o respeito mútuo e a reciprocidade, gerando a autonomia dos indivíduos. Frequentemente os conflitos são vistos de forma negativa, com imensos esforços para resolvê-los de forma rápida ou até mesmo evitá-los. Diante de um conflito entre crianças, o educador geralmente procura intervir, tentando resolver o problema e tomando-o para si. Raramente os cursos de formação estudam essa questão e isso faz com que os profissionais não tenham preparo e segurança para lidar com situações de conflitos que ocorrem nas instituições escolares, como por exemplo, conflitos entre aluno x aluno e aluno x professor, o que nos mostra a importância no preparo do corpo pedagógico da escola para mediação na resolução dos mesmos. É preciso considerar que conflitos interpessoais estarão sempre presentes no âmbito escolar e não devem ser encarados como algo não natural. Piaget (1994) concebe os conflitos como necessários ao desenvolvimento, são oportunidades para trabalharmos valores e regras, pois como estão inseridos no cotidiano escolar, nos dão pistas do que as crianças realmente necessitam aprender, são uma forma positiva e necessária para que os indivíduos troquem o seu ponto-de-vista e interajam.

Agradecemos à Universidade Federal de Sergipe, e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa que muito

contribuiu para a nossa formação docente, possibilitando dentre muitas outras oportunidades, a construção do presente artigo.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1. Breve caracterização da escola em que atuamos

A EMEF observada está localizada em Zona Urbana, na Rua Porto da Folha – S/N – Bairro Suissa, município de Aracaju-SE. Atende em média oitocentos alunos distribuídos nos seguintes turnos: manhã (alunos do Ensino Fundamental I - do 1º ao 5º ano), tarde (alunos do Ensino Fundamental II - do 6º ao 9º ano) e à noite (Educação de Jovens e Adultos). Apesar de estar localizada na Zona Central da capital sergipana, a escola atende moradores locais e das periferias de Aracaju. Em sua estrutura possui: onze salas de aula, sala de diretoria, sala de professores, sala de vídeos, cozinha, refeitório, banheiros, biblioteca, quadra de esportes coberta e um pátio descoberto.

2.2. Uso de procedimentos metodológicos para o desenvolvimento de ações no espaço escolar

O estudo realizado foi do tipo descritivo que, segundo Thomaz & Nelson (2002), objetiva conhecer e interpretar a realidade sem nela interferir para modificá-la, estando interessado em descobrir, observar fenômenos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los. O campo de estudo foi uma escola da rede pública do município de Aracaju-SE. Os participantes do estudo foram alunos, professores e coordenadores pedagógicos. Para descrever os conflitos no âmbito escolar foram utilizadas observações não estruturadas. Para Thomaz & Nelson (2003, p. 174), a observação assistemática é realizada como estágio inicial para estudos de casos ou como prévio levantamento de fatos, ocorrências e objetos que aparecem num contexto natural, não preparado pelo observador, mas selecionado previamente, embora não forneça dados definidos, é de grande utilidade para levantamento de hipóteses para posteriores pesquisas.

Observando o turno matutino, verificamos que as ocorrências de conflitos se dão geralmente em sala de

aula e no horário do recreio, nos quais os alunos ficam dispostos em um pátio realizando diversas atividades, conversas e brincadeiras. Os conflitos mais frequentes observados foram: agressões físicas e conflitos verbais, e a escola não lida com os conflitos de maneira sistematizada e fundamentada, apenas os encaram predominantemente no método do senso comum.

As observações revelaram que, diante dos conflitos, as crianças envolvidas são encaminhadas para sala da diretoria e coordenação pedagógica. Inicialmente, a atitude tomada pela orientadora apenas solucionava o conflito momentaneamente, ação que parece não contribuir para que os comportamentos mudem, uma vez que em pouco tempo situações similares tornavam a ocorrer e os alunos retornavam para a mesma conversa. É nítido o quanto toda essa situação além de ser insuficiente, causa estresse e sofrimento para os atores envolvidos.

Por que o caminho adotado pela orientação pedagógica da escola evidencia insuficiência para a solução do conflito?

Vinha (2007), mostra-nos o quanto, muitas vezes, nós, educadores vemos os conflitos como negativos e procuramos evitá-los, ou resolvê-los rapidamente. Agindo dessa forma, acabamos por ignorar a oportunidade educativa que se apresenta quando as crianças enfrentam esse tipo de situação. Paremos para refletir: quando as crianças brigam, chateiam-se umas com as outras e procuram-nos pedindo auxílio, por exemplo, quem são os protagonistas da situação e sofrem com as suas consequências: as crianças ou os educadores? A quem, portanto, pertence o problema?

A escola, inúmeras vezes, se valeu de estratégias diretas, a fim de tentar contornar os conflitos entre as crianças, ou seja, no momento em que os fatos ocorriam, se conversava com os alunos. Tais estratégias, contudo, não cumpriram o papel de auxiliar as crianças a exercitar premissa “não se bate nas pessoas”, tampouco as ajudaram a elaborar outras formas de solucionar seus problemas com os colegas. Como a mudança de postura em relação aos problemas que se enfrentam é algo construído e não transmitido, atitudes como a da coordenadora e da diretora parecem não surtir efeito, pois não é por meio de discursos e sermões que a criança compreenderá e aprenderá novas formas de solução.

A não resolução de tais conflitos podem acarretar em problemas mais difíceis de serem resolvidos, visto que, a resolução dos mesmos depende exclusivamente da cooperação de todos os envolvidos. Dentre eles destaca-se a participação de alunos, professores, gestores, família e a sociedade em que o indivíduo está inserido.

De acordo com Rosa (2010), no tocante às implicações no ensino-aprendizagem dos alunos, pesquisas realizadas entre autores brasileiros constataam que a não resolução de conflitos e violência, tende a provocar nos alunos um desligamento dos estudos, o que resulta em danos na aprendizagem, aumento do índice de notas baixas e nos casos mais preocupantes, repetência e evasão escolar. Por isso, se faz necessária uma imprescindível postura do professor como mediador de conflitos, para que se tenha mais eficiência quando se depararem com estas situações.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES DA VIVÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR

Este trabalho refletiu sobre as dificuldades da escola para intervir de modo significativo e satisfatório nas situações diárias de conflitos interpessoais ocorridas entre seus alunos. Como professores em formação, sabemos o quanto lidar com esta ausência de repertório para agir diante desses conflitos é algo desafiador para o cotidiano profissional.

Por esse motivo e por entendermos que conhecer mais sobre o desenvolvimento humano auxilia-nos a contribuir para a formação integral das crianças, procuramos apresentar elementos da teoria construtivista que nos subsidiaram para uma análise mais crítica e coerente dos conflitos escolares.

A estratégia direta adotada pela escola poderia contribuir mais se o posicionamento do adulto fosse outro: se este assumisse a figura de mediador, possibilitaria a abertura de um diálogo organizado, criando uma situação favorável para levar as crianças a exercitar o reconhecimento dos sentimentos envolvidos, a refletir sobre as causas e consequências de suas ações e a buscar soluções que atendessem, de algum modo, a todas as partes.

Após pesquisar e analisar, constatamos que os autores da literatura construtivista anunciam que o melhor

caminho para a resolução de conflitos é a Mediação. De acordo com Telma Vinha (2012), os conflitos são grandes oportunidades para validarmos valores e que servem para que no futuro as crianças ou jovens aprendam a lidar com as amizades, com a mentira, com o medo e ainda permitem a regulação dos sentimentos envolvidos e a oportunidade de encontrar soluções. A orientação é deixar a criança ou o jovem resolverem seus conflitos, pois eles mesmos devem ser os agentes do processo, visto que, o papel do adulto é ensiná-los a enfrentar a situação e a encontrar a melhor solução para ambas as partes através da mediação, contribuindo de tal maneira para a sua autonomia.

Segundo Vidigal & Oliveira (2013, p.17)

será possível evoluirmos em nossa prática docente quanto mais conquistarmos condições de compreender o ambiente sociomoral que estabelecemos em nossa sala de aula e refletirmos se nossas atitudes têm contribuído para a conquista da autonomia ou se estamos educando para a obediência cega.

Ainda segundo as autoras supracitadas, há inúmeras intervenções capazes de contribuir para a apropriação racional dos valores ou reconhecimento dos sentimentos. Assim as crianças podem, paulatinamente, conscientizar-se de suas ações, da responsabilidade que têm sobre elas e sobre possíveis consequências para si mesmas, para o outro; podem, também, tornar-se capazes de encontrar soluções para os conflitos em que se envolvem de forma assertiva e pacífica. O educador pode utilizar-se de estratégias indiretas que não ocorrem no momento da resolução de algum conflito, mas são incorporadas na rotina escolar, como por exemplo: utilizar recursos como filmes e desenhos animados (TARDELI, 2010), histórias fictícias ou jogos que trabalhem o reconhecimento de sentimentos (TOGNETTA, 2007, 2009); possibilitar a prática de assembleias (ARAÚJO, 2004; TOGNETTA; VINHA, 2007).

Uma educação que visa o desenvolvimento da autonomia moral prioriza que as crianças protagonizem os próprios conflitos, buscando soluções para eles: a prioridade está no processo pelo qual elas passam durante essa busca e não na solução definida para este ou aquele problema. Assim, contribuiremos para que os alunos, a cada novo conflito vivido, não só adquiram maiores

condições intelectuais, morais e afetivas, como também criem melhores estratégias de interação, e soluções mais elaboradas e justas. (VIDIGAL & OLIVEIRA, p.18).

Em vez de o professor gastar tempo e energia para prevenir os conflitos, destaca Vinha, deveria aproveitá-los “como oportunidades para auxiliar os educandos a reconhecerem os pontos de vista dos outros e aprenderem, aos poucos, como buscar soluções aceitáveis para todas as partes envolvidas”.

Desse modo, “obtenção de relações equilibradas e satisfatórias (o que não significa que os conflitos estarão ausentes) não são frutos de um dom gratuito ou de desenvolvimento maturacional; mas sim, decorrentes de um processo de construção e aprendizagem” (VINHA; TOGNETTA, 2009, p. 538).


REFERÊNCIAS

- _____. A formação da personalidade ética: estratégias de trabalho com afetividade na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2009.
- LA TAILLE, Y. Limites: três dimensões educacionais. São Paulo: Ática, 2003.
- PIAGET, J. O juízo moral da criança. Trad. Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.
- ROSA, M. J. A. Refletindo sobre as consequências para o processo ensino aprendizagem. Gepiadde, Ano 4 Volume 8, 2010.
- SPÓSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. Revista educação e Pesquisa, São Paulo. V. 27, n. 1, p. 87-103, 2001.
- TARDELI, D. O herói na sala de aula: práticas morais para a utilização de filmes pelo professor no ensino fundamental e médio. Santos: Universitária Leopoldianum, 2010.
- THOMAS, J.; NELSON, J. Métodos de Pesquisa em Atividade Física. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- TOGNETTA, L. R. P. A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2007.
- TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 28, p. 525-540, set./dez. 2009
- TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

VICENTIN, V. F. Condições de vida e estilos de resolução de conflito entre adolescentes. 2009. 223 p. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

VIDIGAL, S. M.; VICENTIN, V. F. O processo de resolução de conflitos entre crianças e adolescentes. In: TOGNETTA, L. R.; VINHA, T. P. *É possível superar a violência na escola?: caminhos possíveis pela formação moral*. São Paulo: Editora do Brasil, 2012.

VIDIGAL, S. M.; OLIVEIRA, A. T, de. Resolução de conflitos na escola: um desafio para o educador. *Revista Nuances*, v.24, num.3 pp 215-234. Presidente Prudente-SP, 2013.



*Vinicius Pereira da Costa¹
Marilene Batista da Cruz Nascimento²
Renato Santos Araújo³*

A Física das Cores na Educação Infantil⁴

INTRODUÇÃO

Este trabalho descreve a execução de um plano de intervenção em uma escola municipal pública em Itabaiana/Sergipe realizado a partir de uma oficina para trabalhar os conceitos de cores com crianças na educação infantil. Trata-se de uma atividade desenvolvida pelos graduandos bolsistas do Programa de Educação Tutorial (PET) – Conexão de Saberes – da Universidade Federal de Sergipe/ Campus Prof. Alberto Carvalho⁵.

1 Graduando da Universidade Federal de Sergipe. Atualmente bolsista do Pibid pelo Departamento de Física (DFCI/UFS). Ex-participante do Ano Internacional da Luz. Ex-bolsista PET- Educação/Conexão de Saberes do Campus Prof. Alberto Carvalho. E-mail: <viniciuscostaofficial@gmail.com>.

2 Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, mestrado em Educação pela Universidade Tiradentes, especialista em Psicopedagogia e graduada em Pedagogia. Professora da Universidade Federal de Sergipe, atuando no Programa de Pós-graduação em Educação e na graduação. Coordenadora do Pibid, Eixo Leitura e Escrita pelo Departamento de Educação do Campus Prof. Alberto Carvalho em 2018. Atualmente é coordenadora do PET Educação – Conexão de Saberes. E-mail: <nascimentolene@yahoo.com.br>.

3 Doutorado em Ensino em Biociências e Saúde pela Fundação Oswaldo Cruz (2010), mestrado em Educação em Ciências e Saúde pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2005) e licenciatura em Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2002). Atualmente é professor adjunto do DFCI da Universidade Federal de Sergipe. Ex-coordenador de área do subprojeto Pibid do DFCI, Campus Prof. Alberto Carvalho. Ex-coordenador do subprojeto Ano Internacional da Luz. E-mail: <raraujo.brasil@gmail.com.br>.

4 Este trabalho será apresentado no XXIII Simpósio Nacional de Ensino de Física (SNEF), em 2019.

5 O desenvolvimento dessa oficina contou com a participação das petianas Emilly Jesus de Carvalho (Curso de Pedagogia), Raiane Almeida Santos (Curso de Letras), Samara Oliveira Santos (Curso de Pedagogia) e Verônica Gonsalves (Curso de Matemática) do Campus Prof. Alberto Carvalho/UFS.

O material didático experimental utilizado como ferramenta para a intervenção foi produzido por alunos bolsistas¹ do Programa de Iniciação à Docência (Pibid) e integrantes do Projeto Ano Internacional da Luz.

A criança vê o mundo com um olhar diferenciado, cabendo aos educadores explorar as melhores estratégias para estimular o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem por meio de sentidos e significados. Jean Piaget (1896-1980) desenvolveu estudos com o objetivo de compreender como o ser humano conhece o mundo com vistas a descobrir os mecanismos cognitivos utilizados para tal. Segundo Viotto Filho, Ponce e Almeida (2009, p. 30), a

[...] teoria piagetiana preocupa-se em compreender a gênese (origem) e a evolução do conhecimento humano e, diante desse objetivo, procura identificar quais são os mecanismos utilizados pela criança para conhecer o mundo. [...] há uma diferença qualitativa entre a lógica infantil (mais simples) e a lógica do adulto (mais complexa), pois os processos de construção da cognição humana se tornam complexos com o passar do tempo.

A educação infantil tem como foco trabalhar a lógica da criança, tanto na parte teórica quanto prática, devendo ser considerada a idade como parâmetro de avaliação da capacidade de realização das atividades. Desenvolver uma oficina com o tema cores e luzes para as escolas de educação básica tem diversas consequências, cabendo destacar, aqui, a exploração do raciocínio, da coordenação motora e da sensibilidade nas dimensões sociais, afetivas e intelectuais.

De acordo com Costa (2015, p. 11),

[...] o estudo das cores na educação infantil tem muitos objetivos, entre eles: desenvolver a coordenação motora, aguçar o raciocínio lógico, a criatividade, memorização e a sensibilidade [...]. Além de proporcionar atividades concretas

e construtivas, o uso das cores na escola pode promover o desenvolvimento da integração social da criança, por meio de seus sentimentos que podem ser expressos também pelas cores.

Em se tratando de cores, inicialmente, existia a crença de que a luz branca era a forma menos complexa de luz. Talvez por isso diversas tentativas de estudar luzes e cores não se sustentaram. Hoje sabemos que é a decomposição da luz branca o que antes era conhecido como “o fenômeno das luzes”. Ou seja, a

[...] primeira ideia que ocorreu a todos da época – inclusive ao próprio Newton – foi que o prisma produzia cores – isto é, a luz branca seria transformada em uma série de cores pelo prisma. De fato, a luz branca sempre pareceu ser o tipo mais simples de luz. Quando ela passa através de um corpo colorido transparente ou translúcido ela adquire cores – e isso parece ser uma transformação da luz. Da mesma maneira, acreditava-se que o prisma criava as cores – isso não seria apenas uma separação das cores. (SILVA; MARTINS, 2003, p. 59).

Com o passar dos tempos, essa perspectiva mudou, principalmente, com as teorias que se desenvolveram no ramo da Física. René Descartes (1637), Robert Boyle (1664), Francisco Grimaldi (1665) e Robert Hooke (1665) realizaram vários experimentos, porém não chegaram a se aprofundar. A Teoria das Cores de Isaac Newton foi, nesse contexto, um marco científico ao defender que a luz branca é a soma de todas as cores do espectro visível. O cientista conseguiu, através de um experimento relativamente simples, provar a composição da luz branca.

Assim, a experiência de Newton seria

[...] um feixe de luz solar passa através de um primeiro prisma e atinge um anteparo com um pequeno furo, de modo que uma pequena parte do espectro (uma única cor) passe através dele. Este feixe secundário atinge um segundo prisma. Newton observou que o segundo prisma não mudava a cor do feixe secundário, notando também que cores diferentes sofriam deflexões diferentes no segundo prisma [...]. (SILVA; MARTINS, 2003, p. 53).

