

Os Programas Pibid e Residência Pedagógica da UFCG:

experiências múltiplas nas ações formativas de iniciação à docência

VOL. 04

Israel Soares de Sousa
Fábio Ferreira de Medeiros
Nahum Isaque dos S. Cavalcante
Organizadores



Os Programas Pibid e Residência Pedagógica da UFCG:

experiências múltiplas nas ações formativas de iniciação à docência

VOL. 04

Israel Soares de Sousa
Fábio Ferreira de Medeiros
Nahum Isaque dos S. Cavalcante
Organizadores



ARCO
EDITORES

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI
Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - IFFAR
Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR
Prof. Dr. Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo - UESPI
Profa. Dra. Andréia Bulaty - UNESPAR
Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM
Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC
Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS
Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS
Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID
Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE
Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA
Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL
Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio - UFRGS
Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP
Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN
Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA
Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN
Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE
Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT
Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB
Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL
Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch - UFSM
Profa. Dra. Liziany Müller Medeiros - UFSM
Profa. Dra. Marcela Mary José da Silva - UFRB
Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM
Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS
Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO
Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA
Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB
Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC
Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNISANTOS
Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS
Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ
Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM
Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB
Prof. Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

Editor Chefe: Ivanio Folmer

Projeto gráfico e Diagramação: Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa: www.canva.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Os programas PIBID e residência pedagógica da UFGC [livro eletrônico] : experiências múltiplas nas ações formativas de iniciação à docência : vol. 04 / organizadores Israel Soares de Sousa, Fábio Ferreira de Medeiros, Nahum Isaque dos Santos Cavalcante. -- 1. ed. -- Santa Maria, RS : Arco Editores, 2025. PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-556-2

1. Educação 2. Extensão universitária 3. Formação docente – Metodologias ativas 4. Pedagogia 5. Práticas educacionais 6. Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) I. Sousa, Israel Soares de. II. Medeiros, Fábio Ferreira de. III. Cavalcante, Nahum Isaque dos Santos.

25-294792. 0

CDD-370. 71

Índices para catálogo sistemático:

1. Formação docente : Educação 370.71



10.48209/978-65-5417-556-2

Esta obra foi construída de forma coletiva, reunindo diferentes vozes, experiências e perspectivas. As opiniões expressas nos capítulos são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores e não representam, necessariamente, a posição desta editora. Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



APRESENTAÇÃO

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade,
sem ela tampouco a sociedade muda”
(Paulo Freire)

O presente e-book intitulado: **“Os Programas Pibid e Residência Pedagógica da UFCG: experiências múltiplas nas ações formativas de iniciação à docência”** apresenta esse volume complementar (volume 04) composto por textos que trazem uma rica diversidade de temáticas, resultado de uma construção coletiva entre coordenações institucionais, coordenadoras(es) de área, orientadoras(es), supervisoras(es), preceptoras(es), bolsistas de iniciação à docência e residentes, dos subprojetos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e Programa Residência Pedagógica (RP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

Esse movimento foi articulado por essas(es) personagens, culminando nesta obra que compartilhamos com toda a comunidade acadêmica com muito orgulho e satisfação. Os textos que compõem este volume complementar resgatam memórias, sentimentos, vivências, experiências, aprendizagens, crescimento acadêmico, construção profissional, relacionadas as ações formativas durante as atividades de iniciação à docência desenvolvidas ao longo do Pibid e do RP.

Dessa forma, é sabido que de 2022 a 2024, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a UFCG se destacou por apresentar diversas propostas, em várias áreas: Língua Portuguesa, Língua Espanhola, Língua Inglesa, Música, Pedagogia, Filosofia, Ciências Sociais, Educação do Campo, História, Geografia, Biologia, Matemática, Física e Química. Enfim, esse volume é um complemento de uma obra que se destina a pesquisadoras(es), professoras(es), estudantes e todas(os) aquelas(es) interessadas(os) em sentir o cotidiano escolar, a formação em movimento, o ser docente nascendo e se constituindo.

Neste **volume 4** estão disponíveis capítulos com textos relacionados ao Ensino, a Pesquisa e a Extensão apontado para as aprendizagens de Linguagens, Planejamento e Produção de Material Didáticos, Práticas Inter/Transdisciplinares de Ensino, Escolarização e Políticas Educacionais de Formação Docente, Inclusão, Direitos Humanos e Desenvolvimento Social e Ensino de Ciências Humanas e Sociais.

A partir da imersão na leitura dos textos, esperamos que possam compartilhar conosco deste sentimento de dever cumprido e passem a perceber a formação de professoras(es) como algo em constante processo de construção e consolidação, onde o chão da escola possibilita muitos crescimentos.

Ótima leitura!

Os organizadores

Israel Soares de Sousa

Fábio Ferreira de Medeiros

Nahum Isaque dos Santos Cavalcante

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1.....13

A INVESTIGAÇÃO SOCIOECONÔMICA E CULTURAL COMO SUBSÍDIO PARA O PLANEJAMENTO DIDÁTICO EM GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO.....13

Allisson Lucas Lopes Rodrigues; Charlene Nascimento Alves dos Santos; Ítalo Ramon de Andrade Trajano; Monalyza Batista Vieira da Costa; Claudiana Lins Dantas; Aldo Gonçalves de Oliveira

doi: 10.48209/978-65-5417-556-0

CAPÍTULO 2.....27

A LUTA COM AS PALAVRAS É VÃ?: DESAFIOS E EXPERIÊNCIAS DO PIBID LÍNGUA PORTUGUESA EM PRODUÇÕES TEXTUAIS EM TURMAS DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO NO CONTEXTO DA BNCC.....27

Jéssica dos Santos Sena; José Leandro da Silva Sousa; Layssa Pereira de Oliveira; Luma Luany de Sousa Freitas; Albetânia Bezerra Alves; Rose Maria Leite de Oliveira

doi: 10.48209/978-65-5417-556-1

CAPÍTULO 3.....41

A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO POSSIBILIDADE PARA UMA PRÁTICA DOCENTE REFLEXIVA.....41

Fábio Guedes Feliciano; Maria Sunária Menezes da Silva; Rozilene Lopes de Souza

doi: 10.48209/978-65-5417-556-3

CAPÍTULO 4.....54

ATIVIDADES LÚDICAS VOLTADAS AO ENSINO DE PALEONTOLOGIA NA ECI PROF. CRISPIM COELHO, CAJAZEIRAS - PB.....54

Elyonel Fernandes Rocha; Ezequiel da Silva Vieira; Naianny Pereira de Sousa Roque; Talyta Karoline Santos Oliveira; Udson Santos

doi: 10.48209/978-65-5417-556-4

CAPÍTULO 5.....	67
CINEMA, LITERATURA E OUTRAS ARTES NO ENSINO DE GEOGRAFIA DA ÁFRICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID DE GEOGRAFIA NA ECI FÉLIX ARAÚJO EM CAMPINA GRANDE - PB.....	
67	
Beatriz Araújo Virginio; Camila Ferreira da Silva; Carlos Eduardo de Araújo Silva; João Pedro dos Santos Andrade; Anizabel Costa Duarte do Rego; Luiz Eugênio Pereira Carvalho	
doi: 10.48209/978-65-5417-556-5	
CAPÍTULO 6.....	83
CONSTRUINDO CONHECIMENTO E DESCONSTRUINDO TABUS: UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO SOBRE ISTS.....	
83	
Fabiola Albuquerque de Sousa; Florence Taciana Veriato Coura; Bianca Emilly de Sousa Firmo; Eduardo Marques Leite; Maria Elessandra Rodrigues Araujo; Udson Santos	
doi: 10.48209/978-65-5417-556-6	
CAPÍTULO 7.....	94
CONSTRUINDO CONHECIMENTOS: EXPLORANDO O TEOREMA DE TALES POR MEIO DE PRÁTICA EXPERIMENTAL	
94	
Emanuelly Cristina Eudorico Gonçalves; Kassandra da Silva Pontes; Leonardo de Medeiros Silva; Renato da Silva Ignácio	
doi: 10.48209/978-65-5417-556-7	
CAPÍTULO 8.....	106
CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA	
106	
Gean Dias; Maria Vitória Avelino Vieira; Isabela Araujo dos Santos; Thiago Nogueira Manguera; Cícera Cecília Esmeraldo Alves	
doi: 10.48209/978-65-5417-556-8	
CAPÍTULO 9.....	122
ELABORAÇÃO E UTILIZAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS ALTERNATIVOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS COMO UMA ESTRATÉGIA PARA SUPRIR A AUSÊNCIA DE LIVROS ESCOLARES.....	
122	
Hellen Alessandra de Sá Bezerra; Cícero Vinícius Fonseca da Silva; Maria Victoria do Nascimento; Luan Alves da Silva; Talyta Karoline Santos Oliveira; Udson Santos	
doi: 10.48209/978-65-5417-556-9	

CAPÍTULO 10.....	135
DIALOGANDO COM O ESPAÇO ESCOLAR: UM ESTUDO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID).....	
Joelma Gomes Dantas; Lenita Maria Modesto Pereira; Daniel Felix de Sousa; Rosemere Olímpio de Santana; Jefferson Fernandes de Aquino	
doi: 10.48209/978-65-5417-556-A	
CAPÍTULO 11.....	150
EXPERIÊNCIAS NO PIBID: O TRABALHO COM POEMAS COMO PARTE NO PROCESSO DE LETRAMENTO DE CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS NA ESCOLA JOSÉ LEITE ROLIM.....	
Camila Brito de Sousa Holanda; Glauber Samir Moreira Tavares; Ingrid Batista Lima Rodrigues; Marta dos Santos Paulino; Josefa Veríssimo Rolim; Edinaura Almeida de Araújo; Zildene Francisca Pereira	
doi: 10.48209/978-65-5417-556-S	
CAPÍTULO 12.....	162
EXPLORANDO JOGOS E METODOLOGIAS ATIVAS NAS OFICINAS: UMA ABORDAGEM INOVADORA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.....	
Francisco Fábio Amorim do Nascimento; Kéren Hapuke Estrela Maciel; Ramon Gonçalves dos Santos Souza; Tailla Diniz Medeiros; Djalma Luiz do Nascimento Dantas; Rosemere Olímpio de Santana	
doi: 10.48209/978-65-5417-556-B	
CAPÍTULO 13.....	173
FORMAÇÃO, AUTORIA E ESCUTA DAS CRIANÇAS: UMA EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UAEB-CAP/UFCG.....	
Amanda Rodrigues de Oliveira; Kauany de Andrade Traquilino; Rayffi Gumercindo Pereira de Souza; Roziane Marinho Ribeiro; Maria das Graças Oliveira	
doi: 10.48209/978-65-5417-556-C	
CAPÍTULO 14.....	185
HISTÓRIA LOCAL, IDENTIDADE E MEMÓRIA: DO ENSINO DE HISTÓRIA AO PRIMEIRO CONTATO COM A DOCÊNCIA..	
Rosemere Olímpio de Santana; Irlana Maria Holanda Gonçalves; Daniela Feitosa Bernardo; José Casimiro Gomes; Luan Ramon Oliveira dos Santos	
doi: 10.48209/978-65-5417-556-D	

CAPÍTULO 15.....	195
INCENTIVANDO A PARTICIPAÇÃO ATIVA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) ATRAVÉS DOS GÊNEROS TEXTUAIS FÁBULA E CONTO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	
.....	195
Bruna Costa de Moura Gomes; Luísa Farias de Carvalho; Maria Eduarda Pereira de Oliveira; Mariana de Brito Lima; Rose Maria Leite de Oliveira	
doi: 10.48209/978-65-5417-556-E	
CAPÍTULO 16.....	209
LEITURA E ESCRITA PÓS-PANDEMIA: RELATOS DE GRADUANDOS QUE ATUAM NO PIBID (PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA)...	
.....	209
Aline da Silva Moraes Batista; Ana Vitória Alves de Melo; Jeane Keli Dias de Andrade; Wanubya de Souza Mota; Josefa Veríssimo Rolim; Edinaura Almeida de Araújo; Zildene Francisca Pereira	
doi: 10.48209/978-65-5417-556-F	
CAPÍTULO 17.....	220
LETRAMENTO DIGITAL COM OFICINA DE GAMES.....	
.....	220
Maria Eduarda Soares Paes Saraiva; Nidiane Carolina Pereira de Lima; Paula Mirella da Silva; Mônica Thaís Cordeiro da Silva; Marco Antônio Margarido Costa	
doi: 10.48209/978-65-5417-556-G	
CAPÍTULO 18.....	231
O CONTATO DIRETO COM A REALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA: O ENSINO DE FILOSOFIA A PARTIR DA ÓTICA DE GRADUANDOS INGRESSANTES NA DOCÊNCIA	
.....	231
Mateus Pereira Correia; Maria José da Silva Gomes Romão; Paula Camila Aguiar Barbosa; Antonio Gomes da Silva	
doi: 10.48209/978-65-5417-556-H	
CAPÍTULO 19.....	241
O USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL COMO UMA POSSÍVEL FERRAMENTA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	
.....	241
Jéssica de Lima de Oliveira; Francisca Rita de Cassia Felipe de Sousa; Karol Karen do Nascimento de Luncena; Cícera Cecília Esmeraldo Alves	
doi: 10.48209/978-65-5417-556-I	

CAPÍTULO 20.....	252
O USO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O TRABALHO COM OS GÊNEROS TEXTUAIS: UMA PROPOSTA COM O GÊNERO LITERATURA DE CORDEL.....	
	252
Rosana R. Macêdo; Mariana Maria C. Dantas; Silviane C. Cardoso; Roziane M. Ribeiro	
doi: 10.48209/978-65-5417-556-J	
CAPÍTULO 21.....	265
PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO GÊNERO TEXTUAL NOTÍCIA NO 8º ANO: UMA VIVÊNCIA DO PIBID LÍNGUA PORTUGUESA.....	
	265
Thayssa Gabriely de Oliveira Alves; Vitoria Maria da Silva Mendes; Wenia Maria Borges; Rose Maria Leite de Oliveira	
doi: 10.48209/978-65-5417-556-L	
CAPÍTULO 22.....	277
PROMOVENDO UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA.....	
	277
Allan Claudio da Silva Matias; Lilian Prazeres Alves Bezerra; Maria Clara Correia Moura; Raissa Allyne Nascimento Souza; Ruan Pablo Nascimento de Lima; Thainá Gabrielle Pereira; Marco Antônio Margarido Costa	
doi: 10.48209/978-65-5417-556-M	
CAPÍTULO 23.....	291
QUÍMICA DO CAFÉ: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	
	291
Laryssa Barbosa M. Da Silva; Maria Isabelly P. Da Silva; Liliane Pinheiro de Sousa; Luciano Leal de Moraes Sales	
doi: 10.48209/978-65-5417-556-N	
CAPÍTULO 24.....	300
REFLEXÕES E CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: RELATO DE EXPERIÊNCIAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
	300
Analiane do Nascimento de Oliveira; Francisco de Assis Santos Lira; Michelly Maria de Souza Santos; Josefa Roseane Henrique Pereira; Erick Alejandro Mascena Vieira; Ana Célia Nunes de Lima Araújo; Rose Maria Leite de Carvalho	
doi: 10.48209/978-65-5417-556-O	

CAPÍTULO 25.....314

**RELATO DE EXPERIÊNCIA: TRABALHANDO O GÊNERO
TEXTUAL RECEITA – UMA PROPOSTA PARA O 1º ANO COM
FOCO NA ORALIDADE.....314**

Amanda Emanuela Q. Borborema; Maria José L. Ferreira; Roziane M. Ribeiro

doi: 10.48209/978-65-5417-556-P

CAPÍTULO 26.....324

**RESSIGNIFICANDO A PRÁXIS DOCENTE: UM ESTUDO
DO IMPACTO DO PIBID NA FORMAÇÃO DOS LICENCIANDOS
DO CURSO DE HISTÓRIA.....324**

Rosemere Olímpio de Santana; Irlana Maria Holanda Gonçalves; Francisco Wagner Evangelista da Silva; Gabriela da Silva dos Santos; Talita Felix de Lacerda

doi: 10.48209/978-65-5417-556-Q

CAPÍTULO 27.....337

**REVISTAS, MEMÓRIAS E IDENTIDADES: UMA ANÁLISE
DAS DISCUSSÕES DE GÊNERO NA ESCOLA PÚBLICA A
PARTIR DE DOCUMENTOS HISTÓRICOS.....337**

José Ádrio Debray Albuquerque dos Anjos Coêlho; Rubens de Andrade Quirino; Melquisedec Gomes Pamplona; Jefferson Fernandes de Aquino; Rosemere Olimpio de Santana

doi: 10.48209/978-65-5417-556-R

SOBRE OS ORGANIZADORES.....350

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES.....351

CAPÍTULO 1

A INVESTIGAÇÃO SOCIOECONÔMICA E CULTURAL COMO SUBSÍDIO PARA O PLANEJAMENTO DIDÁTICO EM GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO

Allisson Lucas Lopes Rodrigues
Charlene Nascimento Alves dos Santos
Ítalo Ramon de Andrade Trajano
Monalyza Batista Vieira da Costa
Claudiana Lins Dantas
Aldo Gonçalves de Oliveira
Doi: 10.48209/978-65-5417-556-0

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo principal analisar como a utilização de procedimentos, instrumentos e técnicas de pesquisa científica para a investigação da realidade escolar, aplicada à formação inicial de professores de Geografia no âmbito do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID (Subprojeto Geografia – Cajazeiras), contribuiu tanto para o desenvolvimento de habilidades investigativas do campo do Ensino de Geografia quanto para o acionamento de diferentes e contextualizadas abordagens metodológicas nos momentos de exercício da docência compartilhada em duas turmas do 1º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Dom Moisés Coelho em Cajazeiras - PB. O procedimento investigativo que embasou a experiência aqui descrita esteve centrado na concepção, elaboração e realização de um Diagnóstico da Realidade Escolar da Escola-Campo do PIBID. Tal diagnóstico abrangeu diversos aspectos da realidade escolar e mobilizou, pelo menos, cinco procedimentos investigativos, tais quais: a) caracterização, descrição e análise do espaço geográfico do município; b) caracterização, descrição e análise do entorno da escola; c) observação, descrição e análise quantitativa e qualitativa da infraestrutura da escola; d) leitura, análise e reflexão do Projeto Político-Pedagógico da escola; e) elaboração e aplicação de questionário socioeconômico e cultural, dirigido aos estudantes. O questionário, objeto de discussão deste texto, é um instrumento de pesquisa destinado à coleta e geração de dados sobre o contexto espacial em que ocorre a prática docente. A análise dos dados permitiu a problematização das estratégias didáticas e da organização das temáticas objeto de ensino em função do contexto, das demandas e das possibilidades dos estudantes

para o desenvolvimento de práticas e técnicas contextualizadas de ensino de Geografia nas atividades do PIBID. O instrumento investigativo possui vinte e nove perguntas discursivas e objetivas, que permitem analisar as seguintes variáveis: a) distribuição por gênero e idade; b) vivências com a cidade; c) renda familiar; d) cor e religião; e) família; f) expectativas com e para a escola; g) percepções sobre a geografia; h) uso e interação com mídias e linguagens; i) configuração econômica, política e social da família. As análises, gráficos, tabelas e mapas construídos a partir dos dados coletados pelo questionário ampliaram as potencialidades de impacto dos saberes geográficos na vida cotidiana dos estudantes, considerando que foi possível compreender com maior amplitude e profundidade as relações espaciais, econômicas, políticas, culturais, ambientais e educacionais dos estudantes, além de planejar o ensino das temáticas de acordo com as diferentes variáveis do instrumento de coleta de dados.