Johann Wolfgang Von Goethe criou a Teoria das Cores (1810) paralela à de Newton. Goethe não era físico, mas se aprofundou na área de Ciências Naturais. Para esse pesquisador, Newton analisava as cores como um fe-

¹ Barbeny de Jesus Santos, Edinando Barreto dos Santos, Eliza Freire Fonseca, Elton Oliveira Carvalho, Geane Santana Batista de Oliveira, Jaine Silva Santos, Jeferson Silva de Jesus, Josefa Beatriz Matos Andrade, Josefa Dilma Tavares dos Santos, Jussiara dos Santos Ribeiro, Lays Bispo Santos, Licia da Mota Roque, Lucas Cunha Sobral, Lucas de Carvalho Dantas, Lucas Oliveira Santos, Manoel Messias dos Santos Neto, Maria Adriana Barbosa, Maria Veronica Lima Andrade, Marília Alana Costa de Jesus, Nedison Oliveira Dantas, Neirevaldo Santos Menezes, Paloma de Souza Passos, Rai Mendes de Farias, Rodrigo Silva Santos, Samuel dos Santos da Silva, Valdeir Fiel Santana e Vinicius Pereira da Costa sob a coordenação dos professores doutores Renato Santos e Tiago Nery Ribeiro.

nômeno unicamente físico, esquecendo-se da natureza perceptiva dos indivíduos o que, de certo modo, é verdade. E não faz muito tempo que foi descoberto que Goethe já havia realizado vários experimentos investigando as cores, estando certo nas suas observações. Com base em suas pesquisas, ele concluiu que as cores não espectrais, como o ciano e o magenta, têm um papel importante para completar o círculo de cores, teoria que ainda é aceita (ARAUJO, 2005). Isso significa que Goethe

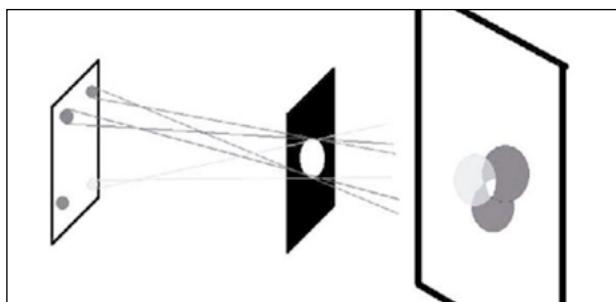
[...] considerava que o conhecimento profundo da natureza, bem como dos fenômenos que a formam, constitui uma grande vantagem ao artista, de modo que sua arte será capaz de captar as minúcias da natureza e descrevê-la em sua totalidade. A reprodução artística da natureza, segundo Goethe, não deveria limitar-se à reprodução fiel do real. Representar a natureza, portanto, deveria implicar no seu conhecimento e na sua compreensão enquanto matriz geradora e produtora. (BRITO; REIS, 2016, p. 289).

Em outras palavras, afirma-se que, em se tratando de cores, Newton estudava o campo da luz e buscava ter uma visão mais analítica, enquanto Goethe trabalhava com tintas e possuía um ponto de vista abrangente e poético. Por conta disso, diversos artistas que usavam cores adotaram a teoria de Goethe.

PLANEJAMENTO DAS AÇÕES

A Oficina Cor e Luz na Educação Infantil emergiu da parceria do PET Educação – Conexão de Saberes com um projeto vinculado ao Ano Internacional da Luz desenvolvido pelo Departamento de Física. Essa colaboração permitiu a aquisição de equipamentos e material necessários para a realização da oficina. Dentre os equipamentos adquiridos estava o experimento soma de luzes construído por bolsistas do Pibid. Ver figura 1.

Figura 1: Esquema do Aparato Experimental



Fonte: Trilhas da Formação Docente (2018)

O primeiro passo para a execução dessa ação envolveu o contato dos bolsistas PET com a professora da turma de pré-escola da educação infantil para a apresentação da proposta. Após essa interlocução e o aceite da docente, iniciou-se o planejamento das atividades que resultou na programação do quadro 1.

Quadro 1: Ações Programadas para a Oficina

Etapa	Ações
1ª	Dinâmica de interação com o uso de cores, visando estimular a interação entre os bolsistas (formadores da oficina) e as crianças.
2ª	Levantamento de concepções espontâneas dos alunos acerca do tema cor. O que é cor? Como você explica uma maçã ser vermelha? etc.
3ª	Introdução da dinâmica de soma de tintas com explicação dos tipos de tintas e de como utilizá-las.
4ª	Dinâmica de soma de tintas em que será entregue tintas para que, com a supervisão adequada, as crianças as misturem e observem as cores que surgem, ao combinar amarelo, azul e vermelho.
5ª	Apresentação do experimento de soma de luzes a partir da exposição de diferentes cores que se formam ao se somar as luzes vermelha, verde e azul.
6ª	Espaço das sombras coloridas destinado à discussão sobre a formação dessas sombras durante a exibição do experimento de soma de luzes.

Fonte: Autores (2018)

COR E LUZ: O RELATO DA EXPERIÊNCIA

A visita ocorreu no período matutino. Ao chegar em sala de aula foi encontrada uma quantidade de alunos inferior a esperada. Então, convidou-se outra turma para participar da oficina, perfazendo um total de 26 alunos da pré-escola com 4 e 5 anos de idade.

No primeiro contato, como já esperado, as crianças estavam tímidas e ao mesmo tempo curiosas sobre o que aconteceria. A oficina iniciou-se com os petianos apresentando-se e expondo as parcerias que possibilitaram o desenvolvimento da oficina naquele dia. Após isso, aplicou-se uma dinâmica de interação para tornar o ambiente acolhedor e tranquilizar as crianças quanto à presença estranha dos bolsistas/ministrantes. Esse momento permitiu uma conversa descontraída, tendo-se a oportunidade de se desenvolver sentimentos e emoções de segurança e afetividade. Ver figura 2.

Figura 2: Dinâmica de Interação com as Crianças



Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2018)

Em seguida, aplicou-se a mistura das tintas em que cada atitude dos bolsistas/formadores baseou-se na tentativa de estimular o desenvolvimento cognitivo por meio do lúdico. Para Seber (1995), a ludicidade promove a interação entre as crianças, bem como estimula a cognição e o desenvolvimento motor, social e afetivo, permitindo a criança descobrir, experienciar e imaginar. De início, as crianças foram organizadas em equipes para a explicação acerca da mistura das cores. Ver figura 3.

Figura 3: Iniciando a Dinâmica da Soma de Tintas



Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2018)

As atividades foram supervisionadas pelos graduandos, tendo toda e qualquer dúvida sanada no mesmo instante. Durante a ação, os alunos misturaram as tintas e puderam ver o surgimento de cores quando se mistura tintas de cores diferentes. Ver figura 4.

Figura 4: Petianos e Estudantes na Dinâmica de Soma de Tintas



Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2018)

Em seguida, as crianças foram liberadas para o lanche e o recreio. Tiveram a oportunidade para se divertirem e contarem aos amigos o que faziam. No retorno, os alu-

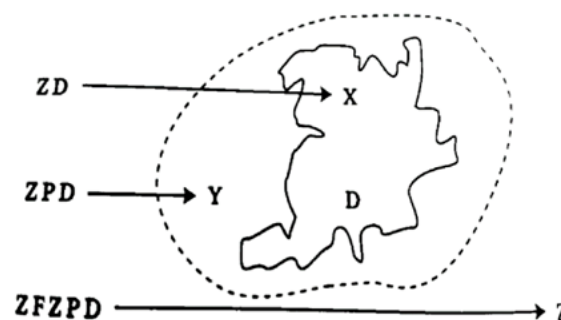
nos conseguiram finalizar suas atividades e após o término da dinâmica de mistura de tintas foram discutidos os resultados obtidos e o porquê das diferentes tonalidades de tintas encontradas. Foram levantadas os conhecimentos prévios desses crianças que exibiram suas obras em painéis na sala de aula. Ver figura 5.

Figura 5: Estudantes no Painel das Cores



Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2018)

Por fim, apresentou-se o experimento de soma de luzes em que um bolsista da área de Física explanou sobre a mistura de luzes de diferentes cores e iluminou objetos variados com diversas colorações para a promoção de aprendizagem significativa. Esta aprendizagem exige a atuação na zona proximal do desenvolvimento da criança com vistas à mobilização dos conhecimentos prévios. Ver figura 6.



Fonte: Moretto (2010)

Moretto (2010) sinaliza que a zona **D** indica o desenvolvimento cognitivo de um sujeito em um momento de sua vida. A linha pontilhada representa a zona proximal ou potencial de desenvolvimento (ZPD). **Y** representa um ponto localizado na região da **ZPD** que possibilita inter-relações com **X**, situado na zona de desenvolvimento (**ZD**), baseando-se na teoria de Lev Vygotsky (1896-1934).

Nessa perspectiva, a oficina da Física das Cores visou à ressignificação do processo de ensino com discussões relevantes sobre o ato pedagógico fundado na tendên-

cia sociointeracionista (MORETTO, 2010 apud SANTANA et al 2016). Essas questões remetem à promoção de aprendizagem significativa que exige rupturas na epistemologia do saber, do saber fazer e do ser professor. Ver figura 7.

Figura 7: Apresentação do Experimento de Soma de Luzes



Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2018)

Nessa última etapa, com a utilização do experimento foi possível demonstrar o processo de soma de luzes, bem como explicar como as cores dos objetos variam de acordo com a cor da luz que os ilumina. Evidenciou-se, ainda, que ao se somar luzes, obtém-se resultados diferentes daqueles obtidos com a mistura de tintas e, ao lado da curiosidade das crianças, tal aparato foi relevante para a explicação do fenômeno cor e luz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS


O planejamento de uma oficina perpassa por um processo didático-pedagógico reflexivo. E, com a assistência do material didático de qualidade produzido por integrantes do PIBID, o trabalho com cores e luzes desenvolvido por membros do PET corroborou para a promoção da aprendizagem significativa das crianças da educação infantil ao estimular o desenvolvimento sensorial e cognitivo a partir de uma estrutura hierárquica de construção de conhecimento. Além disso, trata-se de possibilidades diferenciadas que contribuem para a formação dos bolsistas no momento da definição de estratégias, conteúdos e metodologias de ensino na sala de aula da educação básica.

Essa ação foi uma oportunidade de aproximação entre a universidade e a educação básica, bem como colaborou para a formação inicial dos alunos formadores no campo de aplicações de conhecimentos e habilidades em contextos práticos, no desenvolvimento de saberes orientados às atividades práticas e no envolvimento com a profissão docente.

No contexto da formação inicial de professor, as pesquisas indicam a necessidade de se considerar as atividades práticas como um processo permanente de apropriação de conhecimento, visando à valorização da identidade dos estudantes. Isso significa que a oficina também corroborou para a formação identitária epistemológica dos bolsistas, haja vista que se constitui uma prática social.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, L. A. de. **Teoria das cores de Goethe**. 2005. Disponível em: <<http://www.antroposofy.com.br/forum/download/artigos/A%20TEORIA%20DAS%20CORES%20DE%20GOETHE.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2018.
- BRITO, N.; REIS, J. A teoria das cores de Goethe e sua crítica a Newton. **Revista Brasileira de História da Ciência**. Rio de Janeiro, v. 9, p. 288-298, dez., 2016.
- COSTA, E. de C. F. **Cores: processos e aprendizados em artes visuais**. Especialização em Ensino de Artes Visuais. 2015, 36f. Monografia. UFMG, Belo Horizonte, 2015.
- MORETTO, Vasco Pedro. **Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. 9. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.
- MORETTO, Vasco Pedro. **Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. 9. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010. Resenha de: SANTANA, Julie Stefany Silva et al. **Caderno de Ciências Humanas e Sociais**, Aracaju, v. 3, n. 2, p. 307-312, mar., 2016.
- NEWTON e as Cores. **Mundo educação**. Disponível em: <<https://m.mundoeducacao.bol.uol.com.br/amp/fisica/newton-as-cores.htm>>. Acesso em: 23 jun. 2018.
- SEBER, M. G. **Psicologia da pré-escola: uma visão construtivista**. São Paulo: Moderna, 1995.
- SILVA, C.; MARTINS, R. A teoria das cores de Newton: um exemplo do uso da história da ciência em sala de aula. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 1, p. 53-65, mar., 2003.
- REVISTA Trilhas da Formação Docente Pibid. São Cristóvão, v.1, n. 2, 2018.
- VIOTTO FILHO, I.; PONCE, R.; ALMEIDA, S. As compreensões do humano para Skinner, Piaget, Vygotski e Wallon: pequena introdução às teorias e suas implicações na escola. **Psicologia da Educação**, São Paulo, p. 27-55, jul.-dez., 2009.



*Fernanda Carolina Pereira dos Santos¹
Luciana Alves Santos²
Yone Santos Andrade³
Edna Maria Matos Antônio⁴*

Formação histórica e relações de gênero: como abordar direitos humanos e violência contra à mulher em sala de aula? Relato de uma experiência didático pedagógica

INTRODUÇÃO

O projeto intitulado “Mulheres, violência e direitos humanos: a intersecção da função feminina no Egito, Grécia e contemporaneidade” surgiu com a preocupação de trabalhar os direitos humanos com base nas variadas lutas femininas e formas de ser mulher ao longo da história. As atividades foram desenvolvidas no período de abril a dezembro de 2017, seguindo a temática “Direitos Humanos na escola: história, reflexão e ação”, sob a orientação da Prof. Dra. Edna Maria Matos Antônio e supervisão do Prof. Msc. Eduardo Lopes Teles, no Colégio Estadual Armino Guarani, São Cristóvão/SE, na turma do 6º ano D, com 25 alunos de faixa etária entre 11 e 15 anos.

1 Graduanda em História pela Universidade Federal de Sergipe, bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES(2016-2018). E-mail: nanda_carolina01@outlook.com.

2 Graduanda em História pela Universidade Federal de Sergipe. Bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES(2016-2018). E-mail: joelmaluciana@hotmail.com.

3 Graduanda em História pela Universidade Federal de Sergipe. Bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES (2018). E-mail: yoneivo@hotmail.com.

4 Doutora em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professora Adjunta da Universidade Federal de Sergipe. Coordenadora da área de história do Programa Institucional de Iniciação à Docência- PIBID/CAPES. E-mail: ednamatos.antonio@gmail.com.

O projeto intitulado “Mulheres, violência e direitos humanos: a intersecção da função feminina no Egito, Grécia e contemporaneidade” surgiu com a preocupação de trabalhar os direitos humanos com base nas variadas lutas femininas e formas de ser mulher ao longo da história. As atividades foram desenvolvidas no período de abril a dezembro de 2017, seguindo a temática “Direitos Humanos na escola: história, reflexão e ação”, sob a orientação da Prof. Dra. Edna Maria Matos Antônio e supervisão do Prof. Msc. Eduardo Lopes Teles, no Colégio Estadual Armindo Guaraná, São Cristóvão/SE, na turma do 6º ano D, com 25 alunos de faixa etária entre 11 e 15 anos.

Para a elaboração das atividades foi necessário observar que as mulheres por muitas décadas foram excluídas e ignoradas da historiografia. Segundo Perrot (1988, p.185), na história econômica, eram consideradas improdutivas, ao se estudar a sociedade focalizava-se as classes e negligenciava-se os sexos e na história cultural, falava-se do homem em geral. O sexo feminino “alimentava as crônicas da ‘pequena’ história, meras coadjuvantes”, quando apareciam estavam associadas a um modelo de ser mulher com uma função social bem definida e demarcada: a maternidade.

Apesar dos avanços, esse modelo tradicional permanece nos livros didáticos de história e nas salas de aula. Segundo Silva (2007, p.228), pois o tema mulher é abordado nos manuais em boxes, que abrem pequenos parênteses para que as relações de gênero sejam abordadas. No entanto, suas reflexões não rompem com o senso comum e reforçam representações da virilidade e dominação masculina em detrimento à fragilidade e submissão feminina.

Diante do exposto, é necessário discutir a temática proposta em sala de aula valorizando a troca de saberes proporcionadas por meio do diálogo entre prática e teoria. Assim, para o planejamento do projeto foi indispensável o conceito Tema Gerador (FREIRE, 2005) que proporciona a reflexão de um novo conhecimento a partir da formação humana. Para o autor, a educação humanizadora requer cultivar o conhecimento de forma interdisciplinar articulando dialeticamente experiências da vida com a sistematização rigorosa e crítica do saber.

Com base nos ensinamentos do educador Paulo Freire (1921-1997) e a realidade do campo de atuação foi elabo-

rada uma proposta que interligasse a uma problemática atual. Dessa forma, foi pensado em um projeto que dialoga-se com três realidades históricas distintas: Egípcia, Ateniense e Brasileira, de maneira que as historicidades analisadas ajudassem a refletir sobre o fenômeno da violência contra a mulher que persiste atualmente. Por conseguinte, era esperado que as aulas contribuíssem para a formação histórica dos alunos, sob o prisma transversal e horizontal. Assim, segundo Rusen:

O corte transversal revela o saber histórico como síntese da experiência como interpretação. Com isso, a diversidade e a correlação dessas duas dimensões articuladas com a terceira, a dimensão de orientação da vida prática, de modo a deixar claro que e quando o pensamento histórico, especificamente científico, surte efeitos práticos. O corte horizontal trata da formação como processo de socialização e de individualização, trata da dinâmica evolutiva interna da formação da identidade histórica e, naturalmente também, se e como essa dinâmica pode e deve ser influenciada pela ciência (2007, p.87-88).¹

Com essa orientação, as aulas foram planejadas de maneira que despertasse o interesse dos discentes aproximando o conteúdo programático do cotidiano vivenciado por eles. Para isso, foram exploradas, inicialmente, as experiências históricas da Grécia e do Egito, com auxílio das mídias digitais tais como imagens, músicas e vídeos, objetivando conhecer e refletir as várias funções e nuances femininas nos respectivos cortes temporais. Posteriormente, foi escolhida Alerquina, personagem dos HQs, dos filmes e dos desenhos animados da *DC Comics* para debater as funções sociais da mulher contemporânea e os tipos de violências a que está sujeita na sociedade.

O eixo norteador para a discussão foi o respeito ao direito universal feminino a viver com dignidade, igualdade e livre da violência de gênero e doméstica, que ainda no século XXI é uma das violações de direito mais toleradas no mundo e que afeta principalmente vítimas menos favorecidas economicamente e com menor escolaridade. Desta forma, a discussão sobre o tema dentro da sala de aula se faz urgente, uma vez que o Brasil, de

1 O conceito de feminicídio foi formulado em 1970, por Diana Russel e compreende “las formas de asesinato sexista, es decir, los asesinatos realizados por varones motivados por un sentido de tener derecho a ello o superioridad sobre las mujeres, por placer o deseos sádicos hacia ellas, o por la suposición de propiedad sobre las mujeres” (ONU-MUJERES, 2014).

acordo com os dados da Organização das Nações Unidas - ONU (2016), ocupava a quinta posição no ranking de países que mais praticavam o feminicídio.

Os variados nuances e construções sociais do feminino se tornaram palco dos discursos historiográficos e precisam ser debatidos em sala de aula, uma vez que, o livro didático e as relações escolares corroboram para a construção androcêntrica e sexista (BOTÃO, et al., 2010). Dessa forma, por meio do diálogo entre o papel que a mulher ateniense e a mulher egípcia foi possível trabalhar as várias formas de ser mulher e as suas variadas funções sociais historicamente.

Por meio dessa reflexão e objetivando contribuir para a construção de uma consciência histórica (RUSEN, 2007), foi feita a aproximação entre o conteúdo e o cotidiano dos discentes (GIMENO SACRISTÁN, 1995), ao discutir também a representação da mulher contemporânea. Isso foi motivado por constatar-se que, apesar dos inúmeros avanços conquistados por elas, ainda existe uma grande discrepância social e econômica entre os sexos, ficando as mulheres sujeitas à diversas formas de violência. O destaque à personagem Alerquina que mantém um relacionamento abusivo com o Coringa, personagens dos HQs da DC Comics.

Por meio da variedade de metodologias de ensino empregadas, as bolsistas objetivaram ludicizar a abordagem desses conteúdos na sala de aula. Durante o planejamento, ainda foi dialogado com o modelo de Fernando Hernández e Montserrat Ventura (1988) em que propõe que o docente abandone o papel de “transmissor de conteúdos” para se transformar num pesquisador e o aluno, por sua vez, passe de receptor passivo a sujeito do processo de ensino aprendizagem. Ademais, o apoio da professora coordenadora e do supervisor, com pontuais comentários, sugestões e direcionamento foram indispensáveis para a feitura das atividades, bem como o financiamento da CAPES que proporcionou conhecer a realidade escolar, com suas dádivas, desafios e dificuldades.

RELATO DA EXPERIÊNCIA DIDÁTICO PEDAGÓGICA

Nas duas primeiras aulas, as bolsistas apresentaram o projeto e a dinâmica que iria ser empregada. Posteriormente, foi aplicado um questionário para averiguar

a visão dos estudantes sobre os tipos de violência buscando a partir de suas próprias concepções formular a abordagem das próximas aulas. Por fim, por intermédio de uma dinâmica (BOTÃO, et al., 2010), foi discutido com os alunos a problemática do gênero², *habitus* de gênero³ e sexismo⁴. Para o desenvolvimento da atividade proposta, foram elencadas algumas perguntas, como: O que é ser homem? O que é ser mulher? Como as crianças aprendem como deve ser o comportamento de uma mulher ou de um homem? Em quais lugares e espaços sociais estão as mulheres e os homens? Em que situações uma adolescente ou jovem se sente discriminada pelo fato de ser mulher? Em que situações um adolescente ou jovem se sente discriminado pelo fato de ser homem? Com a resposta dessas questões foi produzido um quadro comparativo que foi usado para refletir sobre a posição da mulher e do homem na sociedade atual. Para arrematar o encontro, foi levada algumas frases utilizadas no dia a dia que depreciam a mulher e foi feita a leitura e interpretação do seu significado na sala.

Na terceira e quarta aula, foi distribuída a letra da canção “Mulheres de Atenas”, composta por Chico Buarque, e em seguida, exibido o vídeo da música interpretado pelo grupo Mulheres de Hollanda. No segundo momento, por meio de questões que conduzirá o debate foi conversado sobre os tipos de mulheres existentes na sociedade ateniense, retratadas na música, e a sua função desempenhada. Posteriormente, por meio de quatro imagens que ilustram as mulheres de Atenas, foi trabalhada as camponesas, as prostitutas, as servas, problematizando a noção de maternidade e subserviência.

Na quinta aula, foi debatido por meio da música 100% feminista de Mc Carol e Karol Conka, a violência doméstica e foi apresentado a biografia de

2 O conceito de gênero é entendido como o conjunto de sentidos atribuídos a corpos e identidades/subjetividades, e, por extensão, a objetos, espaços e práticas materiais e simbólicos denominados femininos ou masculinos, de forma dicotômica e hierárquica (CARVALHO, RABAY, BRADO, FELIX e DIAS, 2016, p.11).

3 O conceito de *habitus* de gênero, conforme (CARVALHO, RABAY, BRADO, FELIX e DIAS, 2016, p.55), explica a resistência (de homens e mulheres) à mudança nas relações de gênero. Possibilita entender porque as próprias mulheres são apontadas como reprodutoras do machismo. Se lembrarmos que as mulheres são (massivamente) as educadoras na família e na escola, está posta a dimensão do desafio de construir a igualdade e a equidade de gênero.

4 O conceito de sexismo é compreendido segundo (CARVALHO, RABAY, BRADO, FELIX e DIAS, 2016, p.10), como a discriminação de sexo; historicamente, inferiorização das mulheres e consequentemente detenção de poderes e privilégios pelos homens.

algumas personagens citadas na música, a exemplo de Carolina de Jesus, Chica da Silva e Dandara. Por meio da contextualização histórica foi trabalhado o protagonismo feminino de mulheres pobres e da periferia, sua luta cotidiana e os desafios travados diariamente para a sobrevivência.

Figura 01 e 02: As bolsistas, Fernanda e Yone, explicando os vários tipos de mulheres da sociedade Ateniense e Egípcia.

Fonte: Acervo Pessoal.

Na sexta e sétima aula, foi abordada a biografia de duas personalidades femininas do Egito Antigo: Cleópatra e Hathsepsut, complementado com o poema da coleção *Conversas na Corte*, da obra literária "Poemas de amor do Antigo Egito". Por meio da narrativa de suas vidas entrelaçadas com o relato foi trabalhado a importância da mulher naquela sociedade e a posição de líder desempenhada. Ao fim, foi pedido que os alunos elenkassem os principais papéis da mulher na sociedade atual e se existia alguma profissão que o sexo feminino não pudesse desempenhar.

A oitava aula do projeto foi iniciada com a pergunta "o que é violência?" para, a partir desse ponto, ser apresentado suas variadas facetas com a ajuda de um gráfico no formato de um Iceberg que mostra as formas visíveis e invisíveis de violência. Em seguida, com a ajuda de três vídeos da campanha "o que significa fazer as coisas tipo menina?" produzido pela empresa Always, foi trabalhado como essas formas de violência se reproduzem no dia a dia e no ambiente escolar.

A nona e décima aula, foi feita uma revisão sobre a aula anterior onde foi apresentado as formas de violên-

cia e foi apresentado os personagens Alerquina e Coringa, com objetivo de apresentar um relacionamento abusivo, problematizando as variadas formas de violência. Em seguida, foi debatido a temática assédio sexual na rua e dentro dos ônibus como uma forma de violência e não como um comportamento comum. O projeto finalizou com a apresentação dos dados da violência contra a mulher no Brasil, com auxílio de reportagens dos casos recentes de violência contra a mulher por meio de matérias veiculadas nos jornais e a explanação de como proceder em caso sofrer ou presenciar algum tipo de violência.

O CHÃO DA ESCOLA: À GUIA DE CONCLUSÃO

O Programa Institucional de Iniciação à Docência- PIBID promove a melhor formação docente, uma vez que possibilita aliar a prática à teoria estudada na licenciatura na Universidade Federal de Sergipe. Durante os meses que atuamos no Colégio Estadual Armindo Guarará, entre aplicação do projeto e observação do dia a dia escolar, foi possível ter uma melhor percepção da realidade de uma escola pública periférica. Essa experiência foi enriquecedora para a formação pessoal e profissional dos envolvidos, uma vez que foi preciso adaptar as atividades as condições e as necessidades da escola.

Figura 03: A bolsista Luciana explanando sobre os tipos de violência.

Fonte: Acervo Pessoal.

O primeiro contato com a sala de aula do sexto ano "D", não teve uma recepção positiva dos discentes, uma vez que eles estavam acostumados com o marasmo escolar e não se sentiam confortáveis com as ações propostas. No decorrer do projeto, ainda foram encontradas dificuldades tais como: conversas paralelas e desinteresse do alunato. Esses comportamentos em um primeiro momento, causou inúmeras frustrações, no entanto, as pibidianas após a dinâmica da aula perceberam que seria necessário a readequação das metodologias para

atrair os discentes.

Por meio de uma autocrítica, análise e diálogo com a turma, ficou perceptível que seria preciso responder a indagação: Porque e para que estudar história? Dessa forma, o planejamento a partir da quinta aula foi alterado, dialogando com os gostos musicais dos alunos, com a inserção do funk e do rap, bem como a sociedade e a visão de mundo ao qual estavam inseridos. A adequação do projeto ao cotidiano dos discentes foi uma das modificações realizadas, que ao final rendeu o interesse para as atividades desenvolvidas sobre a situação da mulher no Brasil, inúmeros abraços de despedidas e saudade.

Durante a aplicação do projeto foi defrontado ainda com limitações estruturais próprias a escola pública que não oferece, em muitos casos, condições plenas para o melhor desenvolvimento das atividades pedagógicas. Aparelhos de data show quebrados, caixa de som que não funciona direito, sala de vídeo que não isolava a luminosidade, wifi que não chegava dentro da sala de aula, enfim, os problemas são inúmeros e infelizmente não cabe aos professores solucionar, mas é preciso driblá-los e diversificar as metodologias em sala de aula.

O objetivo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID é promover a inserção do licenciando na realidade da escola pública e pode-se afirmar que isto foi contemplado, uma vez que, durante a realização desse projeto, foi enfrentado inúmeras frustrações e problemas, mas em contrapartida, foi criado um vínculo com aquelas crianças e notou-se no decorrer do projeto que teve mudanças no comportamento delas e na própria escola. O crescimento profissional e pessoal foi indescritível, pois aprender a ser professor é um ato contínuo de troca com os discentes e ambiente escolar, sendo essa a maior beleza da profissão.

REFERÊNCIAS

- BOTÃO, I. C.; LOPES, F.; VIEIRA, J. F.N. **Gêneros: Adolescentes e Jovens para a Educação entre Pares**. Saúde e Prevenção nas Escolas. 1.ed. Brasília/DF: MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2010. 66p.
- CARIA, T. M. M. **Aspectos da condição feminina no Antigo Egito**. Revista Mundo Antigo – Ano II, V. 02, N° 01 – Junho – 2013.
- CARDOSO, C. F.S. **O Egito Antigo**. São Paulo: Brasiliense, 1982. (Coleção tudo é história).
- CARNEIRO, V. C. S.; CAVALCANTI, V. R. S. (Org.). **Direitos humanos: múltiplos olhares**. Salvador, BA: Romanegra, 2012.
- CARVALHO, M. E. P.; RABAY, G.; BRADO, T. S. A. M.; FELIX, J.; DIAS, A. F. **Direitos humanos das mulheres e das pessoas LGBTQI: inclusão da diversidade sexual e de gênero na educação e na formação docente**. 1. ed. João Pessoa/PB: EDUFPB, 2016. 74p.
- HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- MATA, G. M. **“Entre Risos e Lágrimas”: Uma Análise das personagens femininas Atenienses na Obra de Aristófanes (Séculos VI a IV A.C.)**. 2009. 222f. Dissertação (Mestrado em História) - Faculdade de História, Universidade Federal de Mato Grosso, Goiânia.
- MEDEIROS, L. G. B., QUEIROGA, M. S. N., CARVALHO, M. E. G.(Org.). **Educação e Direitos Humanos: Interfaces**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.
- ONU MULHERES. **Modelo de Protocolo Latinoamericano de Investigación de las Muertes Violentas de Mujeres por Razones de Género, 2014**. Disponível em: <<https://www.ohchr.org/Documents/Issues/Women/WRGS/ProtocoloLatinoamericanoDelInvestigacion.pdf>> . Acesso em: 13 de nov. de 2018.
- ONU MULHERES - Entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres; SPM - Secretaria de Políticas para Mulheres. **Diretrizes Nacionais para Investigar, Processar e Julgar com Perspectiva de Gênero as Mortes Violentas de Mulheres (Feminicídios)**. Disponível em: <https://oig.cepal.org/sites/default/files/diretrizes_para_investigar_processar_e_julgar_com_perspectiva_de_genero_as_mortes_violentas_de_mulheres.pdf> Acesso em: 15 ago. 2016.
- PLATAS, G. M. **Trabalho e religião: o papel da mulher na sociedade faraônica**. Revista Mandrágora, V.17, N.17, 2011, p. 157-173.
- REYES, J. C. C. **Señoras y esclavas: El papel de la mujer en la historia social del Egipto antiguo**. México: El Colegio de México, 2008.
- RÜSEN, J. **História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora UNB, 2007, 159p.
- SILVA, C. B. **O Saber Histórico Escolar sobre as Mulheres e Relações de Gênero nos Livros Didáticos de História**. Caderno Espaço Feminino, v. 17, n.01, p.219- 246, Jan./Jul.2007. Disponível em: < <http://www.seer.ufu.br/index.php/neguem/article/view/440>>. Acesso em: 4 de out. de 2017.
- SILVA, C. B.; ROSSATO, L.; OLIVEIRA, N. A. S. **A Formação Docente em História: Igualdade de Gênero e Diver-**

sidade. Revista Retratos da Escola, Brasília, v.7, n.13, p.453-465, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 11 de out. de 2017.

SOUSA, A. F. **A Mulher-Faraó: Representações da Rainha Hatshepsut como instrumento de legitimação (Egito Antigo- Século XV A.C).** Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2010. (Dissertação de mestrado).

SOUZA, M. A. R. **As Indumentárias das Atenienses: Constituindo Discursos e Ultrapassando Fronteiras em uma Perspectiva de História Comparada (Séculos V e IV A. C.).** Tese (Mestrado em História) – Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2015. 221 p.

PERROT, M. **A Mulher Popular Rebelde. In: Os Excluídos da História: Operários, Mulheres e Prisioneiros.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. p.185-212.



Lucas Batista de Carvalho
Profa. Dra. Marlene de Almeida Augusto de Souza

Pibid-inglês – elaborando planos de aula sobre consumo para o ensino de língua inglesa em uma perspectiva crítica

INTRODUÇÃO

Ao longo da história do ensino de língua inglesa, vários métodos foram criados em uma tentativa de encontrar uma maneira eficaz para que os aprendizes adquirissem tal idioma. Cada método apresentava diferentes estratégias de como ensinar a língua, mas a preocupação com o aspecto crítico dela não era tão levado em consideração quanto atualmente. Nos dias de hoje, há uma preocupação maior em formar o aluno para pensar o mundo de maneira crítica, de modo que ele possa perceber as ideologias dos discursos que o cercam e as questione antes de aceitá-las como a única verdade.

Levando em consideração que o letramento crítico é um tipo de abordagem proposta pelos documentos oficiais a partir das Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (BRASIL, 2006), algo consideravelmente novo para o ensino de línguas, o PIBID-Inglês da UFS, além de preparar os bolsistas – futuros professores – para o ensino do idioma nas escolas públicas, também se preocupa com o ensino do idioma como uma maneira de empoderar os aprendizes e auxiliá-los a serem cidadãos que sabem se posicionar criticamente diante do mundo. O presente trabalho não é algo novo com relação ao tema, pois existem muitos trabalhos voltados para a temática, porém, este tem por objetivo descrever os planos de aula de um dos projetos do PIBID-Inglês, cujo tema era consumo, que foram elaborados considerando alguns conceitos teóricos sobre o ensino e o ensino de inglês, tais como, autonomia (FREIRE, 2013), crítica como desnaturalização da maneira de pensar o mundo (MONTE MÓR, 2013) e, também, o letramento crítico proposto pelas OCEM para o ensino de inglês (BRASIL, 2006).

Ensinar a língua inglesa apenas como um conjunto de signos e regras gramaticais, conforme citado anteriormente, já não faz mais sentido diante das discussões sobre as novas formas de letramento. Conforme já previsto nas OCEM, por exemplo, ao falar sobre o ensino de línguas, afirma-se que “infelizmente, na tradição do ensino de línguas, a gramática tem sido utilizada como algo que precede o uso prático da linguagem” (BRASIL, 2006, p. 107). Porém, a abordagem crítica da língua nas aulas de idiomas não é algo tão simples, uma vez que, durante todo o ensino de inglês, foram criados vários métodos para ensinar a decodificação da língua e a troca de signos nos idiomas, mas não se considerava ensinar outros idiomas como algo que fizesse o aprendiz refletir, questionar e repensar suas formas de olhar para o mundo onde se está inserido.

É nesta perspectiva que este trabalho intenta motivar cada vez mais os responsáveis pelo ensino de língua inglesa a repensarem suas formas de ensino e comecem ensinar a língua não somente como um conjunto de signos em outro idioma, mas como algo que vai ampliar o modo como os discentes veem e se posicionam perante o mundo. Ademais, contribuirá para que os docentes percebam que o letramento crítico não é algo distante da realidade e também para que possam ter

ideias de como abordar criticamente os temas das suas aulas, tendo como exemplo os casos que serão citados.

Além disso, este trabalho contribuirá para a divulgação do PIBID, principalmente do que é realizado dentro do subprojeto de Inglês, e a importância de sua permanência nas instituições superiores, para que mais futuros professores tenham a oportunidade de estar em contato com a sala de aula da escola pública durante todo o período da graduação. Ademais, a abordagem crítica levada em consideração pelo PIBID-Inglês para o ensino do idioma auxilia, inicialmente, no despertar do senso crítico do futuro professor e, posteriormente, nos alunos das escolas.