Palavras-chave: Educação básica; Pesquisa científica; Formação de professores de geografia; Planejamento didático.

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID é um programa de extrema relevância na academia por conter um papel formador de um professor pesquisador, a depender das atividades que porventura venham a ser desenvolvidas, no que diz respeito à pesquisa. Trazer a investigação socioeconômica e cultural como recurso para o planejamento didático em Geografia no Ensino Médio é de fundamental importância, pois nos dá uma resposta acerca da realidade da escola em que estamos atuando, permite compreender as vivências dos alunos que fazem parte desta e, a partir disso, fornece respaldo sobre o que viria a influenciar no planejamento didático de nossas aulas.

Essa análise socioeconômica e cultural nos norteia diretamente quanto à forma como os alunos gostariam que os conteúdos fossem trabalhados, seja por meio de aulas de campo, filmes ou jogos, vídeos ou conhecimento da geografia local, visando despertar o interesse em aprender a disciplina de forma mais instigante e voltada também para a realidade de cada um.

O presente trabalho tem como objetivo principal analisar como a utilização de procedimentos, instrumentos e técnicas de pesquisa científica para

a investigação da realidade escolar contribuiu tanto para o desenvolvimento de habilidades investigativas no campo do Ensino de Geografia quanto para o acionamento de diferentes e contextualizadas abordagens metodológicas nos momentos de exercício da docência compartilhada em duas turmas do 1º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Dom Moisés Coelho em Cajazeiras – PB.

Este trabalho tem como finalidade mostrar as potencialidades que a pesquisa possui na formação do professor de Geografia, envolvendo bibliografias a respeito do tema e uma relação com experiências vivenciadas no PIBID, articuladas com reflexões a partir do Diagnóstico da Realidade Escolar e do questionário socioeconômico aplicado na Escola Estadual Dom Moisés Coelho.

O procedimento investigativo que fundamentou as experiências desta pesquisa esteve centrado na concepção, elaboração e realização de um Diagnóstico da Realidade Escolar da Escola-Campo do PIBID. Esse diagnóstico foi composto por diversos aspectos da realidade escolar e mobilizou, pelo menos, cinco procedimentos investigativos, incluindo a elaboração e aplicação de um questionário socioeconômico e cultural, dirigido aos estudantes, que se configurou como um instrumento de pesquisa destinado à coleta e geração de dados sobre o contexto espacial em que ocorre a prática docente, além de pesquisas bibliográficas que consolidaram a linha de pensamento acerca das ideias trabalhadas ao longo deste relato.

DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

Importância da Pesquisa Científica para a Investigação da Realidade Escolar

De acordo com Martins (2015), o domínio do saber ensinar, que perpassa os saberes pedagógicos e didáticos, destaca-se na formação de professores, que, tendo como base uma leitura crítica, conseguem vencer os desafios empregados pela profissão. Azanha (2004) complementa ao afirmar que qualquer proposta de formação docente deve ter um sentido de investigação e de busca de novos caminhos, ou seja, a pesquisa.

Pimenta (2002) afirma que, ao desenvolver pesquisas sobre a realidade escolar em suas práticas docentes, os futuros professores facilitam a relação entre a teoria e a prática, utilizando a instrumentalização de saberes para o trabalho de pesquisa como origem da formação docente, tendo em vista que as relações entre pesquisas e estudos na prática pedagógica estão interligadas em questões como a formação inicial e o ensino (Pio; França; Domingues, 2016).

Ainda de acordo com Martins (2015), a pesquisa colabora ao mostrar o professor como um investigador de sua prática, permitindo-lhe construir conhecimentos acerca de suas práticas pedagógicas e desenvolver sua autonomia docente.

Segundo Richartz (2015), a autonomia docente surge a partir da utilização de metodologias ativas, que se tornam fundamentais para o desenvolvimento do pensamento crítico, pois o aluno domina o conteúdo quando ensina o que sabe. Logo, a pesquisa é considerada a principal metodologia ativa, sendo utilizada como forma de possibilitar o desenvolvimento da aprendizagem e da autonomia intelectual.

Com isso, essa prática torna-se fundamental em todos os níveis de ensino, desde a pré-escola, permitindo que as crianças problematizem seus conhecimentos, até a formação continuada, considerando que o papel do professor é tornar-se cada vez mais um profissional investigador. Nesse sentido, Demo afirma:

A pesquisa assume aqui um papel primordial para a formação profissional e a formação dos alunos da escola pública. Pesquisar é questionar, é argumentar, é a habilidade de saber pensar e fundamentar; conhecer é questionar. Logo, o aluno precisa ‘desconstruir o conhecimento’ e ‘reconstruir com mão própria’, construindo sua própria história (Demo, 2004, p. 78).

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO DOCENTE

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem como principal objetivo incentivar, estimular e qualificar os estudantes de nível superior, tendo como foco a iniciação à docência desses futuros professores. O PIBID foi criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior – Capes, por meio da Portaria Normativa nº 122, de 16 de setembro de 2009 (Brasil, 2009).

O PIBID se constitui como um programa relevante, visto que essa iniciação docente se dá por meio de ações didático-pedagógicas, que estabelecem uma conformidade entre o futuro professor e a realidade da escola em que atua, promovendo a ligação entre o que se aprende no ensino superior e a concretude da educação básica (Burggrever; Mormul, 2017).

A vivência no PIBID gera resultados decorrentes de uma retomada crítica do saber, como aponta Tardif (2010), adquirida durante o processo de formação do licenciado. Essas experiências refletem-se na construção de novos conhecimentos didáticos que serão utilizados como recursos em suas aulas, ampliando sua bagagem pedagógica.

Ainda segundo Tardif (2010), a experiência no PIBID proporciona uma troca de conhecimentos e saberes entre os alunos pibidianos e os professores supervisores, somando o conjunto desses saberes, que podem ser refletidos, julgados e avaliados por meio dessas trocas de experiências.

Foi por meio de nossa atuação no PIBID que conseguimos produzir diversos materiais didáticos, como a elaboração de planos de aula, a análise do Projeto Político-Pedagógico da escola em que atuamos (Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dom Moisés Coelho), a sistematização do Diagnóstico da Realidade Escolar, a aplicação de um questionário socioeconômico, além de leituras de textos referentes aos conteúdos abordados em sala de aula. Esses conteúdos sempre eram aprofundados e relacionados à realidade local dos alunos.

DIAGNÓSTICO DA REALIDADE ESCOLAR

O diagnóstico da realidade escolar é um documento elaborado pelos alunos do PIBID Geografia da UFCG Campus Cajazeiras. Este possui características que envolvem desde a cidade em questão até as escolas de cada núcleo, realizando assim uma caracterização, descrição e análise do espaço

geográfico do município de Cajazeiras - PB. Nesta pesquisa, o Diagnóstico da Realidade Escolar está voltado para as vivências da Escola E.E.F.M. Dom Moisés Coelho.

Tal diagnóstico abrangeu diversos aspectos da realidade escolar e mobilizou, pelo menos, cinco procedimentos investigativos, tais como: a) caracterização, descrição e análise do espaço geográfico do município; b) caracterização, descrição e análise do entorno da escola; c) observação, descrição e análise quantitativa e qualitativa da infraestrutura da escola; d) leitura, análise e reflexão do Projeto Político-Pedagógico da Escola; e) elaboração e aplicação de questionário socioeconômico e cultural, dirigido aos estudantes.

Para a caracterização, descrição e análise do espaço geográfico do município e da cidade onde o subprojeto está sendo realizado (Cajazeiras – PB), foram utilizados métodos de pesquisas bibliográficas em sites oficiais do município, bem como em sites de curiosidades da região. A partir dessas pesquisas, destacaram-se também os aspectos principais de cada tópico, a saber: Política; Economia; Cultura; Arte; Lazer; Educação; principais práticas e manifestações culturais; Meio ambiente; História da produção do espaço municipal e análise da localização geográfica no contexto regional, mesorregional e microrregional.

O contexto social e cultural específico do espaço em que uma escola está inserida decorre de seu entorno. Este se mostra bastante importante para compreender tanto a realidade dos alunos, professores e funcionários quanto da escola propriamente dita. Conceitos aplicáveis também no que diz respeito à análise quantitativa e qualitativa da infraestrutura da escola.

Sendo assim, na caracterização, descrição e análise do entorno da escola, foram observados aspectos paisagísticos do entorno imediato, com vistas à identificação de potencialidades e limitações para o desenvolvimento de atividades de ensino fora da sala de aula e nessa espacialidade. Elementos como: cobertura vegetal; disposição de lixo; equipamentos urbanos; áreas comerciais; problemas ambientais e vias de circulação foram considerados.

Já na análise histórica e na observação, descrição e análise quantitativa e qualitativa da infraestrutura física e humana da escola, foram detalhados, além

da instituição como um todo, os compartimentos internos, tais como: salas de aula; laboratórios; biblioteca; banheiros; rede de esgoto; pátio; ginásio; áreas de aproveitamento; professores; direção e coordenação pedagógica; apoio técnico e serviços gerais.

Foi realizada também a leitura, análise e reflexão do Projeto Político-Pedagógico da Escola, instrumento que consiste em apresentar propostas educacionais, como o papel da escola, da comunidade e suas relações e responsabilidades.

Nessa leitura de análise e reflexão, destacaram-se e extraíram-se alguns pontos relevantes desse Projeto, como a importância do documento, sua estrutura, objetivos e metodologia utilizada, para que, ao final, fosse possível concluir qual espaço a Geografia deveria ocupar no currículo da escola.

Levando em consideração que a Geografia é uma disciplina que tem como objetivo levar o homem a pensar o seu espaço, entendendo sua dinâmica seja com os elementos físicos, seja com a relação do homem com o ambiente, o currículo escolar com a Geografia impulsiona ainda mais a realização das práticas pedagógicas, promovendo um sujeito autônomo e crítico de sua realidade.

Por fim, foi realizada a elaboração e aplicação de questionário socioeconômico e cultural, dirigido aos estudantes.

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO E SUAS POTENCIALIDADES NO PLANEJAMENTO DIDÁTICO

O Que é o Questionário Socioeconômico e Cultural?

O questionário, objeto de discussão deste texto, é um instrumento de pesquisa destinado à coleta e geração de dados sobre o contexto espacial em que ocorre a prática docente. O referido questionário tem como objetivo coletar informações socioeconômicas e educacionais dos estudantes da Escola-Campo, no qual os alunos do PIBID foram os atuantes no desenvolvimento das questões.

A análise dos dados permitiu a problematização das estratégias didáticas e a organização das temáticas objeto de ensino em função do contexto,

das demandas e das possibilidades dos estudantes para o desenvolvimento de práticas e técnicas contextualizadas de ensino de Geografia nas atividades do PIBID.

O instrumento investigativo contém vinte e nove perguntas discursivas e objetivas, com teor pessoal do estudante interligado aos seus interesses escolares. Estas permitem analisar as seguintes variáveis: distribuição por gênero e idade; vivências com a cidade; renda familiar; cor e religião; família; expectativas com e para a escola; percepções sobre a Geografia; uso e interação com mídias e linguagens; configuração econômica, política e social da família.

Esse questionário constitui um meio de nós, futuros professores de Geografia, obtermos respaldo acerca da realidade de cada aluno, bem como suas percepções sobre a escola em que realizamos nossas vivências de regência, além de identificar qual seria o papel fundamental da Geografia para eles e para a instituição.

Assim como destaca Demo (2004), o fato de nossa formação inicial ser voltada a um professor problematizador faz com que o aluno também problematize sua própria realidade social. Dessa forma, ele aprende com suas vivências cotidianas (Demo, 2004).

QUAIS AS POTENCIALIDADES DO QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO E CULTURAL PARA O PLANEJAMENTO DIDÁTICO?

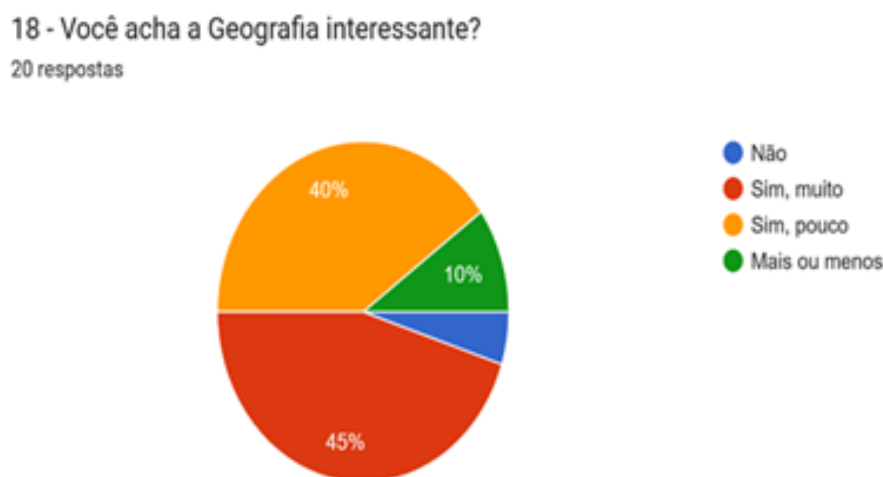
Para a realização de nossas pesquisas, utilizamos algumas questões do questionário socioeconômico dos 1º anos A e B da Escola Dom Moisés Coelho, referentes ao interesse deles pela disciplina de Geografia, como: qual o nível de interesse na disciplina, o que gostariam de aprender nela, de que forma essas aulas poderiam melhorar e se já realizaram visitas a outros locais fora da sala de aula.

No 1º Ano A, obtivemos 20 respostas no total, sendo que a idade dos alunos variava entre 14 e 18 anos. Quando perguntados se gostavam de estudar na escola em questão, 90% dos alunos responderam que “sim” e 10% responderam que “não”. Em algumas das justificativas, destacaram-se: “Por-

que eu gosto dos professores, os alunos, o ensino e outras coisas”; “Gosto sim, mas estamos passando por uma situação ruim na escola”. A partir disso, foi possível perceber tanto as motivações dos alunos para estudar na escola quanto alguns fatores de afastamento, como a infraestrutura da instituição.

Quando perguntados se achavam a Geografia interessante, 45% responderam “Sim, muito”, 40% “Sim, pouco”, 10% “Mais ou menos” e 5% responderam “Não”, como representado no gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Interesse dos alunos em Geografia 1º ano A



Fonte: Autores (2023).

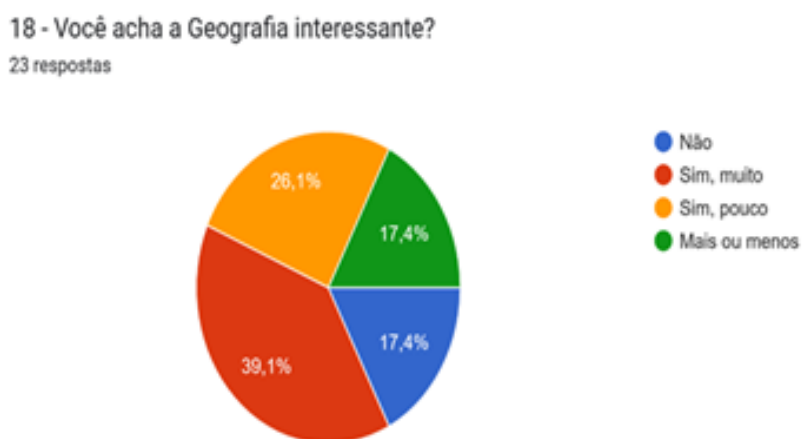
Logo em seguida, perguntamos o que eles gostariam de aprender em Geografia, sendo que os assuntos Natureza, Culturas Diferentes, Meio Ambiente e Sociedades foram os que tiveram maior expressão. Podemos então chegar à reflexão de que o desinteresse de alguns alunos acerca da disciplina pode estar relacionado ao conteúdo que está sendo trabalhado.

Já no 1º ano B, obtivemos 23 respostas no total, e a idade dos alunos variava entre 15 e 18 anos. Quando perguntados se gostavam de estudar na escola em questão, 82,6% dos alunos responderam que “sim” e 17,4% responderam que “não”. Podemos observar, então, uma diferença significativa em relação à turma anterior. Em algumas das justificativas, destacaram-se as seguintes: “Porque é acolhedora e tem bons profissionais”; “Porque eu acredito que tenho capacidade de ter um nível de escolaridade melhor”. Podemos observar uma

dicotomia entre as respostas: enquanto uma se refere à escola como ambiente de acolhimento, outra expressa a noção de que a escola não é suficiente para o nível de escolaridade desejado.

Quando perguntados se achavam a Geografia interessante, 39,1% responderam “Sim, muito”, 26,1% “Sim, pouco”, 17,4% “Mais ou menos” e 17,4% responderam “Não”, como podemos ver no gráfico abaixo:

Gráfico 2 – Interesse dos alunos em Geografia 1º ano B



Fonte: Autores (2023).

Logo em seguida, perguntamos o que eles gostariam de aprender em Geografia, sendo que os assuntos Natureza, Culturas Diferentes e Geografia da Paraíba e de Cajazeiras foram os que tiveram maior expressão. Podemos, então, chegar à mesma reflexão de que o desinteresse de alguns alunos acerca da disciplina pode estar relacionado ao conteúdo que está sendo trabalhado, assim como na turma anterior.

Levando em consideração que a turma teria interesse em aprender Geografia, uma alternativa que o professor poderia utilizar seria iniciar com uma aula apresentando todos os assuntos e conteúdos obrigatórios, para que houvesse uma votação definindo uma sequência didática dos conteúdos de acordo com o que os alunos gostariam de aprender, mas respeitando a lógica do caminhar do ano letivo, sem que um assunto atropelasse o outro.

Trabalhar com a realidade do aluno é outra alternativa metodológica que sempre se mostra eficaz. Uma vez que o estudante aprende a relacionar o con-

teúdo abordado em sala com o que acontece em sua vida e realidade escolar, ele tende a adquirir um conhecimento mais concreto do conteúdo, desenvolvendo assim sua própria autonomia.

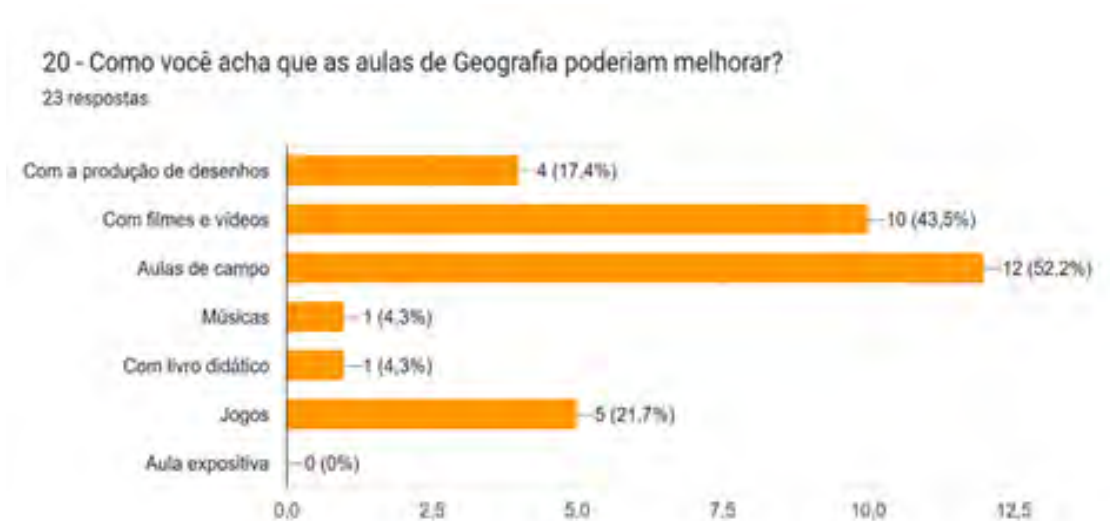
Trazendo uma última questão, foi levantado em pauta como os alunos achavam que as aulas de Geografia poderiam melhorar, tanto para os alunos do 1º ano A quanto para os do 1º ano B. As respostas podem ser vistas nos gráficos abaixo:

Gráfico 3 – Proposta para melhoria nas aulas de Geografia 1º ano A



Fonte: Autores (2023).

Gráfico 4 – Proposta para melhoria nas aulas de Geografia 1º ano B



Fonte: Autores (2023).

Podemos analisar que ambas as turmas demonstraram expressivo interesse em aulas de campo, principalmente, seguidas de filmes e vídeos relacionados à temática. A aula de campo em Geografia realmente possui contribuições relevantes para o processo de ensino-aprendizagem na escola. Como indicam Cordeiro e Oliveira (2011), as aulas de campo possibilitam que o aluno desenvolva habilidades, desde a observação até a análise de paisagens, motivando a construção do conhecimento escolar a partir de sua realidade local e despertando o interesse pela pesquisa (Cordeiro; Oliveira, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com tudo o que foi visto, chegamos à conclusão de que o saber docente está para além do ensino do conhecimento teórico. Um bom professor de Geografia, além de possuir sólido respaldo teórico sobre o assunto abordado (saber o conteúdo), necessita também de um bom conhecimento didático (saber pedagógico), sempre atrelado à realidade cotidiana em que o aluno está inserido.

Podemos observar diversas temáticas relevantes para a formação do licenciado em Geografia, como a importância dos recursos metodológicos para o planejamento didático de suas aulas e a utilização da pesquisa como metodologia ativa no ensino, tanto na formação inicial quanto na continuada do professor de Geografia.

Produzir e analisar o diagnóstico da realidade escolar da E.E.E.F.M. Dom Moisés Coelho, em conjunto com a análise de algumas potencialidades do questionário socioeconômico aplicado nas turmas, nos oferece um “norte” para questões relativas ao planejamento didático do professor de Geografia. Considerando a realidade dos alunos, em que as aulas de campo aparecem como uma melhoria do conhecimento geográfico, essa estratégia pode de fato motivá-los, tanto em seu aprendizado escolar e local quanto no despertar para a pesquisa, constituindo-se como metodologias complementares.

Por fim, podemos concluir que, principalmente no decorrer do curso e do PIBID, desenvolvemos a capacidade de ampliar diversas potencialidades no que diz respeito a ser professor, pesquisador e construtor de conhecimento. Logo, a utilização dessas estratégias é necessária e será aplicada ao longo de nosso processo profissional.

REFERÊNCIAS

AZANHA, José Mário Pires. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 369-378, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ep/v30n02/v30n02a16.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2023.

BRASIL. **Decreto 6755 de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 16 nov. 2023.

BURGGREVER, Taís; MORMUL, Najla Mehanna. A importância do PIBID na formação inicial de professores: um olhar a partir do subprojeto de Geografia da UNIOESTE-Francisco Beltrão. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia-MG, v. 8, n. 15, p. 98-122, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N15/Art6-v8-n15-Revista-de-Ensino-Burggrever-Mormul.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2023.

CORDEIRO, Joel Maciel Pereira; OLIVEIRA, Aldo Gonçalves de. A aula de campo em Geografia e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem na escola. **Geografia**, Londrina, v. 20, n. 2, p. 99-114, 2011. Disponível em: <http://srv-009.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/7416/10649>. Acesso em: 16 nov. 2023.

DEMO, Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski. A formação do professor de geografia: aprendendo a ser professor. **Geosul, Florianópolis**, v. 30, n. 60, p. 249-265, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/2177-5230.2015v30n60p249>. Acesso em: 16 nov. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-34. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2724110/mod_resource/content/1/Saberes%20pedag%C3%B3gicos%20e%20atividade%20docente.pdf. Acesso em: 16 nov. 2023.

PIO, Rosana Martins; FRANÇA, Dilvano Leder de; DOMINGUES, Soraya Correa. A importância da pesquisa na prática pedagógica dos professores. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 16, n. 34, p. 91-109, fev./jul. 2016. Disponível em: <https://revistasdigitais.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1024>. Acesso em: 16 nov. 2023.

RICHARTZ, Terezinha. Metodologia ativa: a importância da pesquisa na formação de professores. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações, v. 13, n. 1, p. 296-304, 2015. Disponível em: <http://periodicos.unincor.br/index.php/revistaunincor/article/view/2422>. Acesso em: 16 nov. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

CAPÍTULO 2

A LUTA COM AS PALAVRAS É VÃ?: DESAFIOS E EXPERIÊNCIAS DO PIBID LÍNGUA PORTUGUESA EM PRODUÇÕES TEXTUAIS EM TURMAS DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO NO CONTEXTO DA BNCC

Jéssica dos Santos Sena

José Leandro da Silva Sousa

Layssa Pereira de Oliveira

Luma Luany de Sousa Freitas

Albetânia Bezerra Alves

Rose Maria Leite de Oliveira

Doi: 10.48209/978-65-5417-556-1

Resumo: A prática de produção de textos é fundamental na construção do indivíduo enquanto ser social. No contexto das práticas com o eixo da escrita, apresentamos neste trabalho um relato que conta a vivência de quatro bolsistas do PIBID, sendo dois deles atuantes em uma turma do 8º ano do ensino fundamental e os outros dois em uma turma do 2º ano do ensino médio, ambas da EEEFM Dom Moisés Coêlho, em Cajazeiras-PB, na prática e análise dos textos. Esses foram produzidos à luz do que rege a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). Além dela, tomamos como aporte teórico, neste texto, as discussões de Bakhtin, refletidas por Marcuschi (2008), Koch e Elias (2021), Soares (2002), Antunes (2005) e Passarelli (2012). Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa aplicada e descritiva, ex-post-facto, tendo em vista que aplicamos uma intervenção nas referidas turmas e, agora, a partir dos dados gerados, lançamos um olhar reflexivo. Concluimos que, em ambas as modalidades, os alunos ainda apresentam dificuldades na prática da produção textual. Esse problema pode ser resultado do período de pandemia, no qual ficaram impossibilitados de ir à escola e/ou de exercitarem sistematicamente a escrita. Apesar disso, um aspecto positivo foi perceber que boa parte dos alunos compreendeu a importância que a escrita desempenha em sua formação cidadã, alertando os bolsistas ID para uma situação desafiadora hoje: mediar a formação linguística. Por fim, essas reflexões proporcionaram o entendimento de que a luta com as palavras nunca é vã, mas, sim, necessária, uma vez que a língua(gem) é o principal meio para o convívio em sociedade.

Palavras-chave: Produção de textos; Ensino fundamental; Ensino médio; Formação docente; PIBID.

INTRODUÇÃO

O ato de escrever nos dias de hoje, decorridos milhares de anos de sua invenção pelas mãos humanas, ainda configura-se como um desafio àqueles que se aventuram nesse “embate” com a palavra, especialmente se esses agentes forem alunos e professores, pois, ao recair para o âmbito escolar, muda-se o palco de discussão: de uma ação quase que inerentemente humana, a escrita passa a ser um objeto de estudos e de problematizações, já que a prática de produção de textos é fundamental na construção do indivíduo enquanto ser social.

Nessa direção, da investigação da escrita dentro do campo socioeducacional, inclui-se a prática de produção textual, prática essa que transversaliza todo o Ensino Básico, ou seja, que perpassa desde os primeiros anos do ensino fundamental (anos iniciais) até o último ano do ensino médio, sendo isso reforçado por meio do Eixo da Produção de Textos, um dos quatro eixos de práticas de linguagem orientado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) para a área de Linguagens e, mais especificamente, para o enfoque deste estudo, dentro do componente curricular de Língua Portuguesa.

Levando isso em consideração, este presente trabalho busca relatar experiências de quatro bolsistas ID do Subprojeto PIBID¹ Língua Portuguesa do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande (CFP/UFCG), campus de Cajazeiras-PB, sendo dois deles atuantes em uma turma de 8º ano do ensino fundamental (anos finais) e os outros dois em uma turma de 2º ano do ensino médio, na prática e análise de textos no contexto da BNCC com alunos da EEEFM Dom Moisés Coêlho, localizada no município de Cajazeiras-PB.

O trabalho em tela baseia-se, para além da BNCC anteriormente citada, nos estudos de Passarelli (2012), Koch e Elias (2021), Antunes (2005) e Soares (2002).

¹ Criado em 2007 e mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal (CAPES), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma política pública de incentivo à formação docente dos estudantes de licenciatura de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do Brasil por meio do fomento de bolsas e da prática da docência em escolas públicas municipais, estaduais ou federais. Para mais informações, acesse: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>.

Metodologicamente, constitui-se como uma pesquisa aplicada, uma vez que gerou conhecimentos dirigidos à solução de problemas específicos (Prodanov; Freitas, 2013); descritiva, pois almeja descrever os fatos observados sem manipulá-los²; e *ex-post-facto*, “realizada” após os fatos³, tendo em vista que aplicamos uma intervenção nas referidas turmas e, agora, a partir dos dados gerados, lançamos um olhar reflexivo.

Assim, esse relato está organizado da seguinte forma: o segundo capítulo dará conta do debate de diferentes conceitos sobre a competência escrita e os impasses e reflexões acerca do ensino desta, no que tange às aulas de língua portuguesa; em seguida, o terceiro capítulo se destina ao relato dos estudantes bolsistas ID da turma de 8º ano do ensino fundamental⁴; por sua vez, o quarto capítulo engloba o relato das estudantes bolsistas ID da turma do 2º ano do ensino médio⁵; o quinto capítulo dará conta dos resultados e discussão dessas experiências; e, por fim, no sexto capítulo, teceremos nossas considerações finais.

A PRODUÇÃO ESCRITA: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

De início, é importante entendermos como se define a escrita, para desmistificar a ideia de que se trata apenas de pegar no lápis e fazer desenhos gráficos no papel. Pelo contrário, essa atividade exige energias de quem escreve. Sendo assim, podemos entendê-la como um caminho complexo a ser percorrido. Complexo no sentido de existirem etapas a serem exploradas para que, ao final, obtenha-se um todo coerente.

Nesse sentido, Antunes (2005) apresenta algumas noções sobre o que é o processo de escrita. Para a autora, escrever é uma atividade de interação, pois ela só tem sentido quando elencamos um destinatário. Nessa mesma perspectiva, é uma atividade cooperativa entre dois ou mais sujeitos, um locutor e um interlocutor, por meio de um texto construído em um contexto específico com um objetivo predeterminado.

2 *Ibidem*, 2013.

3 *Ibidem*, 2013.

4 José Leandro e Layssa.

5 Jéssica e Luma Luany.

Koch e Elias (2021) também trazem algumas reflexões acerca da escrita. As autoras afirmam que essa atividade não está presa às regras gramaticais da língua, muito menos deve ser focada apenas nas intenções de quem escreve. Refere-se, então, a um processo interativo de produção textual em que aquele que escreve atenta-se ao leitor e a seus conhecimentos.

Trazendo essas reflexões sobre a escrita para o ambiente escolar, é perceptível que muitos alunos sentem dificuldade em realizar esse tipo de atividade. Isso, talvez, pelo preconceito de que “a escrita é um dom transcendental de privilegiados” (Passarelli, 2012, p. 143). No entanto, como afirma essa mesma autora, a escrita não é um dom, mas sim um processo de muito trabalho.

Além disso, a forma como o professor-mediador apresenta a produção textual e a escrita também pode interferir no produto final. Assim sendo, os alunos precisam ter noção de que até os escritores mais renomados passam por um longo processo e revisam o texto diversas vezes. Em vista disso, Passarelli (2012, p. 144) afirma que “todos os sujeitos possuem habilidades para realizar processos e, portanto, têm estratégias próprias de produção textual escrita e ritmo de trabalho”.

Com isso, fica claro que não apenas os escritores já conhecidos têm a capacidade de realizar os processos de escrita, mas sim toda e qualquer pessoa que se dispuser, tendo em vista, ainda, que a prática é de suma importância para o aperfeiçoamento da escrita. Logo, é preciso entender as etapas do processo a fim de facilitar o ensino da escrita em sala de aula, tanto para o aluno quanto para o professor.

Portanto, Passarelli (2012) apresenta a escrita como um processo que, para a construção de um texto, passa por quatro etapas. Essas etapas, segundo a autora, são o planejamento, a tradução de ideias em palavras, a revisão e a editoração. Além disso, ainda há o que ela chama de “guardião do texto”, componente internalizado na mente do escritor e presente em todas as etapas do processo, servindo de alerta para acompanhar se o que está sendo produzido está de acordo com o objetivo da enunciação.

A princípio, a primeira etapa do processo de escrita, crucial para o desenvolvimento de um bom texto, é o planejamento. De acordo com Passarelli

(2012, p. 155), “se planejo o que vou escrever dentro do tempo que disponho, tenho mais condições de distribuir o tempo e realizar um trabalho com, talvez, menos angústia”. Portanto, é aqui o momento em que o escritor irá selecionar as ideias e informações que achar relevantes para a produção e, em seguida, organizá-las, tendo em mente o gênero que irá redigir.

Após isso, temos o que Passarelli (2012) chama de tradução de ideias em palavras e Antunes (2005, p. 37) nomeia de “escrita propriamente dita”, que “inclui essa tarefa de grafar, de pôr no papel”. Portanto, é o momento de, a partir do que foi planejado, fazer a primeira escrita do texto, levando em consideração a estrutura do gênero a ser produzido.

Em seguida, é a ocasião em que o autor irá ler o seu próprio texto com o objetivo de fazer a revisão. Portanto, irá ajustar ideias e retirar ou acrescentar o que achar necessário. Passarelli (2012) propõe que, em sala de aula, essa etapa pode ser feita em conjunto, de modo que os alunos troquem os seus textos entre si para realizarem a revisão. Isso torna a experiência produtiva.

Por fim, a etapa final da produção textual é a editoração, o que Passarelli (2012) também designa de “passar a limpo”, da mesma forma como os alunos conhecem. Refere-se ao momento em que, após realizadas todas as revisões, o texto toma forma em um produto final. A partir de então, ele vai para o seu destino, quer seja para o professor avaliar ou para a publicação.