Tendo como objetivo principal identificar quais conceitos teóricos são base do processo de confecção de planos de aula para um projeto bimestral do PIBID-Inglês da UFS em uma escola pública de Sergipe, este trabalho seguirá alguns passos para alcançar tal propósito, a saber:

- Detalhar o passo a passo seguido pelo projeto durante a elaboração do projeto sobre consumo;
- Descrever as atividades elaboradas a serem implementadas durante o bimestre;
- Apresentar reflexões acerca das atividades escolhidas para elaborar os planos de aula;
- Identificar elementos que mostram que o letramento crítico e o desenvolvimento da autonomia foram levados em consideração nas atividades.

REVISÃO TEÓRICA

O aporte teórico deste trabalho engloba basicamente dois conceitos principais: língua e autonomia. Língua é entendida aqui como construção de sentido, e não como signos isolados, mas algo dentro de um contexto, conforme afirmam os autores das OCEM (BRASIL, 2006). O conceito de autonomia é o discutido por Freire (2013), que defende a ideia de que o aluno se apropria e recria o conhecimento de maneira crítica (FREIRE, 2013). Tais conceitos norteavam as discussões no subprojeto do PIBID-Inglês, que adotava a ideia de que o ensino pode ser libertador e empoderador, já que auxilia os alunos a se posicionarem como sujeitos críticos, e, conseqüentemente, como agentes de transformação do mundo. Os textos são fundamentais para o discernimento das pro-

postas do projeto e, junto a outros autores como Monte Mór (2013), colaboram para o entendimento do que é o letramento crítico e como ele deve ser atrelado ao ensino da língua estrangeira (LE).

Com base no que é proposto pelas OCEM-LE, no que diz respeito ao letramento crítico e ao desenvolvimento da autonomia do aprendiz, seguem, abaixo, alguns conceitos e teóricos norteadores da análise das atividades dos planos de aula elaborados para serem implementados em uma das escolas participantes do PIBID-Inglês.

1.1 Letramento crítico

Explanando brevemente sobre a visão de letramento para, em seguida, tratar de letramento crítico, é comum pensar em alguém que sabe ler e escrever até no meio acadêmico. Porém, a habilidade de decodificar um texto não significa que o aluno está refletindo sobre o que está sendo exposto, por consequência, ele não se posiciona frente ao que lhe cerca, sendo um receptor passivo do que lhe é posto.

O PIBID-Inglês aborda o ensino do idioma do ponto de vista do letramento crítico, por meio do qual, além de aprender a língua, o aprendiz compreenderá o texto, questionará as verdades desse texto e refletirá sobre as consequências de pensar o mundo de acordo com esse texto. O letramento crítico não é algo à parte das aulas de inglês, ele acontece quando desnaturalizamos o nosso modo de pensar. Para Monte Mór (2013):

O exercício da suspeita pode gerar uma crise nos sentidos ou nas visões de mundo que integram um círculo interpretativo e que a ruptura desse círculo desestabiliza as certezas dos sentidos e visões de então, abrindo espaço para a construção da crítica. Interpreto, assim, que esse exercício pode ser promovido pedagogicamente ou educacionalmente em várias situações ou atividades dos programas de ensino escolares e universitários. (MONTE MÓR, 2013, p. 39)

A desnaturalização do modo de pensar não é algo simples de se realizar. Para isso, é preciso que o professor o faça previamente, para, depois, auxiliar os alunos nesse processo. Ajudar os alunos a pensar o mundo criticamente é ajudá-los a compreender sobre que posição/lugar uma pessoa (cidadão, aluno) ocupa na sociedade a partir

de perguntas como, por exemplo, “quem?; o que?; como?; para quê?; para quem?; por que?; quem está incluído/excluído?”, perguntas essas que são norteadoras para a análise crítica de todo material e que devem estar presentes no ensino de qualquer conteúdo (BRASIL, 2006).

1.2. Autonomia do aprendiz

Freire (2013, p. 47) postula que “(...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Esta fala exprime uma das principais orientações no PIBID-Inglês sobre como propor atividades nos planos de aula. As atividades deveriam ser elaboradas de tal maneira que o aluno pudesse produzir o seu próprio percurso de construção de conhecimento, ao invés de o docente apresentar a resposta “certa”. Para isso, é preciso criar uma atmosfera encorajadora para perguntas, questionamentos, mesmo que apenas na cabeça dos discentes, e despertar a curiosidade deles e, conseqüentemente, seu amadurecimento, que é um processo, algo a ser desenvolvido com o passar dos dias, dentro e fora da sala de aula. Nas palavras de Freire (2013, p.105):

A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 2013, p. 105)

Além de se posicionar de maneira questionadora em relação às informações a que tem acesso, o leitor pode levar tais questionamentos e aprendizados de uma situação para qualquer outra situação que venha lhe acontecer, mesmo de naturezas totalmente diferentes, pois o ensino propiciou uma construção de sentido para o aprendiz. Isso acontece porque a língua foi ensinada não por meio da repetição exaustiva de regras gramaticais e estruturas linguísticas, mas como uma ferramenta que, segundo as OCEM (BRASIL, 2006, p.98):

(...) procura desenvolver um leitor como aquele que entende que aquilo que lê é uma representação textual, como aquele que, diante do que lê, assume uma posição ou relação epistemológica no que concerne a valores, ideologias, discursos, visão de mundo. (BRASIL, 2006, p.98)

METODOLOGIA E DADOS DE PESQUISA

O trabalho foi desenvolvido através da perspectiva autoetnográfica, uma vez que ele está baseado nas percepções, observações e anotações de um bolsista do PIBID-Inglês. A pesquisa levou em consideração as atividades elaboradas para alguns planos de aula do “Projeto Consumo”, desenvolvido no ano de 2017, em uma escola pública onde o PIBID-Inglês da UFS atua desde 2015.

A pesquisa etnográfica é, segundo Ellis, Adams e Bochner (2011, p. 01) “(...) uma abordagem de pesquisa e escrita que procura descrever e analisar sistematicamente (grafia) experiência pessoal (auto) para entender as experiências culturais (etno)”. Além disso, eles concebem o pesquisador autoetnográfico como aquele que “reconhece as inúmeras formas que a experiência pessoal influencia o processo de pesquisa. Por exemplo, um pesquisador decide quem, o que, quando, onde, e como pesquisar” (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2011, p. 02).

Este trabalho é, portanto, uma pesquisa etnográfica tendo em vista que são descritos relatos vividos pelo pesquisador e analisados por uma perspectiva particular.

A pesquisa aqui apresentada se refere a um projeto elaborado no PIBID-Inglês – “PIBID-Inglês repensando hábitos de consumo” – e implementado no Colégio Estadual Professora Glorita Portugal (CEGP).

Como as OCEM sugerem que “(...) planejamento de curso para as aulas de Línguas Estrangeiras tenha, como ponto de partida, temas. O desenvolvimento das habilidades deve, então, ser pensado a partir deles.” (BRASIL, 2006, p. 111-112), os bolsistas do PIBID-Inglês buscavam um tema transversal para elaborar seus projetos.

Dentre alguns dos motivos apresentados pelos bolsistas para a escolha de tal tema estava o fato de que: vivemos em sociedade capitalista, que visa o lucro acima de qualquer coisa e para isso não medir esforços; a mídia influencia bastante nossos hábitos de consumo, ainda mais os de adolescentes que são bombardeados por propagandas o tempo inteiro. Também se optou pelo tema consumo porque isso ampliaria o conhecimento de mundo dos alunos e os ajudaria a refletir sobre como eles interpretam o hábito de consumo.

De acordo com Zacchi (2016, p.423),

(...) as escolhas dos sujeitos não são frutos de ações individualistas e individualizadas. Elas são, pois, construídas coletivamente a depender dos diversos contextos que guiam as ações dos sujeitos: social, cultural, político, histórico etc. (ZACCHI, 2016, p. 423)

Ou seja, as pessoas tomam decisões, inclusive decisões acerca do tema consumo, de acordo com o meio em que estão inseridas.

Abordar esse tema nas aulas de inglês pode ajudar os alunos a entender que consumimos para atender algumas das nossas necessidades, mas que devemos pensar em vários aspectos, como, por exemplo, sua possível relação com os impactos no meio ambiente e ir além das causas e efeitos, levando ao consumo consciente, algo que possa evitar, também, o desenvolvimento do consumismo e, em casos mais graves, da oneomania, a doença do consumismo compulsivo. Além do mais, relacionar o consumo ao mercado de trabalho e como eles estão conectados, de forma que um depende totalmente do outro, pois há relação entre geração de empregos e o consumo.

A partir dessas informações, foi definido o objetivo do projeto: identificar relações entre consumo, datas comemorativas e mercado de trabalho. Além do objetivo geral, há os objetivos específicos que auxiliam no entendimento sobre como o ensino de inglês foi atrelado ao tema para que contribuísse para o desenvolvimento da criticidade dos alunos a respeito do tema consumo à medida que aprendiam a língua inglesa, são eles: identificar a grafia dos meses do ano, feriados e profissões por meio de palavras cognatas e estrangeirismos advindos da língua inglesa e suas influências no nosso cotidiano; relacionar feriados e/ou datas comemorativas com o uso do verbo *to be* na forma afirmativa e interrogativa; compreender o uso do verbo *to be* para falar sobre profissões considerando o aspecto deste como algo não apenas definitivo; utilizar o verbo *to be* com os pronomes neutros *it* e *they*, na escrita, para se referir a feriados; exercitar o verbo *to be* com as terceiras pessoas do singular para se referir a profissões de outras pessoas; explanar o *simple present* com os pronomes pessoais *I*, *you*, *we* e *they* para expressar rotinas e/ou hábitos, neste caso de consumo.

Para o desenvolvimento deste projeto foram elaborados sete planos de aula, sendo que neste trabalho serão descritos e analisados apenas três deles, elaborados pelo autor desta pesquisa, em parceria com a sua dupla de trabalho e com a orientação da coordenadora de área.

Os três planos de aula apresentam a mesma estrutura: o tema; o conteúdo linguístico da aula; o público-alvo; os recursos necessários para desenvolver a aula; a justificativa, os objetivos geral e específicos; e as atividades. As atividades estão subdivididas em quatro partes: (1) *warm-up*, (2) apresentação do conteúdo, (3) atividade de fixação e (4) atividade final.

No *warm-up*, que é o primeiro momento da aula, o tema da aula é mostrado aos discentes. Nesta atividade, os alunos já são introduzidos ao conteúdo linguístico e/ou crítico ao mesmo tempo, uma vez que os dois não devem estar separados. A apresentação do conteúdo, que segue o *warm-up*, é quando o aluno é exposto ao conteúdo linguístico especificamente, onde o professor explica as regras de uso e estrutura de um determinado aspecto linguístico. A atividade de fixação serve para o aluno exercitar o conteúdo apresentado anteriormente. A atividade final é o momento em que o aluno é avaliado e que também coloca em prática tudo que foi visto durante a aula.

ANÁLISE DE DADOS

Os conceitos anteriormente apresentados, autonomia e crítica, serão rediscutidos durante a descrição e

análise das atividades dos três planos de aula. É interessante ressaltar que uma mesma atividade pode conter todos os conceitos aqui já apresentados e outra atividade não conter nenhum.

A identificação dos conceitos acontecerá de forma separada por momentos da aula e para melhor organização das ideias serão criados subtópicos para cada momento da aula. As atividades usadas nos planos de aula estão dentro de tabelas que sucedem suas descrições e análises feitas em cada seção.





4.1. Warm-up

As atividades de *warm-up* de cada plano de aula trazem elementos que criavam condições para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz. O desenvolvimento do senso crítico nas atividades desta seção ficava por conta de perguntas norteadoras, sempre começando por: “quem?; o que?; como?; quando?; por que?”, como sugerem as OCEM (BRASIL, 2006, p. 93).

Na atividade de *Warm Up* do plano de aula 05 (FIGURA 1), os alunos deveriam selecionar quais, dentre as quatro imagens apresentadas, representam comemorações no mês de maio. As imagens, que também continham legenda indicando as comemorações escritas em inglês, mostravam figuras relacionadas às comemorações do dia das mães, natal, dia das crianças e dia do trabalhador. Os alunos deveriam analisar as imagens para relacionar as comemorações do mês em questão e completar as respectivas frases.

Figura 1

Which of these holidays do we celebrate in May? Check the correct images:

 <p>Mother's Day ()</p>	 <p>Christmas Day ()</p>	 <p>CHILDREN'S DAY ()</p>	 <p>LABOR DAY ()</p>
<p><i>Now complete the sentences:</i> We celebrate _____ on May 1st. We celebrate _____ on the second Sunday of May.</p>			

Após identificarem as comemorações referentes aos meses de maio, conversamos sobre os motivos que impulsionam o consumo especificamente nessas datas e como podemos ser influenciados a consumir. Dessa forma, espera-se que os alunos reflitam sobre as mesmas questões em relação às comemorações dos demais meses do ano, bem como de outros tipos de consumo que não envolvam necessariamente uma data especial.

O *warm-up* da aula 06 (FIGURA 2) consistiu em uma atividade de caça-palavras referentes aos meses do ano em inglês. Por mais que seja uma atividade de formato conhecido para os alunos, ela é sempre desafiadora. No caso desta aula, o caça-palavras permitiu que os alunos identificassem o tema da aula, ao mesmo tempo em que tiveram um primeiro contato com a escrita dos meses do ano em inglês.

Figura 2

Let's learn the months of the year? Find them in the puzzle below:

Months of the Year

S	P	H	T	U	C	I	E	E	A	M	B	E	B
U	M	U	Y	R	A	O	E	E	Y	I	A	O	E
A	R	B	B	C	N	R	J	A	N	U	A	R	Y
M	N	V	L	E	F	J	U	N	E	T	B	U	E
C	O	M	P	I	U	U	T	D	Y	M	D	J	A
R	V	R	B	T	R	C	R	T	F	E	P	U	E
E	E	E	E	E	E	P	M	B	C	B	E	N	U
B	M	B	T	M	E	Y	A	E	E	U	E	C	U
M	B	O	C	A	N	A	M	E	R	B	U	U	M
E	E	T	E	Y	R	B	E	V	H	U	S	E	S
T	R	C	E	U	E	F	E	B	R	U	A	R	Y
P	Y	O	P	R	A	E	O	M	A	R	C	H	B
E	T	S	U	G	U	A	T	E	J	Y	B	P	U
S	E	U	O	F	A	Y	C	J	U	L	Y	R	B

February	December
March	January
April	June
September	July
May	October
August	November

No *warm-up* da aula 07 (FIGURA 3), os discentes foram desafiados a completar palavras sem algumas letras e identificar as profissões. Para isso, eles recorriam a alguma estratégia de leitura, procurando as palavras nas atividades seguintes. Desta maneira, os

alunos se veem na posição de construtores do próprio conhecimento e ficam incentivados a realizar os exercícios seguintes.

Figura 3

Let's learn some occupations? Complete the words with the letters in parenthesis.







T_____R(AHECE)	S_____S(SERTMAES)
S_____T(UDTNE)	D_____R(EVIR)
S_____N(A MOWSELA)	S_____Y(TCEERTRA)
W_____R(TIEA)	E_____R(EGINEN)
S____S (LEA)	C__K(OO)
(P_____RROMTEO)	

4.2. Apresentação do conteúdo

As atividades de apresentação do conteúdo são guiadas pelo professor, principalmente no auxílio da reconstrução dos conceitos sobre consumo que os discentes possuem, para que eles possam levar essa maneira de pensar para outras situações de suas vidas. As atividades desta seção tentam levar em consideração o contexto vivido pelos alunos, algo que eles se deparam além dos muros da escola, e também tentam apresentar novas situações para que eles possam contrastar a realidade, numa tentativa de gerar a crise nos sentidos deles, conforme proposto por Monte Mór (2013).

Na atividade do plano de aula 05 (FIGURA 4), os discentes deveriam relacionar as imagens às respectivas frases para descobrir alguns exemplos de estrangeirismos. Com o auxílio do professor como orientador da discussão, os alunos perceberiam a quantidade de estrangeirismos que adotamos (*gloss; mouse; chip...*) e como usamos esses vocábulos sem ter a noção disso, levando esta discussão para outros âmbitos da vida, como, por exemplo, a quantidade de produtos importados que nós consumimos e o quanto isso influencia no modo como vivemos, (re)pensando em como somos manipulados e como somos ensinados a gostar do que nos é oferecido como algo natural.

Figura 4

Match each sentence with a picture:	
A 	B 
C 	D 
E 	F 
<input type="checkbox"/> I use gloss.	<input type="checkbox"/> Do you need a chip?
<input type="checkbox"/> They wear jeans.	<input type="checkbox"/> Do you use perfume?
<input type="checkbox"/> You have a mouse	<input type="checkbox"/> We buy a baby doll."





Nas atividades desta mesma seção dos planos de aula 06 e 07 (FIGURA 5), os alunos teriam contato com os padrões dos aspectos gramaticais da aula – *Simple Present*. Na atividade do plano de aula 06, os alunos aprenderiam respostas curtas nas formas afirmativa e negativa para perguntas a respeito de quando são celebrados alguns feriados brasileiros, a exemplo da pergunta: “*Is children’s day celebrated in March?*”; resposta: “*No, it isn’t.*” Em seguida, após aprenderem as duas formas de respostas curtas, eles continuariam respondendo às outras perguntas usando a mesma estrutura. Nesse caso, eles aprenderiam a utilizar o *simple present* com o pronome neutro “*it*”.

Figura 5

Answer the sentences below according to the calendar of 2017. Follow the patterns:		
		
		
<p>Is Carnival celebrated in March? No, it's not. Carnival is celebrated on February 28.</p> <p>Are Mother's Day and Labor Day celebrated in May? Yes, they are. Mother's Day is celebrated on May 14 and Labor Day is on May 1.</p> <p>Is New Year's Day celebrated in January? Is Brazilian Valentine's day celebrated in September? Are Children's Day and Teacher's Day celebrated in July? Is Christmas Day celebrated in November? Is Easter Sunday celebrated in June? Is Father's Day celebrated in August?</p>		

Na atividade do plano de aula 07 (FIGURA 6), os alunos também usariam as formas afirmativa e negativa para perguntas sobre profissionais. Eles teriam que completar as frases com a profissão referente à imagem em questão. Além disso, eles deveriam formar uma sentença na forma negativa, indicando uma profissão diferente da mostrada na imagem e em seguida completariam a sentença afirmativa com a profissão correta. Nesta atividade, os alunos aprenderiam a utilizar o *simple present* com os pronomes “*he*” e “*she*”.