Tendo em vista tudo isso, e para fins de melhor elucidação e sistematização deste trabalho, tomaremos como base as etapas do processo de escrita para fazermos os nossos relatos de experiência. Nele, trabalhamos a prática da produção de textos, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), de modo que a dupla Layssa e Leandro ministrou no 8º ano do ensino fundamental (anos finais), e a dupla Jéssica e Luma, no 2º ano do ensino médio.

RELATO 01: EXPERIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Levando em consideração o que foi discutido acima acerca do processo de escrita, partimos agora para o nosso relato de experiência. Nossa aula ocorreu na turma do 8º ano do ensino fundamental entre os dias 7 e 11 de agosto de

2023 na Escola Estadual Dom Moisés Coelho, situada na cidade de Cajazeiras-PB. A experiência, portanto, trata-se de uma intervenção na turma supracitada, no que diz respeito ao eixo da produção de textos da BNCC.

A intervenção foi realizada a partir da aplicação de uma atividade, elaborada por nós, pibidianos da turma, que explora habilidades do eixo da produção de textos, como, por exemplo, a habilidade de código EF69LP51, que considera as etapas da escrita e as situações de produção como essenciais para a produção textual.

Desse modo, baseados na BNCC e em Passarelli (2012), dividimos a atividade nessa turma em três momentos, a saber: planejamento, escrita e revisão.

Planejamento: De início, como uma forma de motivação para a produção, levamos alguns emojis impressos e exploramos, juntamente com os alunos, o que expressavam. Além disso, levantamos uma discussão acerca do gênero textual mensagem instantânea, presente no cotidiano dos estudantes e que faz parte do grupo de gêneros que Marcuschi (2008, p. 160) chama de regimes de gêneros conversacionais⁶, e de como os emojis complementam esse gênero. Em seguida, após a conversa, solicitamos que os alunos formassem duplas, escolhessem um dos emojis impressos que levamos e escrevessem em um cartaz uma mensagem relacionada à figura para o colega, emulando uma espécie de conversa em um aplicativo de mensagem instantânea, ou, como nos traz Antunes (2005), uma troca entre um locutor e um interlocutor, havendo, ainda, nessa “troca de mensagens”, o uso de uma figura de linguagem.

Escrita: Após a etapa do planejamento, demos um tempo para que os alunos construíssem seus textos de acordo com a configuração do gênero que, embora não siga uma estrutura fixa, geralmente apresenta um cumprimento/saudação, o conteúdo principal e, por fim, a despedida. Diferente do costume, a mensagem foi escrita no papel, e não em um aparelho eletrônico (celular/computador). Esse momento foi proveitoso, embora alguns alunos tenham sentido dificuldade em criar as mensagens devido ao contexto formal

6 “Gêneros de menor estabilidade e sem uma organização temática previsível como as conversações” (Marcuschi, 2008, p. 160). Essa ideia de menor ou maior estabilidade de um gênero textual/discursivo advém da definição bakhtiniana de que são “tipos relativamente estáveis de enunciados” (Bakhtin, 2003, p. 262).

do ambiente escolar. No entanto, tanto nós, pibidianos, quanto a professora da turma prestamos auxílio àqueles alunos que solicitaram. No fim, obtivemos bons resultados.

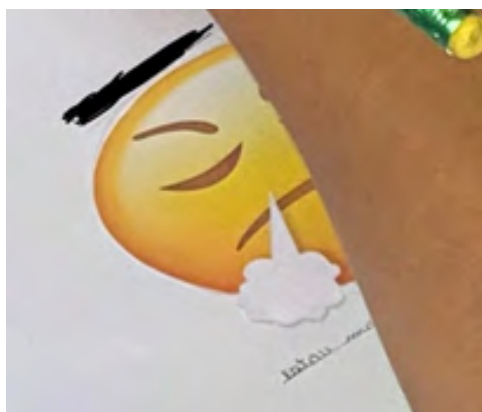
Figura 1 – Exemplo de mensagem feita por uma aluna



Fonte: Autores (2023).

A imagem acima mostra um exemplo da produção de uma aluna, cujo nome não será citado a fim de preservar sua imagem. Ela escolheu o emoji que está sorrindo a ponto de cair lágrimas e escreveu para sua colega a frase/“mensagem instantânea”: “João está agindo feito um palhaço”. Com isso, a estudante fez uso da figura de linguagem “comparação”, pois assemelhou “João” a um palhaço.

Figura 2 – Exemplo de mensagem feita por uma aluna



Fonte: Autores (2023).

Nesse segundo exemplo, demonstrado pela figura 2, a aluna, em resposta à “mensagem” que sua colega “enviou”, usou o emoji que expressa raiva/aborrecimento e escreveu a mensagem: “Estou morrendo de fome, cadê o recreio?”, empregando o uso da hipérbole ao enfatizar exageradamente na “mensagem” que estava com muita fome durante a aula pré-intervalo.

Revisão: Esta etapa da revisão das produções escolhemos fazer juntamente com os alunos. Para isso, recolhemos as “mensagens” e as lemos na turma. Os critérios utilizados, no momento, foram a análise da coerência do texto escrito e se ele tinha relação com o emoji escolhido.

Ao final da atividade, percebemos que a maior dificuldade dos alunos foi pensar a frase/o texto de acordo com a figura de linguagem. Além disso, apesar de a atividade de escrita estar em um contexto pragmático e interativo da linguagem, conforme Koch e Elias (2021), o ato de escrever um gênero que é comumente utilizado no celular em um papel e no ambiente da sala de aula também os deixou mais receosos quanto à escrita, provavelmente pelo medo de escrever “errado” gramaticalmente, confirmando o preconceito sobre a escrita que os alunos têm, como citado anteriormente em Passarelli (2012).

RELATO 02: ESCREVER NO ENSINO MÉDIO

Conforme o eixo e a habilidade da BNCC estabelecidos para essa atividade e, conseqüentemente, para este relato⁷, consideramos, para abordar a escrita, um trabalho acerca da poesia realista no Brasil e em Portugal na turma do 2º ano do ensino médio. Partindo disso, foi discutido por nós em sala de aula a definição, as características, os autores e obras da escola literária realista, o que foi levado em consideração na hora da proposta do trabalho escrito. No entanto, vale ressaltar que foi necessário retomar um pouco a escola literária romântica (o Romantismo), pois foi a partir da leitura e análise de poemas do Romantismo que sentimos a necessidade de fazer uma proposta diferente no Realismo, uma vez que durante a leitura e análise oral dos poemas levados para sala de aula não houve a participação ativa dos alunos, os quais recusaram-se a participar da leitura compartilhada dos poemas e da interpretação que foi feita.

⁷ Para o nosso relato, dentro do Eixo da Produção Escrita, a habilidade selecionada foi a EM13LP01, que versa sobre relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, em suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (Brasil, 2018).

Diante disso, após a explicação e resolução de atividades sobre o Realismo, decidimos passar o seguinte trabalho: entregamos uma folha com alguns poemas, tanto de autores portugueses como também brasileiros; em seguida, os alunos escolheram um dos poemas contidos na folha e identificaram as características do Realismo presentes no poema, conforme estudado em sala; por último, foi feita uma interpretação geral do poema, considerando o que o eu lírico sentia e o que estava posto. Devido à análise detalhada de verso por verso ser mais complexa, sugerimos uma interpretação geral acerca do poema escolhido, sendo possível uma maior participação e realização do trabalho.

Figura 3 – Poemas de autores portugueses e brasileiros para análise

A Carolina (Machado de Assis) Querida, ao pé do leito derradeiro Em que descanças dessa longa vida, Aqui venho e vinei, pobre querida, Trazer-te o coração do companheiro. Pulsa-lhe aquele afeto verdadeiro Que, a despeito de toda a humana fida, Fez a nossa existência apetecida E num recanto pôs um mundo inteiro. Trago-te flores, — restos arrancados Da terra que nos viu passar unidos E ora mortos nos deixa e separados. Que eu, se tenho nos olhos malditos Pensamentos de vida formulados, São pensamentos idos e vividos.	NO BANHO (Adolfo Caminha) Ninfas do bosque, Naiades formosas, Sátiros, Faunos, vinde vê-la agora, Nua, no banho, esta ideal senhora, Que em beleza e frescura excede as rosas. Vinde todos depressa!... Ei-la que cora, Ei-la que soa as tranças graciosas Sobre as espáduas nêves, captosas... Ei-la que trema à loura luz da aurora... Tinge-se o céu de cores purpúreas, O sol despenha as limidas boninas Mostram à luz os cálices dourados. Vêde-as, Ninfas, agora: os nacarados Lábios, os seios tímidos, nevados; Segredam coisas ideais, divinas.	Contemplação (Antero de Quental) Sonho de olhos abertos, caminhando Não entre as formas já e as aparências, Mas vendo a face móvel das existências, Entre ideias e espíritos pairando... Que é o Mundo ante mim? fumo onduando; Visões sem ser, fragmentos de existências... Uma névoa de enganos e impotências Sobre vácuo insondável rastejando... E dentre a névoa e a sombra universais Só me chega um murmúrio, feito de ais... É a queixa, o profundíssimo gemido Das coisas, que procuram cegamente Na sua noite e dolorosamente Outra luz, outro fim só pressentindo...

Fonte: Autores (2023).

Figura 4 – Poemas de autores portugueses e brasileiros para análise

Manias (Cesário Verde) O mundo é velha cena ensanguentada, Coberta de remendos, picaresca; A vida é chula farsa assobiada, Ou selvagem tragédia romanesca. Ei sei um bom rapaz, — hoje uma ossada, Que amava certa dama pedantesca, Perversíssima, esquelada e chagada, Mas cheia de jactância quixotesca. Aos domingos a deia já rugosa, Concedia-lhe o braço, com preguiça, E o dengue, em attitude recosa. Na sujeição canina mais submissa, Levava na tremente mão nervosa, O livro com que a amante lá ouvia missa!	O que a morte diz (Antero de Quental) Deixai-os vir a mim, os que lideram, Deixai-os vir a mim, os que padecem, E os que cheios de mágoa e tédio encaram As próprias obras vãs, de que escarnecem... Em mim, os Sofrimentos que não saram, Paixão, Dúvida e Mal, se desvanecem. As torrentes da dor, que nunca param, Como num mar, em mim desaparecem... Assim a morte diz. Verbo velado, Silencioso intérprete sagrado Das coisas invisíveis, muda e fria...	O verme (Machado de Assis) Existe uma flor que encerra Celeste orvalho e perfume. Plantou-a em fecunda terra Mão benéfica de um nume. Um verme asqueroso e feio, Gerado em lodo mortal, Busca esta flor virginal E vai dormir-lhe no seio. Morde, sangra, rasga e mina, Suga-lhe a vida e o alento; A flor o cálix inclina; As folhas, leva-as o vento. Depois, nem resta o perfume Nos ares da solidão... Esta flor é o coração, Aquele verme o ciúme.

Fonte: Autores (2023).

Figura 5 – Atividade de interpretação dos poemas

		GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA EEEFM DOM MOISÉS COELHO		
Série:	Turno:	Turno:		Data:
Professor(a):			Unidade curricular: Português	
Conteúdo abordado:				
Aluno(s):				

1. Conforme o que foi explanado acerca do Realismo no Brasil, escolha um poema de um dos autores estudados e, em seguida, faça a interpretação do que foi compreendido acerca do poema. Logo após essa interpretação, identifique no poema as características da escola realista.

Fonte: Autores (2023).

Observamos que essa proposta de atividade não teve os resultados esperados. Diante disso, sugerimos outra atividade, que consistiu numa produção textual acerca de um poema escolhido a critério dos alunos individualmente. Nessa nova abordagem, eles precisavam produzir um texto a partir do poema escolhido, o qual abrangesse uma introdução sobre o que foi o movimento, quais de suas características aparecem no poema e uma interpretação geral do assunto do poema, uma vez que uma análise detalhada seria muito complexa para o curto espaço de tempo disponível para a atividade.

Para essa produção, explicamos as etapas de escrita, de acordo com Passarelli (2012), que são: planejamento, escrita e revisão, já mencionadas em capítulos anteriores deste trabalho.

Planejamento: Nessa primeira etapa, os alunos escolheram novos poemas e mandaram pelo WhatsApp da professora, os quais possuíam uma linguagem mais simples para serem interpretados por eles. Distribuímos os poemas escolhidos pelos discentes, cada um abordando um tema diferente; com os poemas em mãos, eles iam ler e interpretar o poema para a segunda etapa da escrita (produção textual).

Escrita: Com a produção feita em casa, a próxima aula foi voltada para a leitura dos textos. A leitura seguiu de forma dinâmica, pois os textos foram trocados entre os alunos. Assim, realizaram a leitura e comentaram na sala suas impressões do texto lido. Conforme o planejado, todos os alunos realizaram a atividade proposta com pontualidade de entrega e praticaram o

protagonismo. Além disso, cada um realizou a apresentação do texto do colega, conforme a dinâmica.

Revisão e reescrita: Cada texto foi avaliado por nós, bolsistas, e pela supervisora, considerando todos os elementos essenciais para um texto bem elaborado, tais como a coesão e coerência do texto, aspectos gramaticais (pontuação e acentuação) e, especialmente, se seguiram o que foi solicitado quanto ao que se refere à escola literária. Com base na avaliação e observação durante a apresentação, conversamos com eles acerca do que precisavam melhorar, uma vez que alguns tiveram dificuldades em fazer uma interpretação sobre o assunto do poema. No entanto, no que se refere à pontuação e acentuação, a maioria conseguiu utilizar adequadamente, havendo poucos erros ortográficos. Diante disso, sugerimos uma reescrita para os casos voltados para a interpretação e alguns ajustes para os textos que tiveram menores deslizes. Por fim, na aula da semana posterior, recebemos os trabalhos ajustados e reescritos.

Portanto, percebemos que as dificuldades dos alunos quanto à concretização do texto, de modo geral, estão mais voltadas para o que Koch e Elias (2021) determinam como o desconhecimento de elementos ortográficos, gramaticais e lexicais, os quais são indispensáveis durante uma produção de texto, pois, para que se possa evitar muitas repetições da mesma palavra, a desorganização das frases etc., é preciso ter consciência desses elementos. Essa falta de conhecimento leva-os a ter um repertório limitado de escrita, devido a esse tipo de atividade ser pouco explorado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos relatos acima descritos, resultantes da experiência de quatro bolsistas ID do PIBID Subprojeto Língua Portuguesa do CFP/UFCG em diferentes modalidades do ensino básico da rede pública, percebemos que, apesar de boa parte dos alunos compreender a importância que a escrita desempenha em sua formação cidadã, há um perpetuamento de dificuldades em relação a essas práticas verbais, seja no âmbito lógico-organizacional do texto (relacionado a aspectos de coesão e coerência), seja no âmbito gramatical.

Por quê? Há muitas possibilidades de respostas, muito embora não definitivas, que podem ser refletidas para esse impasse. De imediato, uma das hipóteses é o recente período pandêmico, que privou os alunos da vivência nas escolas e dificultou o exercício sistemático da escrita, o que, consequentemente, desestimulou o desempenho cognitivo da competência escrita.

Outra hipótese, dessa vez mais analítica socialmente, encontra-se no estudo da professora Magda Soares (2002), no qual ela aborda a relação longínqua e estreita entre o ensino de língua e a escola. Em destaque, a autora debate a diferença entre “deficiência” e “diferença” linguísticas, sendo aquela uma ideologia estigmatizadora da sociedade que defende a predominância de um uso e ensino de língua “corretos” frente ao uso “inadequado” dos alunos provenientes de camadas populares (o que, consequentemente, explica o “fracasso” desses alunos, como enfatiza a autora), e sendo esta uma ideologia que defende que o uso da linguagem pelos alunos das camadas populares é diferente da socialmente prestigiada, mas não inferior ou “deficiente”.

Esse diálogo pela diferença, junto com os resultados das atividades desempenhadas nas turmas das duas modalidades de ensino, nos fez refletir sobre o desafio de mediar a formação linguística dos alunos na atual conjuntura de período pós-pandêmico e de forte estigmatização sociolinguística ainda reforçada na sociedade e nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos relatos de experiências vivenciados pelos bolsistas ID do Subprojeto PIBID Língua Portuguesa em turmas de ensino fundamental e médio na Escola Dom Moisés Coêlho, Cajazeiras-PB, e dos resultados e discussões, percebe-se que o ensino da escrita na escola ainda carece da empregabilidade de novas perspectivas de trabalho com a escrita, ou, mais amplamente, com a língua(gem) de forma crítica e socialmente abrangente, numa perspectiva enunciativa e interativa.

Ainda, este trabalho, resultante da culminância dessas experiências, demonstra a importância do PIBID na formação “dodiscente”, como preconiza conceitualmente Paulo Freire (1996), dos bolsistas ID, pois, concomitante ao

ensino da escrita, houve o aprendizado ofertado pelos alunos a esses professores em formação, contribuindo para uma formação crítica desses licenciandos entre a teoria e a prática; ou seja, é com a ligação estreita entre a universidade e a escola que se pode construir pontes para uma educação cidadã, positiva e transformadora.

Por fim, tem-se a expectativa pela resposta da pergunta-título deste trabalho: afinal, a luta com as palavras é vã? Para responder a isso, invoquemos discursivamente quem nos provocou essa indagação, o poeta mineiro Carlos Drummond de Andrade (2012, p. 14), que, em seu poema intitulado “O lutador”, afirmou: “Lutar com palavras / é a luta mais vã. / Entanto lutamos / mal rompe a manhã”. Portanto, parafraseando e contextualizando esse pensamento do poeta para este trabalho, a luta com as palavras nunca é vã, mas sempre necessária, uma vez que a língua(gem) é o principal meio para o convívio em sociedade, pois as palavras conduzem aos discursos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. O lutador. *In*: ANDRADE, Carlos Drummond de (Org.). **José**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ANTUNES, Irandé Costa. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. (Na ponta da língua, 13).

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. (Org.). **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção biblioteca universal).

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site. Acesso em: 16 fev. 2024.

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

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria da Silva. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. 6. reimp. São Paulo: Contexto, 2021.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PASSARELLI, Lílían Maria Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos Editora, 2012.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo-RS: Feevale, 2013.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17. ed. 8. reimp. São Paulo: Ática, 2002. (Série Fundamentos, 10).

CAPÍTULO 3

A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO POSSIBILIDADE PARA UMA PRÁTICA DOCENTE REFLEXIVA

Fábio Guedes Feliciano

Maria Sunária Menezes da Silva

Rozilene Lopes de Souza Alves

Doi: 10.48209/978-65-5417-556-3

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo central refletir sobre os desafios encontrados no início da docência pelos residentes pedagógicos do subprojeto de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus de Cajazeiras – PB, no curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Formação de Professores (CFP), e discutir a necessidade de uma formação inicial reflexiva, a qual pode ser proporcionada pelas vivências do Programa Residência Pedagógica (PRP). Para tal investigação, este estudo conta com uma pesquisa qualitativa envolvendo três residentes, tanto estudantes com matrículas ativas quanto egressos do curso de Pedagogia, atrelada a uma análise de dados e revisão bibliográfica para fundamentação da pesquisa. Ao final da abordagem, constatou-se que, apesar das dificuldades e inconsistências em torno do desenvolvimento das ações do PRP, é de suma importância instigar e proporcionar a participação e realização de atividades em meio a políticas formativas que direcionem os discentes de licenciatura para atividades práticas, contribuindo para uma experiência em que os graduandos relacionem seus conhecimentos teóricos com a regência de aulas do PRP. Dessa forma, pode-se desenvolver uma formação inicial reflexiva, capaz de direcionar futuras(os) pedagogas(os) a uma melhor desenvoltura e qualificação frente às adversidades que podem surgir no cotidiano em sala de aula ou demandas específicas da profissão.

Palavras-chave: Residência pedagógica; Formação reflexiva; Docência.

INTRODUÇÃO

O curso de Licenciatura em Pedagogia do CFP da UFCG, campus de Cajazeiras – PB, dispõe, em sua organização curricular, de apenas duas disciplinas voltadas a atividades práticas em sala de aula, que são os Estágios Supervisionados em Educação, um referente à Educação Infantil e outro ao Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Diante dessa situação, e considerando que as respectivas disciplinas atuam como único mecanismo de formação que contempla a vivência em sala de aula, é necessária uma reflexão sobre o desempenho e a formação dos discentes.

Diante do exposto, o Programa Residência Pedagógica pode ser considerado uma oportunidade de complementação para a formação inicial dos futuros pedagogos, pois o PRP constitui-se em uma proposta educacional formativa que insere os graduandos de licenciatura em atividades práticas em sala de aula e em formação fora da grade curricular da Instituição de Ensino Superior. Para tanto, pretendemos aqui analisar como os residentes se percebem em relação aos desafios e às principais dificuldades encontradas no início da docência.

Em seguida, ao refletir sobre como os desafios encontrados em atividades docentes podem colocar o discente em condição de mediar e assumir salas de aula na regência, percebe-se que isso contribui para o desenvolvimento da autonomia e da identidade dos(as) futuros(as) pedagogos(as), integralizando teoria e prática em um processo formativo, considerando ação e reflexão como elementos somativos para uma formação reflexiva. Entretanto, de maneira geral, destacaremos, em ordem, os principais desafios encontrados pelos residentes ao iniciar a docência, como se posicionam diante da abordagem e de que maneira elencam as principais dificuldades encontradas na efetuação do programa, no que consiste a regência de aulas.

O INÍCIO À DOCÊNCIA E SEUS DESAFIOS

A iniciação à docência por meio da residência pedagógica nos cursos de Pedagogia pode configurar uma atividade complexa. A escola, em sua estruturação, decorre de um currículo e organização próprios, que podem entrar em conflito com o que o discente, na condição de docente, se familiariza e estabelece como sua práxis, exigindo adequação ao ambiente escolar. Entretanto, é necessário refletir sobre a preparação de professores em suas formações iniciais, onde o contato com a sala de aula ocorre apenas no estágio supervisionado ou em programas que inserem o discente em classes escolares, como é o caso da residência pedagógica.

Ao entrar pela primeira vez em sala e reger aulas, o discente pode encontrar dificuldades, pois a formação profissional, baseada majoritariamente na teoria, pode fragmentar o perfil profissional dos futuros professores. Sobre o comportamento atual dos jovens na escola, Gomes e Casagrande (2002, p. 699) destacam que:

Decorre desse quadro a falta de respeito para com o professor, expressa por manifestações, tais como: o riso cínico, a mentira fria, o vandalismo individual acobertado pelo grupo, o apoio tácito ou ostensivo aos que enfrentam e “peitam” o professor, retratando a mentalidade que se espalha entre os jovens de que o bem que vale é o seu próprio bem individual. Predomina, na juventude, o individualismo, a falta de referenciais, de objetivos, de limites, de fronteiras, o desprezo pelo senso comum, pela cultura histórica, e a ausência de ideal, indiferença e apatia.

Dessa maneira, é interessante pensar como a prática docente pode ser um importante mecanismo para complementar a formação inicial e continuada de professores, pois somente a experiência em sala pode efetivar vertentes e preceitos que o professor adota diante das contingências do dia a dia escolar.

A residência pedagógica proporciona uma regência de sala em que o residente é acompanhado por professores preceptores na escola de atuação e por docente orientador na IES (Instituição de Ensino Superior). Essa aproximação entre esses dois ambientes proporciona uma vivência integralizada,

pois o residente tem autonomia para ministrar as aulas, embora possam surgir dificuldades com o currículo escolar, que tem potencial para engessar a atuação docente, com materiais previamente direcionados e esquematizados, inibindo a função de planejamento do professor. Nessa perspectiva de terceirização da ação docente, Silva, Gomes e Motta (2020, p. 151) abordam que:

As atuais formas e tendências de precarização do trabalho docente são baseadas num modelo que instala um ambiente de competitividade dentro das escolas públicas, induzido à fragmentação da carreira e ao rebaixamento do salário docente, além de cimentar, no senso coletivo dos trabalhadores em educação, que é uma tendência natural. Enfim, submetendo o docente às condições cada vez mais precárias de trabalho, promove a desqualificação de sua atividade profissional, com vistas a requalificá-la em outra direção.

A precarização do trabalho docente é reflexo da falta de valorização da educação. Tal cenário adoece e dificulta a efetividade dessa atividade. Devido aos múltiplos fatores que influenciam o agir dos professores em ambiente escolar, desde condições precárias e estruturais das escolas até a falta de reconhecimento da importância do magistério na educação, essas situações se perpetuam e atingem o início da docência. Aos professores formados recentemente e residentes, seus primeiros contatos com a realidade educacional em seu locus formal podem influenciar a desestimulação. Apesar de esses desafios nem sempre serem responsabilidade de professores e residentes, a formação inicial precisa abordar tais desafios e preparar os discentes para refletirem sobre essas situações e como se portar diante delas.

A AÇÃO DOCENTE COMO PRÁTICA REFLEXIVA

Segundo Darsel e Carvalho (1996), atualmente muito se tem debatido sobre a importância de formar professores práticos e reflexivos, enfatizando o valor da reflexão sobre e na prática pedagógica. Dessa forma, faz-se necessário levar o professor a refletir sobre o processo de ensino/aprendizagem.

Conforme aponta Nóvoa (1992), as instituições de formação inicial devem ser lugares de aquisição de conhecimento, nos quais o professor possa ter contato com saber historicamente construído, assim como o ambiente escolar como espaço que permite aos professores serem produtores do pensar e do

produzir saberes. Assim, os professores não serão apenas transmissores de informações, mas também construtores ativos de conhecimento e métodos de ensino, possibilitando que os discentes desenvolvam suas múltiplas inteligências e construam saberes em uma relação de diálogo, em que o docente não deve se colocar como superior aos discentes; ambos desenvolvem uma convivência de igualdade dentro da sala de aula, com o docente como autoridade e o discente como membro ativo e participativo nos processos de ensino/aprendizagem, com direito a lugar de fala e reconhecimento.

Nessa premissa, uma abordagem mais dinâmica e eficaz na educação pode ser defendida, na qual os docentes se tornam agentes ativos na criação e adaptação do saber, saindo da simples aplicação ou reprodução das técnicas pedagógicas pré-estabelecidas em currículos e normativos. A reflexão na formação de professores implica ir além do acúmulo de conhecimento e envolve análise crítica das experiências teóricas e práticas. Diante disso, o professor começará a questionar suas próprias suposições, considerando diferentes perspectivas. Dasel e Carvalho (1996, p. 93) afirmam que:

Entendemos a reflexão como a possibilidade de tomada de consciência do próprio conhecimento, teórico e/ou prático, e, a partir dessa tomada de consciência, a possibilidade de reorganização desse conhecimento. Assim, reconhecemos a importância do trabalho reflexivo na formação dos professores, em que aluno-professor e futuros professores são levados a refletir sobre os seus conhecimentos e, por essa reflexão, à permanente reelaboração dos mesmos.

Dessa forma, a reflexão não apenas amplia o conhecimento dos educadores, mas também permite desenvolver a capacidade de adaptar, ajustar e mediar intervenções docentes diante das necessidades e especificidades dos estudantes, criando um ciclo no qual teoria e prática se entrelaçam para aprimorar constantemente o desempenho educacional.

A prática pedagógica como ação e reflexão implica considerar novos dispositivos e práticas docentes. Mendes (2005, p. 128) afirma que:

Dando sentido e significado ao saber fazer, sabendo explicar o que faz, pensando no que faz na medida em que está atuando, refletindo permanente-

mente antes, durante e após a ação, para realinhamento das decisões e ações subsequentes.

Em consonância, em diversos momentos da vida profissional docente, a precarização dessa categoria pode levar professores a seguirem de maneira automática, entrando em um limbo no qual não há mais reflexão sobre o que estão fazendo e por que estão fazendo. Isso pode gerar, em alguns casos, a automatização do modus operandi do fazer pedagógico, tornando o docente apenas um ser que “dá aulas”, e, por motivos de sobrecarga, não permitindo reflexão ou reanálise de suas ações.

Porém, em contrapartida, é possível destacar que políticas públicas, ambientes e condições de trabalho precisam assegurar o pleno desenvolvimento educacional de todos os envolvidos na educação, e mecanismos devem ser usados para garantir que os docentes reflitam de maneira pontual, principalmente em planejamentos, avaliando seus fazeres diante das condições nas quais estão inseridos.

A partir desse exercício, o professor poderá revisar o que já foi realizado em busca de metodologias de ensino que alcancem seus objetivos em relação ao processo de aprendizagem dos alunos. A capacidade de ajustar estratégias com base nessas reflexões contínuas promove um ambiente educacional dinâmico e adaptável, visando melhorar constantemente a experiência de aprendizado.

METODOLOGIA CIENTÍFICA

O referido estudo se trata de uma pesquisa do tipo exploratória, pois, segundo Severino (2013), “a pesquisa exploratória busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto”. Com abordagem qualitativa, pois visa compreender à luz dos objetivos e não apenas quantificar dados, desse modo Prodanov e Freitas (2013, p. 70) afirmam que:

A utilização desse tipo de abordagem difere da abordagem quantitativa pelo fato de não utilizar dados estatísticos como o centro do processo de

análise de um problema, não tendo, portanto, a prioridade de numerar ou medir unidades.

Como locus de pesquisa, este estudo ocorre dentro das intermediações do Programa Residência Pedagógica do curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Formação de Professores – CFP da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, campus Cajazeiras – PB.

Como participantes do estudo, encontram-se três residentes pedagógicos que participaram do respectivo programa e apresentaram suas contribuições. As duas questões que atuam como problema de pesquisa são: como a residência pedagógica pode contribuir para uma formação reflexiva de futuros pedagogos(as) no CFP? Quais os principais desafios encontrados pelos residentes do CFP no curso de Pedagogia para o início da docência dentro do programa? Para a coleta dos respectivos dados, foi utilizado um formulário aberto com a problemática do estudo, para que os residentes expressassem seus pontos de vista e percepções acerca dos fatos investigados. Para preservação da identidade e confidencialidade dos participantes deste estudo, os codinomes Residente 1, Residente 2 e Residente 3 serão utilizados em substituição aos nomes reais dos contribuintes.

Para a fundamentação teórica e análise dos dados, foi realizado um levantamento bibliográfico por meio do portal de produções acadêmicas Google Acadêmico. Para a seleção das bases teóricas, considerou-se a relevância das temáticas abordadas pelos pensadores em consonância com os objetivos deste estudo. A análise dos dados é realizada em espécie de diálogo entre as bases teóricas reunidas e as contribuições dos residentes obtidas por meio do formulário com questão única.

ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, apresentam-se os relatos dos residentes obtidos por meio de questionários. A fim de compreender e analisar os dados produzidos nesta pesquisa, optou-se por relacionar os posicionamentos dos residentes com a fundamentação teórica do estudo, a fim de constatar pontos de convergência e divergência sobre a temática abordada.

Alguns professores apresentam receio de receber estagiários/residentes em sua sala de aula. A falta de aceitação pode afetar negativamente a confiança e a motivação dos estagiários, tornando mais difícil o envolvimento e aprendizado durante o período de contato com a escola.

Residente 1: Acho que o principal deles é a falta de acolhimento nas escolas; nem todos os professores aceitam estagiários ou o uso de novos recursos, e isso torna difícil a nossa participação. Nós, como professores em formação, não queremos atrapalhar; apenas queremos contribuir para a turma e o docente regente. Além disso, queremos aprender com alguém que já tem experiência em sala de aula. Isso é fundamental e muito importante para a nossa construção formativa. Quando não temos esse acolhimento, é como se fôssemos intrusos naquele ambiente, e isso torna o nosso trabalho difícil. [...].

Essa não aceitação por parte dos professores pode ocorrer por vários motivos. Segundo Souza Neto, Sarte e Benites (2015), uma das causas é que as escolas são frequentemente percebidas pelos estudantes como instituições paradas no tempo, incapazes de lidar de forma eficaz com os desafios impostos pela sociedade atual, o que gera desconforto e desconfiança nos professores. Dessa forma, os docentes sentem-se desconfortáveis em ter alguém em sua sala observando e julgando, mesmo que nem sempre essa realidade seja factual, mas devido a experiências negativas anteriores, acabam por não querer estagiários em sua sala.

Residente 2: A maior dificuldade que encontrei foi me inserir em uma realidade de sala de aula; a universidade nos fornece muitas teorias e pouca prática. Encontrei uma realidade difícil, crianças que ainda não conseguiam identificar letras e números; tive que me inserir em um sistema que se preocupa apenas com quantidade e não com qualidade, uma realidade em que os/as professores/as adoecem por não encontrarem soluções ou se perdem em suas convicções, uma realidade em que crianças com necessidades especiais não são incluídas no processo educativo. O que existe, na maioria das vezes, é apenas uma integração limitada, e um “deixa, ele/ela não sabe. Não adianta”. Inúmeras situações me desanimaram nessa experiência, mas a única certeza é que tudo o que vivenciei foi aprendido.

A residente 2 faz críticas muito pertinentes, ressaltando que, na universidade, há muita teoria e pouca prática, e que essa teoria se distancia da realidade da sala de aula, trazendo-lhe frustrações. Há um distanciamento entre as teorias

estudadas na universidade e as práticas docentes realizadas nas escolas, sendo este um ponto a ser repensado e ultrapassado na organização dos currículos dos cursos de licenciatura (Freitas; Freitas; Almeida, 2020).

Residente 3: A coordenação do programa no âmbito do CFP falha, muitas vezes, no diálogo entre as unidades educativas e residentes, o que acaba atrapalhando o bom desenvolvimento de atividades dentro da perspectiva do programa.

Segundo o residente, é perceptível a falta de comunicação entre as instituições. Neto, Sarte e Benites (2016, p. 315) afirmam que “as instituições de formação de professores não costumam manter um trabalho articulado com as escolas de educação básica que recebem seus estagiários”. Nesse contexto, é necessário que haja uma abordagem colaborativa e transparente para garantir um ambiente propício ao desenvolvimento dos residentes dentro do programa.

O início da docência vivenciado pelos residentes pedagógicos contribui para um processo formativo que reflete sobre sua própria ação em sala de aula. Nessa premissa, focamos em entender as contribuições da Residência Pedagógica para uma formação reflexiva.

Residente 1 destaca que:

O programa tem contribuído muito para mim durante a minha atuação nos últimos meses. Apreendi muita coisa na prática e me vejo como uma futura profissional que ainda tem muito a aprender. O primeiro contato que tive com a sala de aula foi no primeiro estágio, na Educação Infantil. Sendo este bem diferente, a escola em que estagiei era de outro estado e cidade; apesar de seguir o cronograma que as professoras passaram, tive liberdade para trazer novas metodologias e usar recursos lúdicos com as crianças. Já no contexto das escolas municipais de Cajazeiras, é totalmente o oposto. O ensino é robotizado e engessado, o famoso tradicionalismo, que foge totalmente do que acredito e venho estudando dentro da universidade. Ao ver que não há partilha de conhecimento entre discente e docente, o uso de recursos diversos além do livro didático e a limitação apenas ao livro didático, responder questões e ter um tempo determinado para tudo foi um pouco frustrante. Quando ingressei nesse programa, foi um misto de novas experiências e vivências, permitindo conhecer de fato a realidade da sala de aula e, a partir disso, refletir sobre algumas questões. Na universidade estudamos várias teorias; porém, ao chegar à sala de aula, a teoria e a prática se apresentam de forma bastante diferente. Principalmente na nossa situação, pois a cidade de Cajazeiras-PB adere a um programa intitulado “Alfabetiza Cajazeiras” na rede municipal [...].