Figura 6

	
	
<p>1- Who's she? Is she a teacher? This is my neighbor. She isn't a _____. She is a _____.</p> <p>2- Who's he? Is he a policeman? This is my cousin. He isn't a _____. He is a party _____.</p> <p>3- Who's she? Is she a doctor? This is my aunt. She isn't a _____. She is a _____.</p> <p>4- Who's she? Is she a secretary? This is my sister. She isn't a _____. She is a _____.</p>	

Conforme Freire (2013) preconiza, a ação docente é a base para uma boa formação escolar e para a construção de uma sociedade pensante. Com essas atividades, não só os discentes aprendem o conteúdo linguístico de forma autônoma, como também vão se tornando confiantes e protagonistas do aprendizado, tendo o professor como alguém para auxiliar em dúvidas relacionadas a vocabulário e também como mediador da conversa acerca do tema. Além disso, os alunos associam o consumo com a geração de emprego, revendo a ideia de consumo como algo apenas negativo, por exemplo, desnaturalizando a maneira de pensar, indo além de dualidades como certo ou errado, benéfico ou prejudicial.

4.3. Atividade prática e Atividade final de cada aula

Nesta seção são apresentados os exercícios, cujo objetivo era fazer com que os alunos aprimorassem o conteúdo linguístico, entendendo os padrões gramaticais,

ao mesmo tempo em que entenderiam a implicação dos usos desses padrões. Para isso, eles seriam expostos a situações onde teriam que interagir de forma mais ativa com os demais colegas de turma, aprendendo, também, através dessa interação.

A atividade prática do plano de aula 05 (FIGURA 7) trazia uma situação onde os discentes seriam introduzidos ao tópico gramatical de forma dedutiva. Os primeiros exemplos são menos complexos para que eles assimilassem o uso da estrutura sintática, para, nos exemplos finais, conseguirem responder sozinhos ou, caso precisassem, consultassem o colega ao lado, interação necessária para a construção de conhecimento com os pares.

Na primeira parte da atividade, os alunos responderiam às quatro perguntas usando respostas curtas – “yes, I do” ou “no, I don’t”. No caso das duas últimas perguntas, antes de responder as perguntas, os alunos deveriam, primeiro, completar as lacunas usando o auxiliar do *simple present* para a forma interrogativa e também com o verbo principal.

“Look at the questionnaire. Can you complete the last two questions? Then answer Yes, I do or No, I don’t.
Do you buy gifts to your mother on mother’s day?
Do you use gloss every day?
Do you wear jeans?
Do you have a cell phone?
_____ you _____ perfume?
_____ you _____ a chip?”

Na atividade final da aula 05, os alunos deveriam formar grupos, de acordo com a afinidade entre eles, e teriam que fazer mímicas com palavras/expressões vistas no decorrer da aula e outros vocábulos que eles conhecessem, mas que não tivessem sido apresentados na aula. Dessa forma, espera-se que os alunos ampliem seus conhecimentos durante a interação com os colegas dos grupos.

As sentenças contidas na atividade tinham como objetivo criar condições para os alunos refletirem sobre alguns aspectos relacionados ao consumo. O professor poderia fazer perguntas como, por exemplo, “Do you wear jeans?”. Dessa forma, além de praticar o uso do *Simple Present*, foco da aula, poderia ajudar os alunos a refletirem a respeito do uso de calça *jeans* em um país

com clima predominantemente quente como o Brasil, e, além disso, pensar sobre o fato de que o *jeans*, que é uma peça de roupa feita de um material de origem norte-americana, mas muito utilizado por pessoas em diferentes partes do mundo.

A atividade final do plano de aula 06 tinha como foco principal o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Cada aluno, hipoteticamente, receberia uma quantia em dinheiro e deveria escolher o mês do ano em que eles gastariam o dinheiro. Todos os gastos deveriam ser justificados. Esta atividade cria condições para o desenvolvimento da autonomia dos alunos por permitir que percebessem como o consumo acontece na vida real, quais motivos levam uma pessoa a consumir mais em determinada época do ano e que esses motivos são diferentes de pessoa para pessoa, que não há o certo e o errado no quesito gastar o próprio dinheiro, mas que existem situações que levam à tomada de decisão e que as consequências das decisões devem ser levadas em consideração (BRASIL 2006; Monte Mór 2013).

O exercício proposto para as seções de atividade prática e atividade final do plano de aula 07 tinha por objetivo levar os aprendizes não somente a desempenhar as tarefas, mas também a trabalhar em equipes, uma vez que a atividade faz com que eles montem grupos e discutam entre os grupos a respeito da profissão que cada grupo ficou responsável. Nesta parte da aula, eles receberão pedaços de papel com três conteúdos diferentes. Em uma parte dos papéis terá nomes das profissões em língua inglesa, em outra parte dos papéis conterà imagens relacionadas às profissões selecionadas nos papéis anteriores e no último grupo de papéis haverá pequenas descrições dessas profissões. Os alunos formarão grupos de três pessoas juntando-se através do papel com a profissão, do papel com a imagem e do papel com a descrição das profissões. Depois dos grupos formados, cada grupo conversará entre si sobre as possíveis relações entre as profissões e consumo. Ao final da atividade, por mediação do professor, os alunos discutirão a respeito das profissões geradas pelo aumento do consumo, por exemplo, empregos temporários no comércio em épocas festivas; e das profissões não relacionadas ao aumento do consumo, como, por exemplo, o magistério.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao identificar os conceitos existentes nas atividades desenvolvidas nos planos de aula sobre consumo, pode-se perceber que nem todas elas estão de acordo com as orientações dos textos norteadores do PIBID-Ingês, mas entender quais são as possibilidades para se abordar um aspecto linguístico em uma perspectiva crítica é processo contínuo, que vai sendo aperfeiçoado com a prática, com as buscas para se adequar às necessidades e realidades dos diferentes grupos de alunos.

Criando condições para que os alunos se posicionem de maneira crítica, entendendo que não existe verdade absoluta e dualidades como certo ou errado, o professor contribui com o desenvolvimento do senso crítico dos discentes, que, por sua vez, poderão levar o aprendizado dessas aulas para outras situações da vida, analisando sempre o contexto.

O grande desafio do professor, além de pensar em temas relevantes para a faixa etária do corpo discente, é propor atividades que despertem a curiosidade do aluno, bem como aumente o protagonismo do aluno, levando-o a autonomia na aprendizagem.

Concluo esta monografia com a ideia de que o professor deve ter em mente o que é autonomia e como pensar o mundo de maneira crítica. Somente desta maneira é que ele conseguirá auxiliar os seus alunos

a desenvolverem o senso crítico e serem mais autônomos. É importante não esquecer que se trata de aulas de inglês e que, portanto, essas questões devem estar atreladas aos conceitos linguísticos especificamente da língua inglesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 87-124. v.1.

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

ELLIS, C; ADAMS, T. E. & B.; Arthur P. (2010). **Autoethnography: An Overview.** *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 12(1), Art. 10.* Disponível em: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs11-1108>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 44. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

MONTE MOR, W. Crítica e Letramentos Críticos: reflexões preliminares. In: Claudia Hilsdorf Rocha; Ruberval Franco Maciel. (Org.). **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas.** 1 ed. Campinas: Pontes Editores, 2013, v. 1, p. 31-59.

ZACCHI, V. J. Neoliberalismo, ensino de língua inglesa e o livro didático. In: Clarissa Menezes Jordão. (Org.). **A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens.** Pontes Editores, 2016, p. 417 – 443.



*Ingrid Mikaelle Nascimento Santos¹
Marlene de Almeida Augusto de Souza²*

Pibid-inglês e os desafios no processo de adaptação das atividades de um livro didático para o ensino de línguas em uma perspectiva crítica

INTRODUÇÃO

O PIBID-Inglês oferece aos estudantes de licenciatura o contato antecipado com a sala de aula, proporcionando momentos de análise e reflexão de métodos, técnicas, experiências e acontecimentos no ambiente escolar, funcionando como uma espécie de laboratório, para os envolvidos, antes ou durante os períodos de estágios.

¹ Estudante do 6º período de Letras Português-Inglês da UFS. Foi bolsista do PIBID-Inglês no ano de 2017. E-mail: ingridmikaelenascimento@yahoo.com.br

² Professora dos cursos de Letras Português-Inglês e Letras Inglês. Foi coordenadora de área do subprojeto de Inglês de 2014 a 2018.

A participação em cada uma das atividades previstas no subprojeto de Inglês – reuniões, produções e implementações de projetos e planos de aula, relatórios, participações e apresentações em eventos, leituras e fichamentos, entre outras, distribuídas em 12 horas semanais - nos permitiram percorrer um caminho de aprendizado com consciência crítica. Além disso, tivemos a oportunidade de compartilhar com os coordenadores de área, as supervisoras e os demais PIBIDianos dúvidas e análises pertinentes relacionadas a diferentes situações da prática docente que nos proporcionaram agregar conhecimentos e valores necessários para nossa formação profissional e humana. Durante a participação no PIBID-Inglês, discutimos ideias e sugestões e desenvolvemos atividades para serem aplicadas nas salas de aula das escolas participantes do projeto. Após a implementação das aulas, refletíamos sobre o processo, identificando o que aconteceu de diferente do que imaginávamos, e procurávamos rever, adaptar e buscar outros caminhos, quando entendíamos ser necessário.

No PIBID-Inglês o objetivo era buscar uma prática que envolvesse não apenas o ensino da língua propriamente dito, mas que incluísse também uma formação cidadã, bem como o desenvolvimento da consciência crítica (Brasil 2006) e da autonomia (Freire 1996) dos alunos. Por esse motivo, percorríamos caminhos para além do senso comum, construindo, desconstruindo e reconstruindo o que sabíamos, o que tínhamos como conhecimento prévio sobre o ensinar e aprender uma língua estrangeira, e também sobre os diversos temas a que somos expostos no convívio em sociedade – diversidade étnica, de gênero, de classe social, dentre outras, a partir de leituras sobre letramento crítico (Janks 2014; Menezes de Souza 2011) e de conceitos abordados por Freire (1996).

Este artigo está baseado no processo de elaboração de um projeto, baseado na unidade 5 do livro *Way to English for Brazilian learners* (Franco 2015), que foi aplicado na Escola Estadual Professora Glorita Portugal, localizada no conjunto Eduardo Gomes, na cidade de São Cristóvão, Sergipe. Essa escola atende a população do próprio bairro, povoados e localidades circundantes, tais como Rosa Elze, Tijuquinha, Luís Alves e a própria cidade de São Cristóvão, inclusive há alguns alunos que vem do centro histórico da cidade de ônibus escolar. Na comunidade onde a escola está inserida há alguns casos de violência e roubos.

A escola possui um espaço bem amplo, além de ser um local arejado com corredores abertos e entre eles há pequenos jardins. Há mesinhas e banquinhos fora das salas, onde os alunos podem sentar e interagir com os colegas no tempo livre. A estrutura da escola permite atender alunos com determinados tipos de necessidades físicas, já que possui uma rampa na entrada facilitando o acesso de cadeirantes, porém ainda são necessárias melhorias para o atendimento a pessoas com deficiência visual, por exemplo.

A escola tem quinze salas de aula, um almoxarifado, um arquivo escolar, quatro corredores de circulação interna, uma cozinha, uma dispensa, uma sala para a direção e outra para a coordenação pedagógica, uma secretaria, um laboratório de tecnologia educacional e um de ciências, uma lanchonete, um pátio coberto, uma quadra de esportes coberta, uma sala para atendimento de alunos da educação especial, uma sala de educação física, uma sala de leitura e biblioteca, uma sala de multimídia, uma sala de professores, quatorze sanitários de alunos e quatro para funcionários.

Há aulas nos turnos matutino, vespertino e noturno, e por isso há três coordenadoras na escola. A maior parte do corpo docente é formada por professores efetivos. Os alunos pertencem a distintas realidades, principalmente em relação ao contexto familiar. Os pais, em sua maioria, são de classe média ou classe baixa e não possuem escolaridade elevada.

A escola apresenta alguns problemas tais como: aumento no índice de violência; pouca redução na reprovação de disciplinas críticas (português e matemática); aumento de taxas de discrepância entre idade/série; redução na quantidade de matrículas no ensino médio; número elevado de gravidez precoce ocasionando a reprovação e evasão escolar.

O projeto foi desenvolvido na turma do 6º ano A do Ensino Fundamental II, composta por aproximadamente 40 alunos, em sua maioria meninos. Os alunos eram muito participativos e empenhados, porém muito agitados, principalmente, nos horários que antecediam o intervalo e após esse momento. Eles demonstravam certo encanto e curiosidade em relação às aulas de inglês, possivelmente, por ser nessa série que ocorre o primeiro contato com a língua inglesa no ambiente escolar. Muitos alunos são

repetentes, e, na maioria dos casos, vivem uma realidade familiar, complicada, e, por isso, a escola torna-se para eles um lugar de acolhimento.

Diferentemente dos projetos anteriores que eram elaborados com base em um tema transversal definido a partir de alguma necessidade e/ou algum interesse da escola, da supervisora ou dos alunos, o projeto aqui apresentado foi desenvolvido adaptando-se a unidade 5 do LD *Way to English for Brazilian learners* (Franco 2015), adotado pela supervisora, cujo tema era família. Foi produzida e implementada uma sequência didática com seis planos de aula, sendo que as atividades foram modificadas após análises e reflexões considerando-se a necessidade de abordagem de questões relacionadas à diversidade como discutido no PNLD (Brasil 2017); e também um ensino de línguas voltado para a formação cidadã e crítica (Brasil 2006).

Dentre os desafios iniciais encontrados, serão destacados dois deles. Um dos desafios foi em relação ao tema – família. Surgiu uma preocupação quanto à forma como os alunos iriam lidar com tal assunto, quais seriam suas reações, tendo em vista que cada pessoa adota uma determinada perspectiva com base em questões culturais, religiosas, compartilhadas entre os membros do grupo de que faz parte. Além disso, a supervisora relatou alguns problemas que os alunos tinham em casa e que poderiam surgir durante a aula. Essas duas preocupações se tornaram, na verdade, mais um motivo para justificar a necessidade de abordar tal tema com os alunos.

Outro desafio encontrado foi em relação aos modelos familiares apresentados nos diferentes exercícios da unidade do LD que eram baseados no modelo ideal, padrão, difundido na sociedade, diferente do objetivo que tinha sido definido – “Escrever um poema acróstico partindo de nomes de membros familiares, estabelecendo relações entre a pluralidade das configurações familiares e as pessoas que consideramos como parentes por meio do uso de vocabulário que denomina os membros e a forma plural desse vocabulário, uso do genitive case e de possessive adjectives para estabelecer o sentimento de pertencimento à família, refletindo sobre o conceito de família como algo construído socialmente e culturalmente”. Por esse motivo, partimos do pressuposto de que não seria possível restringir a

abordagem do tema às atividades propostas pelo LD, sendo necessário, portanto, incluir nos planos de aula outros textos verbais, visuais, verbo-visuais que explorassem a diversidade de constituição familiar a partir do contraste dos modelos familiares considerados tradicionais com outras configurações, fora do padrão definido pelo senso comum, para que os alunos reconhecessem as diferentes possibilidades.

Na sequência deste artigo será descrito o processo de análise de duas atividades propostas no LD, bem como será apresentada a proposta final de tais atividades de modo a possibilitar que os alunos aprendessem a língua e também desenvolvessem o senso de cidadania e crítica.

OS DESAFIOS NO PROCESSO DE ANÁLISE E DE ADAPTAÇÃO DA ATIVIDADE DE APRESENTAÇÃO DO TEMA

Conforme definido pelo autor do LD *Way to English for Brazilian learners* (Franco 2015), os objetivos da unidade 5 – *What is a Family?* – são os seguintes: “(1) *to talk about families and possessions*; (2) *to learn how to use the genitive case (’)*; (3) *to learn how to use nouns in the plural*; (4) *to explore acrostic poems*; (5) *to establish connections with Portuguese, Arts and Geography*.”¹ O foco é, portanto, nos aspectos linguísticos - posse; caso genitivo; plural dos substantivos - a partir de um trabalho interdisciplinar - Português, Artes e Geografia.

A primeira atividade – *Warming up* – é baseada em perguntas e imagens (Quadro 1). As três perguntas são as seguintes: “(1) *Nas fotos vemos diferentes tipos de famílias. Quais são eles?*; (2) *Na sua família, com quem você mais se identifica? Por quê?*; (3) *O que você já aprendeu com ela?*”. A primeira pergunta – *Nas fotos vemos diferentes tipos de famílias. Quais são eles?* – deve ser respondida considerando-se seis imagens. Ou seja, essa primeira atividade atende ao primeiro objetivo no que se refere a “falar sobre famílias”. Além disso, as imagens apresentadas induzem, de alguma forma, a definição do que seja família.

1 Tradução das autoras: (1) falar sobre famílias e posses; (2) aprender a usar o caso genitivo (’); (3) aprender a usar os substantivos no plural; (4) explorar poemas acrósticos; (5) estabelecer relações entre Português, Arte e Geografia.

Figura 1



As imagens presentes no LD (Franco 2015, p.86, 87) retratam diferentes constituições de família, compostas por pessoas de diferentes etnias e classes sociais: (1) um casal, com um casal de filhos pequenos; (2) um casal, com um casal de filhos adultos, genro e neto; (3) pai e filha; (4) um casal com duas filhas; (5) família com doze membros entre adultos e crianças, além de um gato e um cachorro; (6) mãe e duas filhas. É interessante observar que das seis imagens, duas delas são famosas. Em uma dessas imagens estão os integrantes de uma família de um seriado da TV brasileira – *A Grande Família*². Outra imagem se refere ao quadro de Tarsila do Amaral – *A família*³.