O Programa Residência Pedagógica contribuiu muito para sua formação, oferecendo a oportunidade da vivência na sala de aula; no entanto, a teoria está distante da realidade das escolas. Em Cajazeiras – PB, o sistema educacional é regido pelo programa Alfabetiza Cajazeiras, o qual engessa o processo educacional, voltando ao tradicionalismo, em que as aulas já vêm pré-estabelecidas, restringindo a liberdade do professor de utilizar novas metodologias. Essas restrições afetam negativamente o aprendizado dos alunos. Segundo Darroz, Rosa e Ghigg (2015, p. 71), “esse ensino, ao tomar por base a transmissão e a recepção de informações, parte do pressuposto de que o aluno não tem experiências e concepções precedentes, sendo capaz apenas de devolver exatamente aquilo que recebeu na sala de aula nas avaliações realizadas. Trata-se, nesse caso, do chamado método tradicional de ensino”. A educação em Cajazeiras – PB atualmente foca principalmente na reprodução de conhecimento e taxas de aprovação, deixando de lado a busca por uma educação significativa e transformadora.

Residente 2 destaca que:

Acredito que um programa que possibilite maior inserção no ambiente educacional das escolas parceiras, promovendo uma troca de conhecimentos recíproca, na qual tanto escolas quanto IES estejam dispostas a contribuir para a construção coletiva de uma sociedade melhor, é essencial para uma educação colaborativa.

A residente 2 ressalta a importância das relações entre IES e escolas nos processos de integração. Quando esses dois polos estão distantes, pode haver uma formação que não atente para as necessidades do cotidiano escolar, podendo resultar no pensamento de que a teoria é uma coisa e a prática outra. Essa discussão é equivocada, pois são campos indissociáveis. Segundo Saviane (2012, apud Carvalho; Martins, 2017), “as teorias só são elaboradas para solucionar problemas postos pela prática social”. Ao direcionar esses pontos como foco nas formações docentes, busca-se uma maior aproximação entre os espaços formativos e os campi de atuação, possibilitando assim uma educação colaborativa.

A teoria muitas vezes fornece apenas diretrizes gerais; contudo, a sala de aula pode ser diversificada em termos de alunos e necessidades educacionais. Dessa forma, o programa Residência Pedagógica surge como proposta para

que os residentes possam refletir sobre suas práticas docentes, buscando uma conexão coesa entre teoria e prática, visto que a teoria é o alicerce para a ação docente.

A residência pedagógica contribui para a formação inicial de professores, na qual teoria e prática são pilares que fundamentam o agir docente. Nessa perspectiva, a Residente 3 destaca que: No ato da união entre teoria e prática, promovendo um espaço privilegiado para que graduandos vivenciem o seu locus de estudo no cotidiano de seus acontecimentos.

Essa inserção relatada retrata a necessidade de ações voltadas para atividades práticas como processo contínuo de formação, POIS futuros professores não devem ficar somente no âmbito de discussões teóricas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, fica evidente que a formação de professores é um tema amplamente discutido nos âmbitos das pesquisas educacionais. O programa Residência Pedagógica apresenta algumas instabilidades em sua execução; entretanto, diante dos desafios encontrados pelos discentes nas IES e nas escolas cedes, verifica-se que a formação proporcionada pelo PRP possui um caráter diferencial, uma vez que se efetiva como oportunidade de inserir licenciandos em realidades escolares que serão, futuramente, seus ambientes profissionais. Esse contato mais direto com professores preceptores, que possuem longa experiência na função docente, contribui para que os futuros professores reflitam e repensem sobre o agir docente.

Os desafios relatados pelos residentes pedagógicos entrevistados incluíram tanto frustrações quanto experiências gratificantes vivenciadas durante os períodos regenciais, sendo que as atividades formativas abordaram temas diretamente relacionados ao processo de ensino-aprendizagem. Ao final deste estudo, constata-se que as IES precisam estabelecer relações mais estreitas com as escolas e desenvolver ações práticas que direcionem os discentes para essas atividades. Os desafios enfrentados pelos licenciandos nas atribuições da Residência Pedagógica evidenciam que, por meio dessas situações adversativas, é possível promover um processo de formação reflexiva que considere de maneira contínua a ação, a reflexão e a retomada da ação.

REFERÊNCIAS

- CARVALHO, B.; MARTINS, L. M. Formação de professores: superando o dilema teoria versus prática. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 172–181, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/15382>. Acesso em: 4 abr. 2024.
- DARROZ, L. M.; ROSA, C. D.; GHIGGI, C. M. Método tradicional x aprendizagem significativa: investigação na ação dos professores de física. **Aprendizagem Significativa em Revista**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 70-85, 2015.
- DARSIE, M. M. P.; CARVALHO, A. M. P. de. O início da formação do professor reflexivo. **Revista da Faculdade de Educação**, [s. v.; s. n.], p. 90-108, 1996.
- FREITAS, M. C. de; FREITAS, B. M. de; ALMEIDA, D. M. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 1–12, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4540>. Acesso em: 4 abr. 2024.
- GOMES, J. B.; CASAGRANDE, L. D. R. A educação reflexiva na pós-modernidade: uma revisão bibliográfica. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 10, p. 696-703, 2002.
- MENDES, B. M. M. **Formação de professores numa perspectiva reflexiva: caminhos a desbravar**. Teresina: UFPI, 2004. Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.2/GT2_20_2004.pdf. Acesso em: 4 abr. 2024.
- NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: 11 abr. 2024.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- SILVA, A. M. da; GOMES, T. A. M. de M.; MOTTA, V. C. da. Formas e tendências de precarização do trabalho docente e os influxos do empresariamento na educação. **Cadernos de Educação**, n. 63, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i63.17406>. Acesso em: 4 abr. 2024.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SOUZA NETO, S.; SARTI, F. M.; BENITES, L. C. Entre o ofício de aluno e o habitus de professor: os desafios do estágio supervisionado no processo de iniciação à docência. **Movimento**, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 311–324, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/49700>. Acesso em: 10 abr. 2024.

CAPÍTULO 4

ATIVIDADES LÚDICAS VOLTADAS AO ENSINO DE PALEONTOLOGIA NA ECI PROF. CRISPIM COELHO, CAJAZEIRAS - PB

Elyonel Fernandes Rocha
Ezequiel da Silva Vieira
Naianny Pereira de Sousa Roque
Talyta Karoline Santos Oliveira
Udson Santos
Doi: 10.48209/978-65-5417-556-4

Resumo: A prática do ensino de ciências na educação básica enfrenta diversos obstáculos e adversidades, entre os quais se destaca a dificuldade de lecionar temas complexos, como a paleontologia, que muitas vezes requerem uma abordagem além do convencional. Apesar dessa área do conhecimento despertar grande interesse nos estudantes, há um déficit em seu ensino, considerando que o tema é vagamente abordado nos documentos que norteiam a educação nacional. Assim, o presente trabalho objetiva apresentar o uso de atividades lúdicas como ferramenta para superar tais obstáculos, exemplificando o cenário com a aplicação de jogos com temática paleontológica em uma turma do 6º ano da ECI Crispim Coelho, situada no município de Cajazeiras-PB. Além da análise das consequências da aplicação dessas atividades para a turma em questão, também se discute como o uso de atividades similares contribui para o ensino de paleontologia, abordando as dificuldades dessa área na educação básica e analisando como o lúdico contribui para o desenvolvimento educacional. Este artigo seguiu uma metodologia aplicada, com abordagem de análise qualitativa dos dados adquiridos, sendo caracterizado como pesquisa-ação e de natureza exploratória. O estudo indicou que o índice de engajamento na atividade proposta foi alto, quando comparado a uma aula expositiva típica, além de apresentar elevada taxa de aprovação, com a maior parte dos estudantes obtendo boas notas na avaliação realizada naquele momento. Assim, conclui-se que o uso de propostas didáticas como esta não só dinamiza o espaço de sala de aula, proporcionando momentos de aprendizagem e diversão, como também aproxima os estudantes de temas mais complexos, que requerem abordagens diferenciadas.

Palavras-chave: Ensino de paleontologia; Jogos lúdicos; Lúdico.

INTRODUÇÃO

Atividades lúdicas apresentam-se como grandes aliadas no processo de ensino, proporcionando oportunidades de socialização dos estudantes, otimização dos processos de ensino-aprendizagem e exercício de seus aspectos cognitivos. O lúdico não só oferece um ambiente em que a construção do conhecimento ocorre de maneira mais prazerosa e natural, como também promove uma quebra na rotina de ensino pragmática e centrada apenas na exposição e diálogo (Niles; Socha, 2015).

O lúdico torna-se ainda mais relevante no ensino de ciências, considerando que esta é uma das disciplinas da grade curricular que mais exige o uso de material visual e prático para melhor compreensão dos conteúdos. Dessa forma, as atividades lúdicas oferecem aos docentes metodologias que promovem o aprendizado de conceitos científicos por meio de materiais que permitem aos discentes compreender o tema abordado e divertir-se no processo (Knechtel; Brancalhão, 2009).

Quando compreendido como forma tanto de diversão quanto de ensino, o lúdico atua como ferramenta de aproximação dos discentes ao tema estudado, sendo possível utilizar tais metodologias para trabalhar conteúdos complexos e negligenciados na educação básica, destacando-se o estudo da paleontologia (Dias; Martins, 2018).

A paleontologia desperta grande interesse e curiosidade nos estudantes; porém, seu ensino na educação básica tende a adotar uma perspectiva reducionista dos conceitos, muitas vezes utilizando noções erradas ou desatualizadas. Além da deficiência metodológica relacionada ao conteúdo, o ensino da paleontologia enfrenta obstáculos na elaboração de propostas didáticas que engajem os estudantes (Izaguirry *et al.*, 2013).

A negligência em relação a temas associados à paleontologia é perigosa não apenas por promover o obscurantismo e a ignorância, mas também por representar risco à preservação do patrimônio público, representado pelos fósseis, que constituem retratos da história da vida na Terra e elementos de valor cultural imensurável (Soares, 2003).

Considerando essas deficiências e obstáculos, foi realizada uma atividade pelos bolsistas e voluntários do subprojeto de Ciências Biológicas do CFP-UFCG, utilizando a metodologia lúdica para o ensino de paleontologia no 6º ano do Ensino Fundamental da ECI Crispim Coelho, em Cajazeiras-PB. A atividade teve como objetivo inserir os estudantes nos conceitos e visões científicas da paleontologia, assim como no cenário fossilífero local, com enfoque no Vale dos Dinossauros, no município de Sousa-PB.

PROBLEMA

A paleontologia é tema interdisciplinar e de grande relevância para o Ensino Fundamental (Soares, 2015). Apesar dos Parâmetros Curriculares Nacionais orientarem a melhor forma de trabalhar o conteúdo, o tema ainda é pouco abordado em sala de aula (Duarte, 2016). Recentemente, a Base Nacional Comum Curricular descreveu habilidade relacionada à temática dos fósseis no ensino básico (Brasil, 2018), enfatizando a necessidade e obrigatoriedade de discussão do tema.

Entre os problemas enfrentados ao tratar da paleontologia em sala de aula, destaca-se inicialmente a dificuldade em abordá-la diante da possível falta de conhecimentos específicos, metodologias diferenciadas e materiais didáticos que aproximem os alunos do conteúdo (Izaguirry *et al.*, 2013). Agrava-se a situação a influência negativa da mídia, que frequentemente apresenta o tema com distorções e simplificações, conduzindo o público a ideias equivocadas (Ibidem *apud* Neves; Campos; Simões, 2008).

OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA

O presente artigo visa compreender como o uso de atividades lúdicas pode contribuir para o ensino de paleontologia na disciplina de Ciências no Ensino Fundamental, com base nas experiências dos autores durante ações realizadas no Colégio ECI Crispim Coelho, em Cajazeiras-PB. Os objetivos específicos são: compreender, por meio de análises bibliográficas, os desafios encontrados no ensino de paleontologia; analisar as oportunidades de ensino

proporcionadas pela introdução de atividades lúdicas na disciplina de Ciências; e, por fim, avaliar e identificar como o uso de material lúdico contribui para o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes no que se refere à paleontologia.

Este trabalho justifica-se pelo fato de que, por meio da utilização de atividades lúdicas como ferramenta central, busca-se destacar a importância da preservação do patrimônio público representado pelos fósseis, enfatizando que negligenciar temas como a paleontologia não apenas promove a ignorância, mas também representa risco à sua preservação, além de proporcionar compreensão mais profunda dos conceitos paleontológicos e estimular interesse contínuo dos alunos na disciplina.

METODOLOGIA

A pesquisa é de natureza aplicada, buscando impactos diretos no ambiente estudado. Adotou abordagem qualitativa, considerando a “primazia da compreensão como princípio do conhecimento, que prefere estudar relações complexas ao invés de explicá-las por meio do isolamento de variáveis” (Günther, 2006 apud Flick et al., 2000). Trata-se de pesquisa-ação, que, com base nas atividades desenvolvidas, busca compreender as informações adquiridas conforme o tema estudado. Os objetivos do trabalho também se caracterizam como exploratórios, visando proporcionar maior familiaridade com o uso de jogos didáticos no ensino de paleontologia no Ensino Fundamental.

As atividades foram realizadas no Colégio ECI Crispim Coelho, em Cajazeiras-PB, na turma do 6º ano do Ensino Fundamental. A intervenção foi fruto da parceria da escola com o subprojeto de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campus CFP (Centro de Formação de Professores), vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Duas atividades externas tiveram papel fundamental no desenvolvimento do trabalho. A primeira ocorreu em 24 de novembro de 2023, consistindo na aplicação de material teórico produzido por outros bolsistas de iniciação à do-

cência do mesmo núcleo, abordando formação e distribuição de fósseis, além de dados sobre o Vale dos Dinossauros. O objetivo foi preparar os estudantes para visita futura ao local.

A segunda atividade foi a visita ao Vale dos Dinossauros, realizada em 1º de dezembro de 2024, proporcionando aos alunos contato com registros fósseis de animais pré-históricos, como pegadas fossilizadas de dinossauros, e representações artísticas desses seres.

O jogo didático foi aplicado no mesmo dia do retorno à escola, intitulado “A trilha dos dinossauros”, também produzido pelos bolsistas de iniciação à docência. A dinâmica baseava-se no lançamento de dado e acertos de perguntas guiadas pelo recurso teórico, permitindo êxito no jogo. Participaram 29 alunos simultaneamente, divididos em quatro grupos de cinco estudantes e um grupo de quatro. Detalhes adicionais estão disponíveis no apêndice deste trabalho.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Dificuldades no Ensino de Biologia para o Fundamental

El-Hani (2002) aponta para as deficiências frequentes no ensino de ciências, particularmente no âmbito da Biologia. Ele salienta que a abordagem enciclopédica, focada na memorização de fatos, é uma das principais causas dessas falhas. O autor argumenta que tal método não fomenta o desenvolvimento do pensamento científico entre os estudantes. Além disso, El-Hani destaca que a abordagem fragmentada do ensino impede a construção de significado, resultando em uma área de conhecimento na qual os conceitos são compreendidos de forma limitada e tornam-se pouco acessíveis. Para o autor, a expectativa no ensino de Biologia seria que os estudantes desenvolvessem um conceito integrado e estruturado dessa ciência. No entanto, observa-se que essa perspectiva nem sempre se concretiza na prática educacional.

Percebe-se que a formação científica dificilmente ocorre de forma a promover no aluno a base necessária para questionar e se posicionar frente aos problemas apresentados, oriundos do avanço da ciência e da tecnologia. Borges e Lima (2007) mostram que:

[...] na área das ciências biológicas, o ensino de Biologia se organiza ainda hoje de modo a privilegiar o estudo de conceitos, linguagem e metodologias desse campo do conhecimento, tornando as aprendizagens pouco eficientes para interpretação e intervenção na realidade. Atender às demandas atuais exige uma reflexão profunda sobre os conteúdos abordados e sobre os encaminhamentos metodológicos propostos nas situações de ensino (Borges; Lima, 2007, p. 2).

Moraes *et al.* (2007) destacam que os livros didáticos representam um dos recursos mais tradicionais empregados pelos educadores nas escolas, exercendo influência significativa no trabalho pedagógico e no cotidiano da sala de aula. É nesse contexto que desempenham papel crucial na falta de compreensão adequada da paleontologia, pois frequentemente seu conteúdo não é apresentado de maneira clara.

Moraes *et al.* (2007) ressaltam também que, para uma abordagem mais abrangente do ensino da paleontologia em sala de aula, deve-se evitar a limitação aos livros didáticos, explorando outras ferramentas educativas. Professores devem ser incentivados a incorporar textos educativos além do material presente nos livros didáticos, bem como fazer uso de filmes, documentários e reportagens. Essa estratégia visa integrar os conteúdos ao contexto real dos alunos, proporcionando uma compreensão mais envolvente e contextualizada.

“É importante repensar o ensino, fazer com que o professor não seja apenas um transmissor de conteúdos e os alunos não tenham uma postura passiva, sem voz, sem opinião” (Teixeira *et al.*, 2014). Os autores sugerem que, ao adotar uma abordagem mais participativa, os estudantes têm a oportunidade de desenvolver não apenas conhecimentos teóricos, mas também habilidades críticas, argumentativas e de expressão, tornando-se protagonistas no processo de aprendizagem.

O Uso de Jogos Lúdicos como Ferramenta no Aprendizado

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora

para a boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, e facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento (Almeida, 2009).

Segundo Oliskovicz e Piva (2012), a metodologia tradicional vem sendo utilizada por muito tempo na sala de aula, tornando o ensino menos atrativo para os alunos. Dessa forma, a utilização de estratégias metodológicas alternativas oferece ao professor a oportunidade de proporcionar participação mais ativa do aluno durante a construção do conhecimento.

Campos, Bertollo e Felício (2003) defendem a aplicação de jogos didáticos como alternativa viável e cativante no processo educacional. Estes jogos preenchem lacunas deixadas pelo método tradicional de transmissão de informações, permitindo que os alunos construam entendimento por meio de trabalhos em grupo. Ao favorecer a socialização de saberes prévios e a aplicação desses saberes na construção de compreensões mais elaboradas, os jogos promovem abordagem mais participativa e colaborativa no ambiente de aprendizagem.