Apesar de o LD seguir as orientações do PNLD no que diz respeito a “(...) incentivar a ação pedagógica voltada para o respeito e valorização da diversidade (...)” (Brasil 2017, p.40), entendemos que o encaminhamento da atividade proposta pode limitar a discussão. Por causa do pouco espaço no LD, não é possível expor as muitas possibilidades de constituição familiar a que os alunos podem ter contato, como por exemplo, as homoafetivas. Ou seja, de alguma forma as imagens selecionadas definem o que é família, não havendo um momento anterior em que os alunos possam expressar o que seja família, de acordo com seus conhecimentos de mundo prévios.

2 O seriado foi exibido de março de 2011 a setembro de 2014. Os Silva era uma família de classe média brasileira que morava no subúrbio do Rio de Janeiro, composta por pai, mãe, um casal de filhos, o genro e o neto. Informações disponíveis em <[https://pt.wikipedia.org/wiki/A_Grande_Fam%C3%ADlia_\(2011\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/A_Grande_Fam%C3%ADlia_(2011))>. Acesso em 26 de novembro de 2018.

3 Quadro de 1925 retratando uma família de pele negra da zona rural. Informações disponíveis em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Tarsila_do_Amaral>. Acesso em 26 de novembro de 2018.

Por esse motivo, desenvolvemos uma atividade a partir da seguinte imagem (Quadro 2).



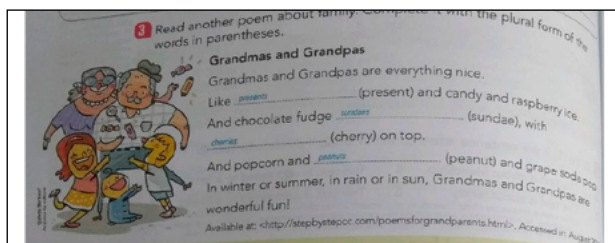
Nesta atividade os alunos são divididos em quatro grupos, e cada um deles recebe separadamente as imagens dos bonecos da figura acima (Quadro 2). Os alunos devem selecionar e organizar os bonecos de modo a formar uma família de acordo com a definição deles. Em seguida eles comparam a versão que construíram com as famílias retratadas no LD (Franco 2015, p.86, 87) identificando semelhanças e diferenças. O professor pode orientar a comparação das imagens com perguntas, como por exemplo: “Qual a imagem contém o maior número de membros? Quem esta imagem tenta representar? Quais famílias são ricas/pobres? Quais famílias são felizes/tristes?” “Quais famílias não estão sendo representadas nas fotos? A sua está?”. Além disso, o professor pode questionar a quantidade de membros, de filhos e a etnia das famílias de baixa renda.

Ao propor que os alunos apresentassem as possibilidades de constituição familiar, pretendia-se que eles percebessem que eles trazem para a sala de aula conhecimentos legítimos e válidos construídos em seus contextos, ou nas palavras de Andreotti, Barker e Newell-Jones (2007, p.4): “Nós olhamos o mundo a partir de lentes construídas em uma rede complexa em nosso contexto, influenciada por várias forças externas (culturas, mídias, religiões, educação), forças internas (personalidade, reações, conflitos) e encontros e relações.” Além disso, segundo as autoras, é necessário criar condições para que os alunos questionem todas as perspectivas tentando identificar suas origens e as implicações em adotá-las.

OS DESAFIOS NO PROCESSO DE ANÁLISE E DE ADAPTAÇÃO DA ATIVIDADE SOBRE PLURAL DOS SUBSTANTIVOS

Um dos aspectos linguísticos previsto na unidade – plural – foi apresentado em um poema. É importante observar que tanto o gênero textual – poema – quanto o tema da unidade – família – foram abordados superficialmente. O exercício se limita a que o aluno pratique o uso do plural dos substantivos dados para completar um poema que fala sobre família (Quadro 3). Nesse caso, apresentar um poema falando sobre as avós e os avôs foi apenas um pretexto para praticar a formação do plural dos substantivos.

Quadro 3



Para analisar a atividade, foi considerado o que dizem as OCEM (Brasil, 2006) sobre a necessidade de abranger os objetivos linguísticos de forma inter-relacionada aos objetivos culturais e educacionais, ou seja, o uso do plural deveria ser ensinado e discutido permitindo que os alunos entendessem como os sentidos sobre o tema família são construídos a partir tanto das formas do plural quanto do gênero textual poema. Nesse sentido, Janks afirma que (2014, p.11) “No processo de representar o mundo, os produtores de textos precisam fazer muitas escolhas. Eles precisam decidir quais palavras usar, se incluem adjetivos e advérbios, se usam o tempo presente, passado ou futuro, se usam pronomes sexistas ou não, se agrupa ou mantém separadas as frases, como organizar a sequência das informações, se de forma definitiva ou provisória, aprovando ou desaprovando.” Sendo assim, o aprendizado de língua deve incluir também a formação de cidadãos críticos que reconhecem as origens das perspectivas que, conseqüentemente, resultam em exclusões e/ou inclusões de determinados grupos. A forma como a atividade é proposta pelo livro destaca mais o aspecto linguístico, enquanto os aspectos cultural e crítico não são explorados.

Por esse motivo, ao final da atividade do poema e dos substantivos no plural, incluímos um momento de discussão sobre a relação dos alunos com seus avós a partir de algumas perguntas, tais como: “Como é a relação de vocês com seus avós?; E com os idosos em geral?; Como os idosos são tratados pelas pessoas?; Como vocês imaginam que será sua fase idosa?”. Abordar temas relacionados ao idoso também está previsto no PNLD (Brasil 2017), “(...) promover a educação e cultura em direitos humanos, afirmando os direitos de crianças e adolescentes, bem como o conhecimento e vivência dos princípios afirmados no Estatuto do Idoso (...)”. De acordo com Andreotti, Barker e Newell-Jones (2007) é importante que a discussão seja conduzida a partir de perguntas reflexivas que permitam aos alunos entenderem “O que eu penso sobre isso e por quê? (...) Em que medida estou aberto para ser desafiado?” (p.5)

CONSIDERAÇÕES FINAIS (MAS OS DESAFIOS CONTINUAM)

O livro *Way to English for Brazilian learners* atende, de forma geral, as orientações do PNLD (Brasil 2017), porém de forma superficial. Como discutido neste artigo, as diversidades estão incluídas nas atividades e há sugestões de discussão, mas o foco ainda é principalmente linguístico, ignorando-se o ensino de línguas em uma perspectiva crítica.

As dificuldades encontradas na produção da sequência didática e dos planos de aula foram sendo enfrentadas por meio da análise de cada exercício do livro e das discussões entre os PIBIDianos envolvidos. Buscar formas de definir objetivos para além dos aspectos sintáticos, semânticos e fonéticos, envolvendo a formação cidadã e crítica. Os apontamentos e questionamentos feitos pela nossa coordenadora nos estimularam e nos provocaram, criando condições para a construção de novos caminhos.

É importante observar que a perspectiva crítica adotada neste projeto não se restringia à discussão ou à identificação de uma única verdade, mas estava relacionada à conexão dos aspectos linguístico, cultural e crítico de forma a viabilizar a formação cidadã e crítica a partir da inclusão de temas sobre a diversidade – étnica, social, de gênero, de idade – como proposto pelas OCEM (Brasil 2006).

Desenvolver um projeto utilizando as atividades propostas em um LD foi um desafio bastante grande para nós, professores em formação. No entanto, essa experiência nos permitiu vivenciar as experiências da supervisora em sala de aula. Além disso, os relatórios produzidos sobre o passo a passo da elaboração e implementação da sequência didática e dos planos de aula deixaram evidente que há mais vantagens do que desvantagens no uso do LD.

REFERÊNCIAS

ANDREOTTI, Vanessa; BARKER, Linda; NEWELL-JONES, Katy. **Open Spaces for Dialogue and Enquiry: Critical Literacy in Global Citizenship Education**. United Kingdom: Global Education, Derby, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Programa Nacional do Livro Didático 2017: Língua Estrangeira Moderna**. Brasília, 2017.

FRANCO, Claudio de Paiva. Unit 5- What is a family? In: _____ **Way to English for Brazilian Learners**. 1 e.d. São Paulo: Ática, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25 e.d. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JANKS, Hilary; DIXON, Kerryn; FERREIRA, Ana; GRAMVILLE, Stella; NEWFIELD, Denise. **Doing Critical Literacy**. New York: Routledge, 2014.



*Alixandre Marques Cruz¹
Marcela Lima Santos²
Nailys Melo Sena Santos³
Denize da Silva Souza⁴*

O Pibid-Matemática: reflexões da ação e na ação

INTRODUÇÃO

Em tempos constantes, os bolsistas do PIBID-Matemática (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, área de Matemática) do campus São Cristóvão/SE, em grupo, desenvolvem atividades referentes aos conteúdos matemáticos, nas diferentes turmas de escolas parceiras deste Programa, sob a coordenação de professores do Departamento de Matemática e supervisão dos professores de matemática das respectivas turmas.

1 Licenciado em Matemática (UFS). Ex-bolsista do PIBID-Matemática-SC/UFS/CAPES. E-mail: alexandremarques14@hotmail.com.

2 Licenciando em Matemática (UFS). Ex-bolsista do PIBID-Matemática-SC/UFS/CAPES. Bolsista do Programa Residência Pedagógica – Matemática-SC/UFS/CAPES. E-mail: marcelafeitosalima@outlook.com

3 Licenciada em Matemática (UFS). Ex-bolsista do PIBID-Matemática-SC/UFS/CAPES. E-mail: nailys_sena@hotmail.com

4 Doutora em Educação Matemática (UNIAN-SP). Professora do DMA e do PPGEICIMA (UFS). Ex-coordenadora de área. Coordenadora de área do Programa Residência Pedagógica/Matemática-SC/UFS/CAPES. Email: denize.souza@htomail.com

O PIBID tem como um dos objetivos preparar o discente de cursos de licenciaturas para prática em sala de aula, antes mesmo dos estágios obrigatórios (BRASIL, 2008). Razão esta, que tem contribuído para os licenciandos em Matemática/UFS exercitarem a prática docente em escolas da rede estadual em dois municípios sergipanos, a partir dos conteúdos que são ministrados pelos professores supervisores, contribuindo na formação desses futuros professores e na sua identidade profissional. Em cada curso de licenciatura, há um projeto que busca promover a inserção dos licenciandos no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas, sob a orientação de um docente da licenciatura (professor coordenador de área) e de um professor da escola (professor supervisor).

Dentre as funções desenvolvidas por um bolsista do PIBID, o planejamento, a elaboração e a aplicação de atividades diferenciadas são as que mais prevalecem nesse programa. Essas atividades têm por finalidade mostrar que o ensino de Matemática pode favorecer uma aprendizagem mais dinâmica e significativa. De acordo com Fiorentini (1995), o aluno aprende efetivamente matemática não apenas no desenvolvimento de habilidades, como do cálculo e resolução de problemas, nem na fixação de alguns conceitos através da memorização ou da realização de uma série de exercícios,

[...] o aluno aprende significativamente Matemática, quando consegue atribuir sentido e significado às ideias matemáticas – mesmo aquelas mais puras (isto é, abstraídas de uma realidade mais concreta) – e, sobre elas, é capaz de pensar, estabelecer relações, justificar, analisar, discutir e criar (FIORENTINI, 1995, p. 32).

Nesse contexto, Mendes (2008) apresenta algumas metodologias de ensino, que segundo o autor, emergiram de reflexões sobre os pressupostos filosóficos da Educação Matemática e práticas pedagógicas de um grande número de educadores matemáticos em diferentes regiões do Brasil, com o intuito de promover uma Educação Matemática com significado. As tendências metodológicas em Educação Matemática, segundo o autor, são: Materiais concretos e jogos; Etnomatemática; Resolução de problemas; Modelagem matemática, História da matemática; Informática; Projetos de investigação.

Durante a aplicação das atividades matemáticas realizadas pelos bolsistas do PIBID-Matemática/UFS em uma das escolas conveniadas, percebeu-se que existiam alunos de uma das turmas demonstrando desinteresse para participarem das atividades que estavam sendo propostas pelos bolsistas, além da resistência por parte desses alunos, quando solicitados a participar das atividades em grupo. Isto causou inquietação nos bolsistas que atendiam a uma das escolas parceiras do programa.

A problemática foi levada como tema de discussão em uma das reuniões semanais que ocorriam sistematicamente pelo grupo no Departamento de Matemática, havendo participação dos licenciandos bolsistas, coordenação do grupo e professores supervisores. Nessa reunião, a discussão levou o grupo a refletir sobre os motivos que estavam causando esse desinteresse e como também propor uma maneira de reparar essa situação.

Dessa forma, optou-se, conforme as discussões, para a realização de uma gincana, com base na metodologia Jogos, uma vez que “a manipulação dos jogos como elementos facilitadores da aprendizagem desperta o interesse do aluno para o conhecimento matemático e tem se mostrado bastante eficaz quando bem orientada” (MENDES, 2008, p.17). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-Matemática – BRASIL, 1998) também reforçam a ideia do uso de jogos como sendo uma importante ferramenta para os professores de Matemática trabalhar em sala de aula, como meio de possibilitar a aprendizagem matemática dos alunos mais significativa, valendo-se de estratégias, fixação, trabalhos em grupos etc.

Vale destacar dois aspectos importantes que foram levantados nessa reunião: quais conteúdos matemáticos seriam abordados, de modo a abranger todas as séries nessa escola, com o propósito de envolver as turmas participantes do PIBID em uma única atividade e os objetivos para realizar esta gincana. Assim, ficou acordado, entre nós bolsistas, que a Gincana Matemática envolveria os seguintes conteúdos matemáticos: Operações com Números Naturais e Racionais, além de Formas Geométricas, podendo também ser realizada na outra unidade escolar assistida por esse grupo de bolsistas.

Portanto, neste texto, temos como objetivo descrever uma ação do PIBID (gincana), ação esta desenvolvida

com o intuito de mostrar que o ensino de Matemática pode ser trabalhado a partir da interação entre séries diferentes de forma dinâmica e significativa, possibilitando maior interação entre alunos da educação básica, alunos e professor, além desses alunos e bolsistas do PIBID, sobretudo, a possibilidade de revisitar conceitos matemáticos estudados anteriormente. Trata-se, então, de um trabalho de cunho descritivo, pois objetiva descrever uma ação realizada pelos bolsistas do PIBID-Matemática/UFS.

DESCRIÇÃO DA GINCANA

Essa ação ocorreu em uma escola da rede estadual de Sergipe, envolvendo quatro turmas: duas do 6º ano, uma do 7º e uma do 8º ano, no ano de 2016. Dentre os 16 bolsistas que participavam do grupo nessa época, apenas seis deles atuavam na referida escola desde 2014, na qual surgiu a necessidade de aplicar uma ação que motivasse os alunos. Os demais bolsistas atuavam em outra unidade escolar, também parceira do PIBID-Matemática/UFS.

Como a Gincana Matemática envolvia conteúdos matemáticos a serem aplicados para diferentes anos finais do ensino fundamental, as atividades demandavam certo cuidado em sua elaboração. Para tanto, houve uma mobilização por parte de todos os bolsistas atuantes nas duas escolas, para o planejamento da ação e da elaboração e/ou seleção das tarefas que seriam aplicadas.

Cada tarefa foi elaborada e sistematizada, buscando abranger os conteúdos matemáticos pré-selecionados e adequá-los ao nível de aprendizagem dos alunos, para oportunizar a participação de todos, independentemente do ano de escolarização. Foram nove tarefas, havendo entre elas, atividades a serem realizadas em casa e apresentadas no dia da culminância (de forma individual e coletiva). Neste dia, todo grupo de bolsistas (de ambas as escolas) estariam presentes para coordenar, supervisionar e fiscalizar a execução das tarefas.

É importante observar que, como em cada uma das turmas, havia bolsistas responsáveis, eles também seriam os monitores da respectiva turma para orientá-los e supervisioná-los durante a realização deste projeto (a gincana). Os demais bolsistas envolvidos estariam auxiliando os colegas nas tarefas que seriam desenvolvidas

anteriormente ao dia da gincana, como também durante as apresentações. No quadro a seguir, estão as tarefas que foram selecionadas para a gincana, envolvendo os seguintes conteúdos matemáticos: operações elementares e operações envolvendo potência, radiciação de números naturais, além de operações elementares com números decimais e de formas geométricas.

Quadro 01. Tarefas da Gincana de Matemática

TAREFAS	DESCRIÇÃO
Tarefa 01 – Logotipo	Alunos teriam que fazer um cartaz com cartolina utilizando formas geométricas e símbolos matemáticos para representarem a equipe
Tarefa 02 – Grito de Guerra	Cada uma das equipes teria que fazê-lo para representá-los
Tarefa 03 – Corrida de saco	Cada uma das equipes teria que ter cinco participantes para a corrida, em que a cada volta o aluno teria que responder a uma questão envolvendo operação.
Tarefa 04 – Problemas nas bexigas	Resolver problemas de matemática por meio de diversas situações: a) estourando bexigas; b) corrida de saco; c) dança das cadeiras.
Tarefa 05 – Pesquisa sobre matemáticos famosos	Escolher um matemático conhecido sobre a descoberta de um dado conteúdo matemático, para pesquisar sobre sua biografia e apresentar sua performance (uma configuração do matemático) no dia da gincana.
Tarefa 06 – Paródia matemática	Compor letra de música envolvendo conteúdo(s) matemático(s).
Tarefa 07 – Dança das cadeiras	Resolver problemas com operações matemáticas, a partir da dinâmica dança das cadeiras.
Tarefa 08 – Caça ao tesouro	Localizar partes de um quebra-cabeça envolvendo operações fundamentais (cada turma, com operações conforme o nível de aprendizagem)
Tarefa 9 – Queimado dos Naturais	Um jogo de fixação envolvendo operações com números naturais (6º anos) e com números inteiros (7º e 8º anos)

Fonte: PIBID-Matemática/UFS/SC (novembro, 2016).

Convém destacar que, em princípio, a ação surgiu da necessidade em motivar os alunos a realizarem as atividades propostas pelos bolsistas apenas em uma unidade, porém como a proposta pareceu interessante para o outro professor supervisor, ficou decidido que esta ação também seria aplicada na outra unidade escolar, porém com o objetivo de, além do reforço no processo de aprendizagem, promover interação por parte de alunos, professor e bolsistas. O propósito de todo este envolvimento remete à importância dada à interação no trabalho coletivo, iniciando com a elaboração do projeto e passando para as fases de: execução, culminância e avaliação.

O grupo foi dividido em subgrupos, e cada subgrupo ficou responsável por orientar cada turma. Semanalmente, os subgrupos se deslocavam até a escola com o intuito de auxiliar os alunos no cumprimento das tarefas exigidas e como forma de revisão, retomar os conteúdos que já haviam sido abordados em sala de aula, tendo o intuito de contribuir para resolução dos problemas que seriam propostos em diferentes tarefas.

Na elaboração das tarefas, percebeu-se que para atender um dos objetivos – interagir os alunos – deveriam existir tarefas em que os alunos tivessem uma preparação prévia ou realizassem pesquisas para apresentar na culminância deste projeto. A culminância ocorreu em um único dia, abrangendo os horários do turno de estudo dos alunos (ou seja, no turno da manhã das 07h30 às 12h30). Embora, a Gincana tenha preenchido todo o horário do turno, a programação para o tempo de cada tarefa foi bastante específico, de modo que a carga horária total abrangesse uma média de duas horas e meia de atividades para não se tornar desinteressante, e ter como consequência a evasão dos alunos.

O tempo empregado no dia de realização correspondeu a uma sequência de fatores envolvendo desde a organização prévia dos alunos por turma, como a sistematização da sequência das atividades entre: quais seriam os bolsistas volantes para distribuir materiais, conforme as tarefas (sacos para a corrida; encher bexigas; distribuição das pistas para o mapa do tesouro). A descrição das tarefas será apresentada em diferentes quadros, conforme a sua tipificação e conteúdos envolvidos. Essa atividade também envolveu mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática – PPGEICIMA/UFS, com ex-bolsistas já graduados, como convidados para fazerem parte do corpo de jurados. Foram 02 mestrandos e 03 ex-bolsistas do PIBID-Matemática/UFS/SC.

Quadro 02. Tarefas de aquecimento

TAREFA	REALIZAÇÃO DA TAREFA	
	Tempo por equipe	Descrição
5ª tarefa Pesquisa sobre matemáticos famosos	20 minutos	Foi uma tarefa realizada anterior ao dia da Gincana com a finalidade de pesquisar sobre um importante personagem matemático, observando suas características físicas e contribuições que realizou sobre o conhecimento matemático para a humanidade. No dia da Gincana, cada equipe escolheria um de seus participantes, a ser caracterizado e “transformado” no personagem que pesquisaram sobre sua história de vida. O aluno caracterizado deveria apresentar a biografia resumida do personagem, além de suas contribuições para a Matemática. O critério de avaliação dessa tarefa foi quanto à veracidade das informações e criatividade em relação à caracterização.
6ª tarefa Paródia matemática	15 minutos	Também foi uma tarefa desenvolvida antes do dia da Gincana para que cada equipe tivesse tempo de criar uma paródia envolvendo conteúdos matemáticos estudado no ano letivo, referente a cada série. Cada equipe cantaria sua paródia no dia da gincana, sob os seguintes critérios para vencer a tarefa: coerência na letra da música e conteúdos matemáticos; criatividade da música e animação da equipe.

Fonte: PIBID-Matemática/UFS/SC (novembro, 2016).

Essas três tarefas foram introdutórias por terem a finalidade das equipes se mobilizarem para a ação como um todo, apresentando uma identidade do grupo, por meio do logotipo elaborado pela turma e seu grito de guerra. Autores como Lorenzato (2006) e Walle (2009) afirmam que se faz necessário haver uma proposta de ensino de Matemática em que os alunos vejam sentido sobre o que estão aprendendo conteúdos matemáticos. Para tanto, propor atividades em que relacione criatividade dos alunos com conceitos, entendemos ser uma proposta que os mobilizem a ver sentido em aprender Matemática.

De um modo mais abrangente, Charlot (2005, 2013) vem corroborar com tal pressuposto, quando estabelece que o sujeito, na sua relação com o saber, precisa ter um sentido e para tal, precisa ter desejo para aprender. O desejo e o sentido estão associados a três dimensões, as quais são classificadas por esse autor como epistêmica (voltada ao cognitivo), identitária (voltada ao próprio eu) e social (o sujeito é um ser social em potencial). Assim, explorar a criatividade dos alunos de modo que estabeleçam uma interação entre eles se identificando enquanto grupo, estamos contribuindo para que haja desejo de aprender, a partir de um sentido, um significado.

Quadro 02. Tarefas que associam história e arte à Matemática

TAREFA	Tempo por equipe	Descrição
5ª tarefa Pesquisa sobre matemáticos famosos	20 minutos	Foi uma tarefa realizada anterior ao dia da Gincana com a finalidade de pesquisar sobre um importante personagem matemático, observando suas características físicas e contribuições que realizou sobre o conhecimento matemático para a humanidade. No dia da gincana, cada equipe escolheria um de seus participantes, a ser caracterizado e “transformado” no personagem que pesquisaram sobre sua história de vida. O aluno caracterizado deveria apresentar a biografia resumida do personagem, além de suas contribuições para a Matemática. O critério de avaliação dessa tarefa foi quanto à veracidade das informações e criatividade em relação à caracterização.
6ª tarefa Paródia	15 minutos	Também foi uma tarefa desenvolvida antes do dia da Gincana para que cada equipe tivesse tempo de criar uma paródia envolvendo conteúdos matemáticos estudado no ano letivo, referente a cada série. Cada equipe cantaria sua paródia no dia da Gincana, sob os seguintes critérios para vencer a tarefa: coerência na letra da música e conteúdos matemáticos; criatividade da música e animação da equipe.

Fonte: PIBID-Matemática/UFS/SC (novembro, 2016).

Conforme descrição, essas duas tarefas foram desenvolvidas durante as aulas de Matemática e em outros horários fora das aulas, sob a orientação e supervisão dos bolsistas do PIBID-Matemática/UFS, para que no dia da Gincana Matemática cada equipe apresentasse melhor desempenho. As tarefas envolveram história da Matemática e arte, observando-se que tiveram de pesquisar sobre a história de vida e contribuições de grandes matemáticos como: Pitágoras, Tales de Mileto,

Euclides e Descartes. Esses matemáticos deram contribuições à álgebra e à geometria, o que possibilitou os alunos conhecer um pouco mais sobre a história da Matemática. Quanto associar à arte, ainda que não envolvesse o professor de Arte no projeto, buscamos despertar nos alunos a sua criatividade, por meio da pesquisa. Ao pesquisarem sobre a vida dos personagens, viram características com as quais puderam representá-los. Por sua vez, a arte também envolveu a criatividade com a elaboração do logotipo (tarefa 01) e da paródia, ao transformar letras de música conhecidas em letras envolvendo conceitos matemáticos.

Quadro 03. Tarefas com operações envolvendo conjunto dos números racionais

TAREFA	REALIZAÇÃO DA TAREFA	
	Tempo por equipe	Descrição
4ª Tarefa Problemas Bexigas	15 minutos	De cada equipe, foram escolhidos cinco alunos, que ainda não haviam participado das tarefas anteriores. A cada vez, um aluno estaria estourando uma bexiga, na qual havia um problema a ser resolvido. No mesmo procedimento anterior, cada vez que apresentasse a resposta correta, um aluno estourava outra bexiga, ganhando o grupo com maior número de acertos nos problemas resolvidos.
7ª tarefa Dança da cadeira	20 minutos	Cada equipe selecionaria três integrantes para participarem da tarefa, que seriam aqueles que ainda não haviam participado. Para execução da tarefa, os alunos representantes das equipes girariam em torno das cadeiras postas ao som de uma música, quando a música parasse todos iriam sentar nas cadeiras, ficando um de pé. Ele estaria respondendo a uma questão, para caso acertasse, retiraria alguém que estava sentado para sair do jogo e errando, sairia da brincadeira e, assim, sucessivamente, até restar um aluno. Venceria a equipe representada pelo aluno que ficou por último na brincadeira.
8ª Tarefa Caça ao tesouro	30 minutos	Tarefa que consistiu em preencher um quebra-cabeça das operações. Cada equipe teria que localizar as peças, a partir das pistas que encontrava após responder a peça que correspondia ao quebra-cabeça. Quem formasse primeiro era a equipe vencedora.
9ª Tarefa Queimado dos Naturais	40 minutos	A tarefa mais demorada da gincana, por isso ter sido a última. Todos alunos foram envolvidos formando partidas com os 6º anos, entre os 7º e 8º anos e, entre os vencedores de cada partida. Cada aluno queimado, o grupo teria que resolver uma operação indicada pelo grupo adversário. Acertado seu time ficaria com a bola, errando, o grupo adversário ficaria com a bola novamente, até que vencesse o time que tivesse todos componentes ainda em campo e o time adversário com todos os componentes queimados.

Fonte: PIBID-Matemática/UFS/SC (novembro, 2016).

Essas tarefas corresponderam a atividades com resolução de problemas e de algoritmos envolvendo operações no campo do conjunto dos números racionais, especificamente, com números inteiros naturais e números decimais. Ao considerarmos que o problema mais gritante na escola, quanto às dificuldades de aprendizagem matemática dos alunos, ter sido as operações fundamentais, elaboramos atividades matemáticas específicas para sanar ou diminuir tais dificuldades.

Foi muito interessante vivenciar tal experiência, constatando o quanto as equipes buscavam se empenhar para que o resultado fosse satisfatório. O fato de sempre trocarmos de elementos para que todos tivesse maior participação possível, os alunos considerados mais “fracos”, aqueles com baixo desempenho, esforçavam-se para também acertar. O time apostava neles, torciam e gritavam para que fizesse a operação certa. Houve preocupação por parte da coordenadora e professora supervisora em fazer intermediação e aconselhar os bolsistas para que a euforia ficasse no âmbito de competição positiva, evitando rivalidade entre as equipes. Os alunos percebendo que havia bolsistas em seu favor ficavam mais animados e esforçavam-se para vencer a cada tarefa.

Um dado momento, presenciamos a equipe diretiva assistindo as atividades com satisfação. A diretora chegou a relatar que até então, nunca vira os alunos daquela escola tão empenhados a mostrar que sabiam Matemática. Dentre vários gritos, eles deixavam claro: “a minha equipe estudou muito, a gente vai ganhar” (alunos do 6º ano); “vamos ganhar, diretora, dessa vez, a gente estudou pra ganhar” (o líder da equipe 7º ano).

Retomamos aqui, os autores citados anteriormente, principalmente, Charlot (2013, p. 144) baseado em Leontiev, nos faz refletir que o sentido da atividade está condicionado a uma relação entre motivo e objetivo. Isso “remete ao sentido que o aluno atribui ao estudo”. Se não há motivo, uma razão para realizar um estudo ou fazer uma tarefa, não há sentido para aprender os conteúdos envolvidos em tal atividade.

A última atividade – queimado dos naturais – por exemplo, teve um movimento intenso, pois eles sabiam que a última partida seria entre as equipes vencedoras, podendo ser uma turma do 6º ano com alunos de anos

mais avançados (7º ano ou 8º ano). Ou seja, nessa tarefa, ocorreram quatro partidas com vinte minutos de duração (cada). Todos os times deveriam estar vestidos com o seu respectivo colete (com a cor escolhida pelo seu coordenador, o bolsista responsável de cada equipe). Os times eram compostos por cinco alunos, os quais estariam com camisas enumeradas com os valores 0, 1, 2, 3 e 10 e um deles como técnico (responsável por fazer as contas e dar dicas ao seu time). Inicialmente, a primeira partida foi entre os sextos anos, a segunda foi entre o 7º e 8º anos. A terceira correspondeu entre as equipes vencedoras (6º ano e 8º ano) para disputarem o primeiro lugar. Depois foi realizada uma quarta partida entre as outras duas equipes para que disputassem o terceiro lugar, sendo a equipe vencedora, o 7º ano. Essa classificação estabeleceu pontuação respectiva a 10, 8, 4 e 2 pontos. Esses pontos foram adicionados aos demais de cada tarefa para a contagem total ao resultado final.

Como resultado final, ganhou em primeiro lugar uma das equipes de 6º ano e a turma do 7º ano em segundo. Como prêmio, ganharam medalhas, sendo em primeiro lugar (na cor dourado, representando medalha de ouro) e em segundo lugar (na cor prata). Foi uma euforia total, inclusive os bolsistas também quiseram ganhar medalhas. Os alunos nem pensavam em ir embora. Quanto às equipes que perderam, todos ganharam bombons, mas a outra equipe do 6º ano demonstrou tristeza, principalmente, os alunos que apresentavam melhor desempenho nas atividades de sala, nas aulas de Matemática. A professora titular das turmas, satisfeita pelo resultado, agradeceu ao grupo de bolsista e coordenação o empenhamento do projeto, o qual mobilizou todas as suas turmas. A direção, no final também agradeceu a todos, criando expectativas de que no ano seguinte a proposta se repetisse.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Neste texto, apresentamos uma das mais variadas realizadas por um grupo de licenciandos em Matemática, bolsistas dos PIBID. Foi uma atividade realizada apenas em uma das escolas parceiras do programa, mas que envolveu todo o grupo, desde a discussão inicial, originando a ideia, o seu planejamento até a execução. Semana posterior, a realização foi avaliada para verificar a eficácia de cada tarefa e o que poderia ser melhorado, quando a atividade fosse aplicada em outra unidade es-

colar. Por questões do âmbito administrativo e pedagógico da outra unidade, a atividade foi sendo remarcada para diferentes datas não chegando a se concretizar.

No ano seguinte, houve mudanças de professor supervisor no grupo, como das unidades escolares. A professora com a qual realizamos a Gincana foi removida para outra unidade escolar, com outra demanda de alunos (sendo agora com ensino médio). O novo professor supervisor, também de escola distinta da anterior, também nos informou que estava mudando de turno com realidades bem diferentes que estava acostumado a trabalhar. Assim, passamos o ano de 2017 nos adaptando a outros universos escolares, junto a professores que também buscavam adaptação.

Nesse sentido, vale considerar que em uma rede de ensino, diferentes instituições com realidade próprias, cada uma diferente da outra, cabendo ao futuro docente ser observador, assim como ao professor já licenciado. Em consequência, cabe ao observar, buscar refletir sobre esses diferentes contextos e novas problemáticas que emergem deles, buscando alternativas que possam melhorá-las ou solucioná-las.

Frente a isso, apresentar este relato, nos faz refletir sobre o quanto os futuros docentes tiveram a preocupação inicial em perceber a desmotivação dos alunos para participar das atividades propostas pelos bolsistas. Ao mesmo tempo, a forma como essa preocupação se tornou em uma alternativa de minimizar o problema, a partir de um trabalho de grupo, por meio da dinâmica em realizar uma gincana envolvendo conteúdos matemáticos. Eis um dos frutos do PIBID se concretizar como

um importante programa na formação inicial de professores – trabalhar com a reflexão da ação e na ação – buscando relacionar teoria e prática.

Além disso, pudemos perceber por parte dos alunos, o interesse em desenvolver cada tarefa exigida na gincana. Talvez pelo espírito de competitividade e o desejo em vencer a competição, tenha contribuído para a dedicação em cumprir cada etapa da gincana, fato este que também favoreceu a relação existente entre alunos, alunos e professor, alunos e bolsistas, bolsistas, professor supervisor e coordenadora de área.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Documento orientado do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. Brasília-DF: MEC/CAPES. 2008. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 26 de novembro de 2018.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. Porto Alegre: Artmed. 2013.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

FIORENTINI, Dario. Alguns modos de ver e conceber o ensino da matemática no Brasil. **Revista Zetetikê**. Ano 3 – nº4/1995.

MENDES, Iran Abreu. **Tendências metodológicas no Ensino de Matemática**. Belém: EdUFPA, 2008.

WALLE, J. A. V de. **A matemática no ensino fundamental: formação de professores e aplicação em sala de aula**. Tradução: Paulo Henrique Colonese. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.



Alberto Roiphe¹

Subvertendo notícias: um caminho para a criação literária

1. INTRODUÇÃO

Em estudo intitulado “Os atos de fingir ou o que é fictício no texto ficcional”, Wolfgang Iser (2002), um dos precursores da Estética da Recepção, questiona a validade da ideia de que textos literários, tradicionalmente caracterizados como ficcionais, não trariam em si elementos da realidade. No desenvolvimento de seu estudo, o teórico alemão atesta, sem dificuldades, a presença de elementos sociais, setimentais e emocioinais, entre outros, em textos literários e comprova, portanto, que tais textos não podem ser considerados totalmente isentos de realidade.

¹ Professor Coordenador do PIBID/Português, Campus Prof. Alberto Carvalho.

Dessa maneira, Iser renuncia, definitivamente, a tradicional oposição entre realidade e ficção e, em seu lugar, identifica a tríade presente na configuração de um texto literário, composta, ao mesmo tempo, não só pela realidade e pela ficção, mas também pelo imaginário. Isso porque, para o teórico da Recepção, ao se levar em conta os elementos do real contidos nos textos literários, sem que tais elementos apresentem uma função meramente informativa, haverá algo de imaginário na estrutura de tais textos ou, nos termos do próprio Iser, se caracterizará assim “o ato de fingir”.

Como o intuito de mostrar a possibilidade de se unir a tríade sugerida por Wolfgang Iser à formação inicial e continuada de professores, o objetivo deste artigo é registrar a memória desse processo de formação, por meio do relato de experiências ocorridas durante uma das oficinas de criação literária proposta, no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, vinculado ao Departamento de Letras Vernáculas, da Universidade Federal de Sergipe – PIBID-Português/DLEV/UFS, que vem sendo desenvolvido desde o ano de 2014.

TEXTO LITERÁRIO E TEXTO NÃO-LITERÁRIO: DE FATO, UMA OPOSIÇÃO?