Oliani (2016) avalia o jogo como produto derivado de diversas interações sociais, proporcionando benefícios intelectuais, morais e físicos. Quando empregado de maneira consciente, crítica e planejada no ambiente escolar, possibilita o acesso a riquezas culturais complexas e diversificadas. O jogo, como ferramenta de aprendizagem lúdica, destaca-se como componente essencial no desenvolvimento global da criança.

Ações e Metodologias para o Ensino de Paleontologia no Fundamental

A paleontologia é disciplina científica dedicada ao estudo das evidências da vida passada, centrando-se na investigação de fósseis de animais, plantas e microrganismos. Esses vestígios pertencem a seres que habitaram o planeta em períodos específicos da história natural e foram preservados em rochas sedimentares devido a eventos geológicos passados (Schwanke; Silva, 2004).

Diversas abordagens para o estudo da paleontologia têm sido propostas, oferecendo recursos variados para promover compreensão aprimorada e ambiente mais propício ao ensino. Muitas dessas alternativas, especialmente para a introdução da paleontologia no Ensino Fundamental, têm como estratégia a visualização e demonstração de materiais, como fotos e réplicas (Silva *et al.*, 2010). Essa metodologia é valiosa e não deve ser descartada; no entanto, é importante complementá-la com novas abordagens que estimulem maior interação dos estudantes no processo de aprendizagem.

A carência de abordagem desta temática pelos professores pode ocorrer por diversos motivos, como deficiência de conteúdo nos livros didáticos, complexidade do assunto, ausência de materiais paradidáticos (livros de apoio e réplicas de fósseis) e falta de conhecimento científico para responder aos questionamentos em sala de aula. Assim, os alunos pouco sabem sobre o rico patrimônio natural próximo a eles (Heirich *et al.*, 2015, p. 3).

Sobral *et al.* (2007, p. 14) destacam que um jogo tem o potencial de tornar o processo de aprendizagem mais agradável e interessante. Eles argumentam que os jogos facilitam a materialização de conteúdos apresentados de maneira abstrata e conceitual, enfatizando a capacidade dos jogos de proporcionar experiência mais tangível e concreta na assimilação de informações.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A atividade desenvolvida, o jogo intitulado “A Trilha dos Dinossauros”, tinha como princípio a fundamentação lúdica, que preza pela compreensão e desenvolvimento do aprendizado dos estudantes por meio de jogos e atividades didáticas (Santos *et al.*, 2001), e seguia a metodologia de, como o nome sugere, um jogo de trilha.

Uma aplicação como esta demonstra grandes benefícios no que diz respeito à formação social, cognitiva e científica dos estudantes, promovendo o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida em comunidade, como respeito mútuo e solidariedade, além de estimular o pensamento crítico e racional e explorar temáticas científicas mais complexas, como a paleontologia (Knechtel; Brancalhão, 2009).

De acordo com os aspectos teóricos discutidos, foi possível observar durante a aplicação prática da atividade o seguinte panorama: inicialmente, os estudantes foram introduzidos à atividade proposta, o que os deixou animados, considerando que este tipo de metodologia desperta grande interesse na faixa etária trabalhada (aproximadamente 10 a 12 anos) (Falkembach, 2006). A euforia foi reforçada pela visita ao Vale dos Dinossauros realizada no mesmo dia, intensificando o engajamento na atividade.

Inicialmente, os alunos tiveram alguma dificuldade para se organizar no tabuleiro; entretanto, à medida que o jogo progrediu, entenderam sua lógica. Cada representante de grupo era posicionado no tabuleiro e interagia com seu respectivo grupo para debater à medida que as perguntas eram realizadas. Nesses momentos, as ideias fluíam e a compreensão se consolidava (Figura 1). Ademais, os alunos demonstraram grande interesse pelos cartões representativos das equipes, pois estes continham dinossauros nativos do Brasil que desconheciam.

Figura 1 – Aplicação do jogo “A Trilha dos Dinossauros”. À esquerda encontram-se os representantes de cada equipe e ao centro a trilha em si



Fonte: Autores (2023).

No decorrer do jogo, os estudantes demonstraram alto grau de entusiasmo e curiosidade, mesmo diante de dificuldades para responder aos questionamentos. Tal euforia evidenciou-se pelo fato de que perguntas consideradas “chatas e desinteressantes”, como formação de fósseis e tipologia de rochas, despertaram nos alunos vontade de participar e se pronunciar sobre os temas

discutidos, ressaltando a utilidade da metodologia lúdica para aproximar os estudantes de temas complexos, especialmente a paleontologia (Izaguirry *et al.*, 2013).

Os produtos positivos da aplicação da atividade manifestaram-se não apenas na forma de alegria e entusiasmo dos estudantes, mas também em seu desempenho na avaliação realizada no momento. Graças ao empenho e dedicação dos discentes, foi possível observar uma alta taxa de aprovação, incluindo aquelas equipes que apresentavam certa dificuldade, mas conseguiram obter resultados razoáveis e alcançar a aprovação.

Os resultados obtidos neste estudo dialogam com os de Izaguirry *et al.* (2013) e Knechtel e Brancalhão (2009), nos quais se observa que as três produções chegam a conclusões semelhantes, apontando que a utilização de didáticas lúdicas aprimora não apenas a compreensão do conteúdo aplicado, mas também promove o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes. De maneira geral, é possível perceber que o lúdico constitui uma ferramenta valiosa quando aplicada no ensino de ciências, especialmente no que se refere ao ensino de paleontologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho desenvolvido obteve êxito na concretização de seu objetivo geral, tendo sido possível elucidar como o uso de metodologias lúdicas auxilia no ensino de paleontologia por meio da aplicação da atividade na turma de 6º ano, contribuindo para a ampliação do conhecimento já produzido, conforme a literatura consultada. Como previsto, a utilização do jogo otimizou o processo de ensino-aprendizagem, resultando em bom rendimento para os alunos.

O artigo também cumpriu os ideais propostos nos objetivos específicos, permitindo esclarecer as dificuldades do ensino de paleontologia dentro da disciplina de Ciências no ensino fundamental, além de elucidar como o lúdico contribui para a educação e aprendizagem em geral e no contexto específico da paleontologia.

Conclui-se, portanto, a importância do vínculo entre ensino e ludicidade. Cada vez mais jogos devem ser elaborados, a fim de ampliar o repertório disponível para que os professores tenham acesso a recursos didáticos que auxiliem no ensino não apenas da paleontologia, mas de diversas outras temáticas que possam se beneficiar do uso do lúdico. Dessa forma, torna-se relevante que a pesquisa e o estudo nesta área sejam impulsionados e desenvolvidos, considerando os benefícios epistemológicos que proporcionam.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. **Ludicidade como instrumento pedagógico**. Itinerarius Reflectionis, 2009.

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

BORGES, R. M. R.; LIMA, V. M. do R. Tendências contemporâneas do ensino de Biologia no Brasil. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 6, n. 1, 2007.

CAMPOS, L. M. L.; BERTOLLO, M.; FELÍCIO, R. A produção de jogos didáticos para o ensino de ciências e biologia: uma proposta para favorecer a aprendizagem. **Caderno dos Núcleos de Ensino**, v. 47, p. 47-60, 2003.

DIAS, B. B.; MARTINS, R. M. Métodos didáticos no ensino da Paleontologia na educação básica do Brasil. **Anuário do Instituto de Geociências - UFRJ**, v. 41, n. 2, p. 22-30, 2018.

DUARTE, S. G.; ARAI, M.; PASSOS, N. Z. G.; WANDERLEY, M. D. Paleontologia no ensino básico das escolas da rede estadual do Rio de Janeiro: uma avaliação crítica. **Anuário do Instituto de Geociências**, v. 39, n. 2, p. 124-132, 2016.

EL-HANI, C. N. Uma ciência da organização viva: organicismo, emergentismo e ensino de biologia. In: SILVA FILHO, W. J. (Org.). **Epistemologia e ensino de ciências**. Salvador: Arcadia/UCSal, 2002. p. 199-244.

FALKEMBACH, G. A. M. **O lúdico e os jogos educacionais**. CINTED - Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, UFRGS, p. 911, 2006.

FLICK, U.; von KARDORFF, E.; STEINKE, I. (Orgs.). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: FLICK, U.; von KARDORFF, E.; STEINKE, I. (Orgs.). **Qualitative Forschung: Ein Handbuch**. Reinbek: Rowohlt, 2000. 1329 p.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 201-209, mai-ago 2006.

HEIRICH, C. M. *et al.* **O aprendizado da Paleontologia no ensino básico da cidade de Tibagi, PR**. Paleo PR/SC, 2015.

IZAGUIRRY, B. B. D. *et al.* A paleontologia na escola: uma proposta lúdica e pedagógica em escolas do município de São Gabriel, RS. **Cadernos da Pedagogia**, v. 7, n. 13, p. 2-16, 2013.

KNECHTEL, C. M.; BRANCALHÃO, R. M. C. Estratégias lúdicas no ensino de ciências. In: PARANÁ. (Org.) Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**, p. 2354-2358, 2008.

MORAES, S.; SANTOS, J.; BRITO, M. M. Importância dada à paleontologia na educação brasileira: uma análise dos PCN e dos livros didáticos utilizados nos colégios públicos de Salvador, Bahia. In: CARVALHO, I. S. et al. (Ed.). **Paleontologia: cenários de vida**, v. 2. Rio de Janeiro: Editora Interciência, 2007. p. 71-75.

NEVES, J. P.; CAMPOS, L. M. L.; SIMÕES, M. G. Jogos como recurso didático para o ensino de conceitos paleontológicos básicos aos estudantes do ensino fundamental. **Terra Plural**, n. 2, p. 103-114, 2008.

NILES, R. P.; SOCHA, K. A importância das atividades lúdicas na educação infantil. **Ágora: revista de divulgação científica**, v. 19, n. 1, p. 80-94, 2015. DOI: 10.24302/agora.v19i1.350. Disponível em: <http://ojs.unc.br/index.php/agora/article/view/350>. Acesso em: 15 dez. 2023.

OLIANI, E. G. V. **Ensino de língua espanhola: o uso de brincadeiras tradicionais como recurso para a aprendizagem no ensino fundamental**. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2016.

OLISKOVICZ, K.; PIVA, C. D. As estratégias didáticas no ensino superior: quando é o momento certo para se usar as estratégias didáticas no ensino superior? **Revista de Educação**, Campo Grande, v. 15, n. 19, p. 111-127, 2012.

SANTOS, S. M. P. Apresentação. *In*: SANTOS, S. M. P. (Org.). **A ludicidade como ciência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SCHWANKE, C.; SILVA, M. A. J. Educação e paleontologia. *In*: CARVALHO, I. S. (Ed.). **Paleontologia**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Interciência, 2004. p. 123-130.

SILVA, S. D. et al. A paleontologia como instrumento de educação patrimonial. *In*: SEMINÁRIO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA REGIÃO SUL, 28., Florianópolis, 2010. **Anais [...]**. Florianópolis: 2010. Disponível em: <http://200.135.112.124/seurs/anais/Educacao/Oficinas/UNIPAMPA/>. Acesso em: 13 jan. 2024.

SOARES, A. L. R. **Educação patrimonial**: valorização da memória, construção da cidadania, formação da identidade cultural e desenvolvimento regional. Educação patrimonial: relatos e experiências. Santa Maria: UFSM, 2003. p. 15-32.

SOARES, M. B. (Org.). **A paleontologia na sala de aula**. Ribeirão Preto: Sociedade Brasileira de Paleontologia, 2015. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B2mK57ObVQY3Y2x1c051NEhuanM/view>. Acesso em: 10 jan. 2024.

TEIXEIRA, A. L. S. *et al.* A importância do trabalho investigativo no cotidiano escolar do ensino de ciências. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2., Campina Grande, 2014. **Anais [...]**. Campina Grande: Centro Multidisciplinar de Estudos e Pesquisas – CEMEP, 2014. p. 1-9.

APÊNDICES¹

¹ Disponível em: <https://1drv.ms/w/s!Arje8hLa4TnGg1Wj1nALOJR5vC-n?e=zb13vo>. Acesso em: 22 set. 2025.

CAPÍTULO 5

CINEMA, LITERATURA E OUTRAS ARTES NO ENSINO DE GEOGRAFIA DA ÁFRICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID DE GEOGRAFIA NA ECI FÉLIX ARAÚJO EM CAMPINA GRANDE - PB

Beatriz Araújo Virginio

Camila Ferreira da Silva

Carlos Eduardo de Araújo Silva

João Pedro dos Santos Andrade

Anizabel Costa Duarte do Rego

Luiz Eugênio Pereira Carvalho

Doi: 10.48209/978-65-5417-556-5

Resumo: A formação socioterritorial do Brasil enraizou-se na exploração e na desigualdade, que tomou forma por meio do sistema econômico escravocrata, gerando inúmeros problemas sociais, como o preconceito étnico-racial, cultural e religioso, além do racismo estrutural e institucionalizado. Nesse cenário, visando construir uma sociedade com maior igualdade racial, em 2008 foi criada a Lei nº 11.645/08, que torna obrigatório, nas escolas de nível fundamental e médio, o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, inclusive no componente curricular de Geografia. Nessa perspectiva, este relato de experiência do Subprojeto PIBID de Geografia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG-sede) tem como objetivo discutir a importância de desenvolver no ambiente escolar momentos formativos sobre a luta do povo negro, evidenciando seu papel na formação socioterritorial e cultural do Brasil, com o intuito de, por meio de sua valorização, desenhar caminhos em direção a uma educação antirracista. Metodologicamente, ao longo das aulas, fizemos uso de diversas produções cinematográficas como “Madagascar” (2005), “Madagascar 2: a grande escapada” (2008) e “Pantera Negra” (2018). Da literatura, mais precisamente, do poema “Um sonho dantesco, uma tragédia no mar”, de Castro Alves (1966), e, finalmente, da linguagem do artesanato, que aportou na oficina de produção de bonecas Abayomi. Os resultados mostraram que, ao convergir diversas linguagens, o verbal, o não verbal, o sonoro, o musical e o imagético, o filme, enquanto recurso didático, consegue animar, dar vida e concretude às narrativas, atingindo os telespectadores ou estudantes em vários sentidos ao mesmo tempo. Ele prende a atenção, estimula a imaginação, a

curiosidade e a participação nas aulas de Geografia, não apresentando muita resistência quando levado para a sala de aula. Ademais, com nossas práticas pedagógicas interdisciplinares, verificamos a literatura e o poema enquanto metodologia de ensino potente, que transborda geograficidade. Vimos que é nas entrelinhas dos versos onde se situam e se tecem uma infinidade de paisagens e lugares que, no nosso contexto, utilizamos para imergir com os alunos em tempos e espaços múltiplos, contrastando com os nossos dias e focalizando o itinerário do sujeito negro. Contudo, percebemos ser necessário que o professor saiba escolher bons filmes, literaturas e materiais em geral, tenha clara sua intencionalidade e tente estabelecer pontes entre os conteúdos da Geografia e os lugares, paisagens, contextos, tempos e espaços que atravessam as narrativas, sejam elas animadas ou não. Somente assim significaremos, com os estudantes, sua educação geográfica.

Palavras-chave: Geografia da África; História e cultura afro-brasileira; Produções cinematográficas; Literatura; Educação geográfica.

INTRODUÇÃO

A formação socioterritorial do Brasil enraizou-se na exploração e na desigualdade, expressas, sobretudo, pelo sistema econômico escravocrata. Sistema que vigorou por mais de três séculos no país, gerando problemas como o preconceito étnico-racial, cultural e religioso, além do racismo estrutural e institucionalizado. Sendo assim, o Dia da Consciência Negra é uma oportunidade de rememorar essa luta, revisitar o passado para não cometer os mesmos erros, descolonizando nossos olhares, mentes e atitudes, caminhando juntos rumo à constituição de uma sociedade com maior igualdade racial.

Nessa construção de sentido, na Escola Cidadã Integral Félix Araújo, o mês de novembro do ano letivo de 2023 foi dedicado à realização de atividades que visassem à promoção da consciência negra. Desse modo, como já vínhamos trabalhando com as turmas de oitavo ano o percurso do livro didático que versa sobre os aspectos físicos, sociais, culturais e econômicos do continente africano, decidimos também planejar e aplicar uma oficina relacionada ao Dia da Consciência Negra, que se caracterizou como um momento de intensas trocas entre a supervisora, os pibidianos e os estudantes do oitavo ano.

Sob esse olhar, o presente texto tem como objetivo geral discutir a importância de desenvolver no ambiente escolar momentos formativos sobre a luta do povo negro, evidenciando seu papel na formação socioterritorial e cultural do Brasil, com o intuito de, por meio de sua valorização, desenhar caminhos em direção a uma educação antirracista. Como objetivos específicos, visamos descrever como trabalhamos os conteúdos do continente africano nas aulas de Geografia do oitavo ano da ECI Félix Araújo; detalhar a forma como foi realizada a oficina intitulada “A boneca Abayomi: lenda, resistência e ancestralidade”, bem como explicar a história por trás da boneca e o que ela representa para a comunidade negra.

PROCESSOS METODOLÓGICOS

O presente relato descreve as atividades realizadas entre os meses de outubro e novembro de 2023, nas turmas de 8º ano “A” e “B” da ECI Félix Araújo, relacionadas ao tema dos aspectos sociais, culturais, econômicos, históricos e geográficos do continente africano. Nesse sentido, adotamos materiais e linguagens diversas, principalmente trechos de filmes como “Madagascar” (2005), “Madagascar 2: a grande escapada” (2008) e “Pantera Negra” (2018).