Quando se observam os conteúdos presentes em programas relacionados ao ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, nota-se o que já apontava Wolfgang Iser em seu estudo: a oposição “realidade” e “ficção”. Essa oposição combatida pelo teórico, é reforçada pela escola ainda hoje, sobretudo, quando o aluno passa a estudar a Literatura de forma mais sistematizada, porque, para caracterizar tal dicotomia, é comum, por exemplo, a apresentação, por um lado, de um poema ou de um conto, e, por outro, de uma notícia de jornal, buscando-se marcar, assim, as singularidades de suas linguagens e mostrar que o texto literário traz a ficção, enquanto o não-literário relata a realidade dos fatos, que o texto literário é carregado de linguagem conotativa, enquanto o texto não-literário é construído pela linguagem denotativa, que o texto literário está organizado esteticamente e que o não-literário está voltado exclusivamente à informação que se deve tornar pública.

Segundo essa forma de abordagem, é como se não houvesse aproximação alguma entre texto literário e não-literário, é como se não implicasse nenhum tipo de ascendência de um sobre o outro, é como se o caráter estético da linguagem só estivesse presente apenas em um dos dois.

Entretanto, para se mostrar, justamente, a difícil cesura entre um e outro e se destacar, simultaneamente, os preceitos de Iser, anunciando que a presença de elementos do real no texto literário contribuem para a reestruturação do mundo imaginário, foi escolhido o texto “A imprensa antes da imprensa”, de Millôr Fernandes (2007), para que, então, fosse possível a realização de uma oficina de criação literária, ressaltando de que forma o autor aproxima a produção do campo jornalístico-midiático daquelas pertencentes ao campo artístico-literário.

PELA SUBVERSÃO DA NOTÍCIA

A fim de se realizar as oficinas, partiu-se do conceito de gênero para o filósofo Mikhail Bakhtin (2003). Para o teórico, toda forma de comunicação, oral ou escrita, verbal ou visual, é um gênero. Sendo assim, uma carta, uma notícia, um telefonema, uma história em quadrinhos, entre outras formas de comunicação de diversificados campos sociais, são gêneros. Para tanto, o teórico russo reforça que todo gênero apresenta, necessariamente, três elementos em sua constituição: o tema, a forma composicional e o estilo. O tema, o mais simples dos três elementos, é aquilo de que trata o texto. A forma composicional é a estrutura apresentada pelo texto. Já o estilo se caracteriza pelas marcas de autoria e de época de produção.

Uma notícia, portanto, é configurada pelo tema que aborda, pela estrutura que apresenta e pelo estilo que expõe. Há se de pensar ainda que, um gênero está diretamente relacionado a campos de circulação, isto é, uma notícia circula no campo jornalístico-midiático, uma petição circula no campo jurídico, uma ata de reunião circula no campo administrativo, um conto circula no campo artístico-literário e assim por diante.

Durante as oficinas, foi, justamente, a partir da leitura do texto “A imprensa antes da imprensa”, de Millôr Fernandes, que surgiu a proposta de os estudantes

subverterem o gênero notícia, retirando-a do campo jornalístico-midiático e deslocando-a para o campo artístico-literário, exatamente como Millôr concebeu o seu texto.

O texto de Millôr Fernandes apresenta, em sua estrutura, duas partes. Na primeira, uma pequena introdução. Na segunda, oito pseudo-notícias de diferentes fontes e de variadas épocas.

Na introdução ao texto, informa-se que:

Num furo sensacional, num esforço de reportagem, o arqueólogo exclusivo de O PIF-PAF descobre nas cabeceiras do Rio Xingu (mão esquerda, quem desde) uma relíquia em jornais antigos, anteriores à Bíblia de Mogúcia. Reproduzimos aqui alguns desses documentos sensacionais. (2007, p. 96).

Para cada uma das oito pseudo-notícias presentes na segunda parte do texto, são apresentados os veículos dos quais são oriundas: “Da ‘Gazeta do Parnaso’; ‘Correio da Grécia’; Do ‘Paleolitical Sunday’; Da ‘Tarde Cairense’; Do ‘Decadentis Romanorum’; Do ‘Olympus Journal’; Do ‘Kalapalos Daily’; e Do ‘Guttenberg Zeitung’”, todos eles, é evidente, relacionando, justificavelmente, seus nomes às respectivas notícias.

Destacando-se uma das notícias, essa relação de sentido com o nome não só do veículo jornalístico, mas também da manchete que a antecipa, é comprovada, de forma irreverente.

Do “Decadentis Romanorum”
NERO PÕE FOGO EM ROMA!

Ontem à noite, depois de uma desagradável e monótona devoração de cristãos pelos leões no Coliseu, quanto toda a cidade comentava o decréscimo de interesse desses espetáculos cada vez mais destituídos de selvageria e bom gosto, foi dado o alarma geral de incêndio. Pouco depois, porém a população se mostrava mais satisfeita ao saber que se tratava de outra curiosa pilhéria do Imperador Nero, o qual, entediado com o espetáculo acima referido, a vida, em geral, e a sua, em particular, resolvera destruir pel ofogo parte da cidade para animar um pouco a modorra em que caiu o Império Romano. O fogo começou nos bosques próximos ao Circo Máximo. Logo estendeu-se, destruiu o Palatino, o Esquilino, o Aventino, o Fórum Boarium e, apeas dos esforços

dos bravos centuriões do fogo, só se deteve diante da barreira líquida do Tibre. Os jornais oficiais culpam os cristãos como autores do sinistro. (FERNANDES, 2007, p. 98, grifos do autor)

É perceptível, na sequência formada pelo nome do veículo, a manchete e a notícia, tanto a relação de sentido entre si, quanto da ocorrência de um deslocamento do gênero do campo jornalístico-midiático para o campo artístico-literário, uma vez que se trata de uma notícia imaginária. Isso tudo pode ser percebido, a partir do que Wolfgang Iser denomina de “transgressão de limites” (2002, p. 963), isto é, uma combinação de elementos textuais no plano lexical, no contexto descrito pelo texto e nos personagens e suas ações que subverte o real e cria o imaginário.

Examinando a notícia apresentada, nota-se, portanto, uma estrutura de frase que imita as formas como são exibidas as fontes jornalística de notícia, “Do ‘Decadentis Romanorum’” e escolhas lexicais que imitam a forma de palavras em língua latina, o que se relaciona ao contexto da manchete anunciada, logo em seguida, NERO PÕE FOGO EM ROMA!, isto é, o Império Romano.

Na notícia em si, os personagens e suas ações são descritos ironicamente, o que se explica pelo uso dos adjetivos em construções como “uma desagradável e monótona devoração de cristãos pelos leões”, para um fato tão trágico aos personagens mencionados, e pela inadequação temporal das ações, em virtude da época a que a falsa notícia se refere, em construções como “foi dado o alarma geral de incêndio”, já que não haveria esse recurso na Roma antiga. Trata-se, portanto, de uma combinação de elementos que cria “relacionamentos ficcionais intratextuais”, para lembrar o que afirma Iser (2002). E, mesmo que tal combinação revele convenções, como a fonte e a forma de se redigir uma notícia e a notícia em si seja falsa ou subvertida, ainda assim, esses aspectos todos contribuem para a caracterização do imaginário.

É como afirma Iser, ao retomar as ideias de Jonathan Culler: “A ficção pode manter unidos dentro de um único espaço uma variedade de linguagens, de níveis de focos, de pontos de vista, que seriam contarditórios noutras espécies de discurso, organizados, quanto a

um fim empírico particular.” (CULLER apud ISER, 2002, p. 966).

Pode-se observar, nesse caso, que o campo de circulação do gênero notícia, quem a produziu e a quem produziu foram deslocados para o campo artístico-literário, deslocando-se, igualmente, a sua função e as suas características.

Outra notícia que se destaca no texto de Millôr Fernandes é aquela que apresenta o título “FOMOS DESCOBERTOS”, oriunda “Do ‘Kalapalos Daily’”, e que traz o seguinte fato relatado na íntegra:

Do “kalapalos Daily”

FOMOS DESCOBERTOS!

Na madrugada do dia 12, aportou à nossa ilha o navegador genovês Cristóvão Colombo, comandando uma frota de três veleiros: Santa Maria, Pinta e Nina. Entrevistado pela nossa reportagem, o marinheiro genovês declarou que foi muito difícil chegar à Bahamas: os capitais para a armação de sua frota só foram conseguidos através da venda de joias pessoais da rainha Isabel, a católica. Mas, apesar dos sofrimentos por que passou durante a viagem, Cris parecia completamente satisfeito com o fato de nos ter descoberto, estando mesmo disposto a perdoar alguns marinheiros que tentaram se sublevar durante a viagem. Foi decretado feriado. (FERNANDES, 2007, p. 99, grifos do autor)

Nota-se, assim como na pseudo-notícia anterior, que houve uma subversão do gênero, em virtude da temática abordada e da própria inexistência do gênero na época descrita. Dessa forma, desloca-se também a leitura, observando-se, mais uma vez, o texto como uma notícia inventada, ainda que, para ela, o autor tenha tido como base “dados” históricos sobre a chegada de Cristóvão Colombo às Américas. É assim que o gênero se redefine, no que se refere à sua produção, à sua circulação e à sua recepção. No entanto, essas combinações são observáveis em virtude do conhecimento prévio do leitor sobre o que vem a ser um fato noticiado pelo campo jornalístico-midiático.

Nessa última notícia, ainda que os fatos também tenham sido recriados com base em elementos do real, construções como “entrevistado pela nossa reporta-

gem”, referindo-se a Cristóvão Colombo, contribuem, de forma irreverente, para a verificação, por parte do leitor, de uma inadequação temporal das ações e do personagem, neste caso, “o navegador genovês”, em virtude da época, construindo-se, portanto, um mundo imaginário, como afirma Iser (2002). É assim que em ambos os casos, o autor subverte o gênero transformando-o em notícias “literárias”.

Como já se afirmou, a oficina de criação literária surgiu, justamente, a partir da observação do deslocamento do campo jornalístico-midiático para o campo artístico-literário, como propõem Millôr Fernandes em seu texto. Para tanto, foram selecionados trechos de biografias de autores e trechos de obras da literatura brasileira, a fim de que os alunos pudessem recriar tais trechos em forma de notícia.

Para a realização dessa atividade, o importante seria que o professor, em sua formação inicial e também continuada, como no caso dos alunos de Letras e dos supervisores do Programa, ou seja, professores que já atuam nas escolas públicas, percebessem a possibilidade de se deslocar os gêneros para reinventá-los, observassem o quanto poderiam brincar com as palavras, suas formas e seus efeitos de sentido e verificassem o quanto a notícia organiza os fatos de maneira objetiva.

Um dos trechos de texto biográfico selecionado para a oficina se referia à vida do cantor e compositor Chico Buarque de Holanda:

Desde criança, Chico Buarque cultivava o hábito de desenhar cidades imaginárias. Muitas vezes, não são apenas cartografias que nascem sobre a folha em branco, mas esboços de civilizações, para as quais ele inventa línguas, elabora personagens e define alguns traços. Durante o exílio na Itália, por exemplo, criou um país chamado Tita, no qual as palavras não tinham acentos silábicos e as pessoas se comunicavam cantando em vez de falar. De uns anos para cá, os desenhos escassearam, mas Chico nunca abandonou de vez – hoje costuma dizer que são uma espécie de terapia ocupacional. (SILVA, 2004, 114)

A partir da leitura desse texto e de outros selecionados previamente, os alunos foram convidados a elaborar as suas notícias, o que se pode observar a seguir,

respectivamente, nos textos das estudantes Glauciane Silva e de Suellen Souza dos Santos:

A IMAGINAÇÃO DE CHICO BUARQUE VIAJA POR CIDADES IMAGINÁRIAS

Com hábito incomum, Chico Buarque chama atenção com desenhos criativos que até língua própria possuem. E, apesar de não desenhar mais com tanta frequência, ressalta a importância desse hábito, já que, até em seu exílio na Itália, ele estava presente.

Do Real ao Imaginário

Conheça Tita, o país fictício concebido por Chico Buarque, onde a população proseava cantarolando e a dívida não existia porque as palavras não possuíam acentos silábicos.

No primeiro texto, a nota sobre Chico Buarque é retomada como algo atual no procedimento do cantor e compositor. No segundo texto, com plena subversão do gênero biografia para o gênero notícia, o leitor é convidado a conhecer o “país fictício”, de Chico Buarque. Nele, a seleção lexical, marcada por expressões como “a população proseava cantarolando” e a blague “a dívida não existia porque as palavras não possuíam acentos silábicos”, além de a aluna investir no caráter metalinguístico do texto, traz para a sua criação a irreverência que está presente no texto base de Millôr Fernandes. O que chama atenção em ambos os textos das estudantes, entretanto, é a percepção, por parte das futuras professoras, da presença de elementos do real na ficção e, portanto, da “configuração concreta de um imaginário”, como se esperava, para utilizar os termos de Iser (2002, p. 968).

Para que isso tudo ocorresse, todavia, foi necessário que se mantivesse o que o teórico alemão denomina de “contrato’ entre autor e leitor’ (ISER, 2002, p. 970), contrato esse que se dá, por exemplo, a partir da escolha de um gênero pelo autor, que, por si só, já cria expectativas no leitor, quando em contato com o mundo representado em palavras no texto ficcional.

Outro trecho selecionado para a atividade, mas, neste caso, de obra literária, foi o fragmento a seguir, extraído do romance *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos (2004):

Fabiano tinha ido à feira da cidade comprar mantimentos. Precisava sal, farinha, feijão e rapaduras. Sinha Vitória pedira além disso uma garrafa de querosene e um corte de chita vermelha. Mas o querosene de seu Inácio estava minsturando com água, e a chita da amostra era cara demais. (RAMOS, 2004, p. 27)

Da mesma forma, como ocorreu a partir do trecho biográfico sobre Chico Buarque, neste, as estudantes também foram convidadas a produzir suas notícias. A diferença, porém, é que, neste caso, o texto base já era um texto literário, isto é, partiu-se da ficção para se experimentar a criação de uma notícia, consequentemente, também ficcional. Por esses motivos, durante a prática, talvez as estudantes tenham aprendido a observar outros elementos do gênero notícia, como: o ponto de vista explícito, neutro ou tendencioso; a fonte da informação; as escolhas sintáticas e lexicais e, sobretudo, o espaço ocupado, no texto, pelo imaginário.

Para essa atividade, foram elaborados textos por Larissa Calazans e Yonara Souza Maltas, apresentados, respectivamente, a seguir:

Corrupção no combustível e roubo nos tecidos na tarde de quarta (31), seu Fabiano foi até a venda de seu Inácio comprar querosene e constatou que no mesmo havia água. Além disso, a chita estava com preço deturpado.

Do “Graciliano Notícias”

Devido à greve dos carroceiros, Fabiano conseguiu atender ao pedido de Sinha Vitória e comprar um corte de chita, pois o produto está em falta no comércio. A garra de querosene, por sua vez, sofreu aumento de 100% desde o início da greve e está sendo vendida misturado com água.

Os demais produtos, como sal, farinha, feijão e rapadura, ainda são encontrados. Mas não se sabe até quando durarão os estoques.

Fica evidente, em ambos os textos, a tentativa de fidelidade aos fatos, traço típico do gênero notícia, seja pela sugestão do horário e da data da ocorrência, “na tarde de quarta (31)”, seja pela indicação da fonte jornalística “Do ‘Graciliano Notícias’”.

No entanto, a irreverência também se manteve. No primeiro texto, logo de início, pelo próprio anúncio da fonte da informação, “Do ‘Graciliano Notícias’”, fazendo alusão direta ao autor do romance, e pela denúncia de “corrupção”, quando da descoberta da existência de um produto adulterado e de outro produto, cujo preço foi alterado. No segundo texto, responsabilizando um provável movimento grevista dos “carroceiros”, uma classe supostamente organizada, pela falta de um dos produtos no comércio e pela adulteração do outro. No segundo texto ainda, as informações adicionais, presentes no parágrafo seguinte, garantem as características do gênero notícia, no qual tudo é revelado.

Em ambos os exercícios propostos, portanto, é possível avaliar que, à medida que as alunas criaram, se deram conta dos elementos necessários ao gênero notícia e, ao mesmo tempo, das características de um texto de ficção que traz, sim, elementos da realidade, elementos esses, como já se afirmou, responsáveis pela configuração de um imaginário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em diversas áreas do conhecimento, há “saberes” que são estabelecidos tácitamente e que, por isso, são reproduzidos, tanto na universidade, quanto na escola, sem que sejam questionados. Na área de Língua Portuguesa e suas Literaturas não é diferente, como se pôde perceber com relação à usual oposição “realidade” e “ficção”.

Há estudiosos, entretanto, que ao partirem para a investigação do que observam com acuidade em seus objetos de análise, investigam em que medida o já estabelecido como uma obviedade absoluta pode contribuir ainda para a compreensão de sua matéria de investiga-

ção. É o caso de Wolfgang Iser que, ainda que tenha suas obras vistas como complexas, mesmo por estudiosos da área de Letras, questiona a referida oposição e propõe uma abertura à reflexão e à mudança de padrões.

Essa mudança proposta pelo teórico, é importante pensar, mais do que uma alteração a ser reconhecida pela área de Liteartura, pode contribuir para se repensar o objeto, neste caso, o texto literário, na forma como é apresentado em sala de aula, isto é, pode contribuir, na verdade, como se viu, para se repensar a própria aula, para além de práticas que reforcem a oposição “realidade” e “ficção”, desconsiderando, muitas vezes, o imaginário, elemento de fundamental importância, tão presente no texto literário. Pode contribuir para se aliar teoria e prática, não reafirmando uma fronteira determinada entre os dois elementos como categorias opostas, mas para que se descubra a aula como um espaço aberto ao questionamento e à (re)descoberta.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. “Os gêneros do discurso”. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.
- FERNANDES, Millôr. “A imprensa antes da imprensa”. In: FERNANDES, Millôr. **Circo de palavras**: histórias, poemas e pensamentos. São Paulo: Ática, 2007, p. 96-99.
- ISER, Wolfgang. “Os atos de fingir ou o que é fictício no texto ficcional”. In: LIMA, Luiz Costa (Org.). **Teoria da literatura em suas fontes**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 2002, Vol. 2, p. 955-987.
- RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. 95ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- SILVA, Fernando de Barros e. **Chico Buarque**. São Paulo: Publifolha, 2004.