Optamos por esse recurso por considerarmos que a animação em vídeo e o filme são referências mais próximas dos alunos, que dialogam com sua vida e cotidiano, compondo seu capital cultural. Nessa lógica, concordamos com Carmo (2003 *apud* Silva; Leão, 2021, p. 16) quando, ao pensar sobre a contribuição do cinema para o ensino, reitera que o emprego:

[...] do cinema como método didático, portanto, pode contribuir para estimular o entusiasmo dos alunos pelo conhecimento do que se retratam as cenas, alicerçado em aulas mais dinâmicas e apresentação de trabalhos. O motivo do cinema nas aulas só se fundamenta se ele conseguir aguçar o entusiasmo pela aula no modo comum.

Para além disso, ao passo que integra diferentes linguagens — o verbal, o não verbal, o sonoro, o musical e o imagético —, o filme consegue prender nossa atenção por mais tempo, levando-nos a imaginar, refletir e inserir-nos dentro da narrativa, como se nos transportasse para outras realidades, contextos

e épocas. Nessa mesma linha de raciocínio, Moran (1993, p. 2 *apud* Pazzini; Araújo, 2013, p. 5) acrescenta que o vídeo é:

Sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não separadas. Daí a sua força. Nos atingem por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades em outros tempos e espaços.

Acrescentamos ainda que, a partir dos elementos imagéticos animados que dão vida às narrativas, podemos extrair da paisagem e do enredo retratados elementos que nos possibilitam estabelecer conexões com o conteúdo geográfico a ser ensinado, ajudando o estudante no processo de internalização e concretização dos conceitos, noções e ideias que, por muitas vezes, podem parecer algo muito distante ou abstrato.

Outro ponto importante na utilização de filmes em sala de aula é a possibilidade de romper preconceitos, em especial o preconceito climático. Esse preconceito é recorrente quando se pensa na África, já que comumente se dissemina uma ideia equivocada de que o continente africano é totalmente seco, tanto no clima como na vegetação. É indispensável romper com esse imaginário social, pois, além de a África possuir diversos climas e biomas, essa narrativa de total seca é utilizada como “desculpa” para explicar seu não desenvolvimento (Ferreira, 2020), ocultando o verdadeiro culpado: o colonialismo europeu.

Sendo assim, consideramos que utilizar o cinema como metodologia para mobilizar os conhecimentos geográficos pode ser algo proveitoso e positivo, desde que o professor tenha clara sua intencionalidade, saiba escolher bem o filme ou trecho que será reproduzido e promova discussões que dialoguem com o conteúdo da disciplina, dando-lhe sentido e possibilitando o aprendizado e o desenvolvimento do estudante.

Direcionando-nos à oficina, ela foi realizada no dia 11 de novembro de 2023 e teve a literatura como instrumento didático-pedagógico complementar à aula de Geografia. Optamos por adotá-la justamente porque, assim como Dias, Lima e Moraes (2012, p. 11), comungamos com a ideia de que:

Ensinar Geografia utilizando múltiplas linguagens como recurso metodológico é uma estratégia para que as aulas se tornem mais interessantes e, assim, despertem a atenção dos alunos, propicie a articulação dos saberes e aproxime o conteúdo da aula à realidade, já que, muitas vezes, parece distante da vida cotidiana.

Para fechar este tópico, salientamos que, nos resultados, traremos maiores descrições acerca de como articulamos as produções cinematográficas às nossas aulas, elucidando as discussões tecidas com e pelos alunos acerca da África e da trajetória do negro no Brasil.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Mapear os itinerários dos povos negro e indígena no Brasil requer de nós uma observação ativa dos espaços que eles ocuparam e ocupam na sociedade brasileira, ontem e hoje. Somente por meio disso acreditamos ser possível encontrar as coordenadas da desigualdade racial no Brasil e dar geograficidade à luta desses sujeitos, em especial a do negro, foco da nossa ação pedagógica.

Nesse cenário, direcionando nosso olhar ao século XV, temos que, com a chegada dos portugueses em terras tupiniquins, os povos originários foram induzidos pelos colonizadores ao trabalho forçado, devendo extrair e transportar recursos como o pau-brasil até as feitorias, onde havia embarcações que os levariam à metrópole. Com o tempo, eles passaram a traçar estratégias de fuga, ocupando agora um espaço de resistência e obrigando os colonizadores a institucionalizarem o tráfico negreiro no Brasil. Nessa época, o espaço reservado ao sujeito negro resumia-se ao tombadilho dos navios, ao canavial e à senzala.

O sistema escravocrata perdurou por mais de três séculos no Brasil (XVI-XIX), sendo abolido apenas com a promulgação da Lei Áurea em 1888, fruto da luta negra e indígena contra a aculturação e dominação escravocrata. Entretanto, na prática, nunca houve uma libertação efetiva, haja vista que as pessoas escravizadas foram abandonadas à própria sorte, sem dispor de

quaisquer condições para viver dignamente, permanecendo até hoje em um lugar de subalternidade e marginalização política, social, econômica, cultural e religiosa.

Diante desse processo histórico e geográfico de exclusão, segregação, genocídio e discriminação, os coletivos negros tiveram que se organizar e continuar a luta pela igualdade de direitos entre brancos e negros, instituindo assim o movimento negro no Brasil. Esse movimento tem como inspiração duas personalidades: Zumbi e Dandara dos Palmares, líderes do maior quilombo do país, o Quilombo dos Palmares.

Ao longo do tempo, esse movimento obteve conquistas importantes, tais como a Lei nº 7.716/89, que tornou o preconceito ou a discriminação pela cor, raça, etnia, religião e procedência nacional um crime passível de punição, e a Lei nº 12.711/12, que reserva 50% das vagas em cursos de universidades e institutos federais para estudantes de escola pública e estudantes que se autodeclararem pretos, pardos ou indígenas.

Outra ação relevante foi a Lei nº 11.645/08, que inclui o tema da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar como forma de combate ao racismo e de promoção de uma educação antirracista, que rompa com estereótipos e preconceitos. A seguir, veem-se alguns dos seus principais artigos e incisos:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Brasil, 2008, n. p.).

Ao refletir sobre a sonegação do ensino da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares, Anjos (2005) relata que essa “[...] prática de ocultação e distorção das comunidades afrodescendentes e seus valores tem como objetivo não oferecer modelos relevantes que ajudem a construir uma autoimagem positiva, nem dar referência à sua verdadeira territorialidade e história.” Consideramos que, em uma sociedade pluriétnica e multicultural como a nossa, estudar africanidade é essencial para gerar uma identidade positiva da negritude, elevando a autoestima do aluno negro, promovendo o respeito aos valores culturais e o repúdio ao racismo. Essa lei representa, assim, um avanço significativo.

De acordo com Lopes (2005, p. 188), “as pessoas não herdam, geneticamente, ideias de racismo, sentimentos de preconceito e modos de exercitar a discriminação, antes os desenvolvem com seus pares, na família, no trabalho, no grupo religioso e na escola.” Interpretamos que, na escola especificamente, desconstruir mentalidades e comportamentos racistas é ainda mais desafiador, tendo em vista que, por muito tempo, naturalizou-se e banalizou-se essa problemática nesse espaço e no próprio currículo escolar.

Por fim, compreendemos a dificuldade que os professores sentem em trabalhar essa temática em sala de aula como reflexo da inserção tardia dos conteúdos voltados ao ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena na grade curricular dos cursos de licenciatura. Esse fato é agravado pelos próprios livros didáticos, que abordam a temática de forma sintetizada, superficial, técnica e com poucas imagens e recursos que despertem a criticidade e a curiosidade dos alunos para conhecer a fundo o continente africano e a cultura afro-brasileira.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste tópico, descreveremos nossas experiências trabalhando o conteúdo relativo ao continente africano nas aulas de Geografia, nas turmas de 8º ano da ECI Félix Araújo. Não consideramos nossos fazeres como únicos ou corretos, mas esperamos que, de algum modo, inspirem outros colegas de profissão a desenvolverem suas próprias práticas pedagógicas.

Isto posto, o primeiro momento ocorreu nos dias 18 e 20 de outubro de 2023, e o objetivo principal da aula foi conhecer os tipos de clima, biomas e relevos africanos, o que nos possibilitou problematizar a questão do preconceito climático, que se caracteriza como uma ideia presente no imaginário social de que a África só tem deserto, fome e pobreza. Sendo assim, iniciamos questionando os alunos: “O que vocês acham que tem na África?”.

As respostas dos discentes ficaram dentro desse imaginário: “tem muitos animais, leões, pessoas passando fome, seca etc.”. No intento de romper com essa ideia, mostramos-lhes um trecho do filme *Madagascar 1* (2005). Para contextualizar, descrevemos que Madagascar se localiza em uma zona de clima equatorial, em que o índice pluviométrico é alto e há uma vegetação densa, conforme podemos visualizar na paisagem retratada no filme, figuras a seguir.

Figura 1 – Paisagens africanas retratadas nos filmes Madagascar 1 e 2



Fonte: “Madagascar” (2005) e “Madagascar 2: A Grande Escapada” (2008).

Essa paisagem muda completamente no segundo filme da franquia (Figura 1), quando os animais saem de Madagascar e vão para uma região central da África. Nessa mudança, é possível perceber a diferença da paisagem e dos animais que estão presentes em cada cena. Se antes, no primeiro filme, o que mais havia eram lêmures e animais de pequeno porte, o segundo, em contrapartida, retrata girafas, elefantes, hipopótamos e também zebras. Após os alunos compararem e contrastarem as duas imagens, apresentamos os climas que pertencem a cada uma das paisagens, localizando sua abrangência no continente africano e relacionando características como índice plu-

viométrico e temperatura média, com a forma do relevo, porte da vegetação e da fauna. De modo geral, deixamos claro que as melhores condições de desenvolvimento ocorrem em locais de clima quente e úmido.

Demos prosseguimento à aula abordando outros biomas e climas africanos. No bioma desértico, utilizamos um vídeo ilustrando algumas formas de adaptação dos animais e estratégias de sobrevivência, com a finalidade de mostrar que, no deserto, sim, há vida. Neste caso, destacamos que essas mesmas espécies não sobreviveriam em um clima equatorial, pelo excesso de chuva, a fim de evidenciar a peculiaridade de cada bioma e gerar uma isonomia entre eles. Com isso, não há um clima melhor que outro, o que existe são climas e biomas diversos.

A aula seguiu com os climas mediterrâneo e temperado. Pensamos ser muito importante falar deles em aula para mostrar que o continente africano, assim como o europeu, também conta com regiões frias. Logo, surge a ideia de que, na verdade, não é pelo clima que se explica a desigualdade existente entre os dois continentes. Finalizamos analisando dois climogramas, um de Assuã, no Egito, e outro de Pretória, na África do Sul, oportunizando aos estudantes compararem os padrões do clima desértico e temperado, respectivamente.

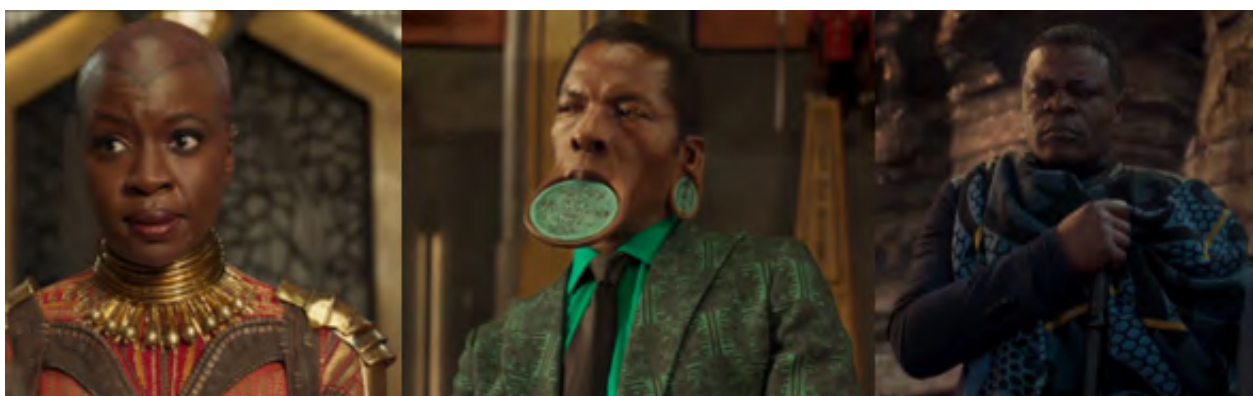
O segundo momento ocorreu nas aulas dos dias 25 e 27 de outubro de 2023, que foram sobre os aspectos culturais da África e o imperialismo europeu no continente. O filme *Pantera Negra* (2018) foi o que utilizamos para balizar o debate. Iniciamos, então, pelo próprio contexto do espaço no qual a narrativa se passa, no caso, Wakanda, um país africano fictício que não sofreu com o processo de colonização europeu e, a partir da administração de um misterioso metal chamado vibranium, conseguiu se desenvolver tecnologicamente. A partir disso, problematizamos: como seria a África sem a interferência do imperialismo europeu?

Analisamos ainda que a representação que o filme traz da África é positiva e rica, quebrando os estereótipos de que o continente é apenas guerra, fome e pobreza. Obviamente, apontamos que, sim, existem conflitos internos até os dias de hoje, porém, eles são fruto do processo de imperialismo euro-

peu, já que, durante a partilha da África, os países envolvidos dividiram o continente de acordo com os seus interesses, sem levar em consideração as nações que ali habitavam, muitas delas, vale destacar, rivais.

A respeito da religiosidade africana, destacamos que existe, no contexto da trama, uma aproximação entre os elementos naturais e as divindades, que inclusive se assemelha a algumas religiões de matriz africana, como o Candomblé e a Umbanda. Além disso, analisamos alguns costumes e ornamentos usados por personagens do filme, como os anéis no pescoço, o disco labial e as escarificações no rosto (figuras a seguir):

Figura 2 – Imagens que ilustram a diversidade cultural dentro da África a partir das representações presentes no filme “Pantera Negra” (2018)



Fonte: “Pantera Negra” da Marvel (2018).

Os anéis no pescoço (figura 2), geralmente utilizados pelas mulheres, têm uma forte relação com a riqueza, importância e status social que possuem. É um costume próprio do povo Ndebele, na África do Sul, onde as mulheres os utilizam depois de se casarem, como símbolo de fidelidade ao marido. Ademais, para muitos povos, o pescoço é o centro da alma, logo, quanto mais se consegue prolongá-lo pelo uso dos anéis, melhor seria espiritualmente. O disco labial (figura 2), ou “botoque”, por sua vez, é usado sobretudo pelas mulheres da tribo Mursi. Esse objeto é considerado um ornamento prestigioso e de grande valor estético para essa etnia. No Brasil, existem etnias de povos indígenas que o usam, majoritariamente homens, e o “botoque”, nesse caso, está associado à boa oratória e comunicação. Quanto às marcas infligidas no corpo, peito, braços e rosto, como podemos visualizar na figura 2, trata-se de

um ritual chamado escarificação, cortes em profundidade feitos na pele e que simbolizam força e beleza. Para as meninas, significa que conseguirão suportar as dores do parto e, para os meninos, significa a chegada à idade adulta. Além disso, as marcas poderiam também contar histórias de dores e lutas; o significado é múltiplo e varia de etnia para etnia.

O terceiro momento aportou na oficina “A Boneca Abayomi: lenda, resistência e ancestralidade”, realizada em 11 de novembro de 2023, como atividade relacionada ao mês da consciência negra. Este momento formativo teve duração de duas aulas e, a respeito dos seus objetivos, destacamos o de discutir sobre a geografia da luta do povo negro, a partir do poema “Um sonho dantesco, uma tragédia no mar”, de Castro Alves (1966), significar a história abayomi e ajudar os alunos a confeccionarem suas próprias bonecas.

Neste sentido, imprimimos e entregamos o poema a todos os participantes da oficina e, conforme eles liam, nós parávamos para questioná-los, tentando identificar partes que não haviam entendido e simplificar palavras difíceis, no intento de significar o poema. Dessa forma, a primeira estrofe que lemos foi:

Era um sonho dantesco... O tombadilho
Que das luzernas avermelha o brilho,
Em sangue a se banhar.
Tinir de ferros... estalar do açoite...
Legiões de homens negros como a noite, horrendos a dançar.

Nesta parte, questionamos os alunos sobre o que seria um “sonho dantesco” e eles acreditavam que era algo feio, ruim ou dramático. Fomos aprofundando essa interpretação até fazê-los perceber que o tráfico negreiro era, em si, algo dantesco, horripilante, diabólico e desumano. Contextualizamos ainda que os negros africanos eram transportados no interior do tombadilho do navio, vinham acorrentados e, caso fizessem algo que irritasse os responsáveis pelo seu transporte, eram violentados e derramavam o sangue que coloria aquele espaço. Assim, essa “dança” a que o eu-lírico se refere, na verdade, ilustra o movimento involuntário que os negros faziam ao sentir a dor infligida pelo açoite. O segundo e terceiro estrofes descrevem:

Negras mulheres, suspendendo às tetas
Magras crianças, cujas bocas pretas
Rega o sangue das mães:
Outras, moças... mas nuas, espantadas,
No turbilhão de espectros arrastadas,
Em ânsia e mágoa vãs.

E ri-se a orquestra, irônica, estridente...
E da ronda fantástica a serpente
Faz doudas espirais...
Se o velho arqueja... se no chão resvala,
Ouvem-se gritos... o chicote estala.
E voam mais e mais...

No segundo estrofe chamamos a atenção dos discentes para o fato de que não vinham somente homens nos navios negreiros, havia também mulheres. Algumas, inclusive, vinham com seus filhos pequenos, grávidas ou engravidavam no trajeto, devido aos abusos sexuais sofridos. Ademais, a imagem das mulheres negras amamentando e os filhos “regando” seu sangue se deve ao fato de que elas não tinham condições de produzir leite para amamentá-los, já que não se alimentavam adequadamente.

Na terceira estrofe, exploramos essa “orquestra” que o eu-lírico coloca no poema e eles corretamente responderam que era resultado dos choros de desespero, gritos de dor e o som do chicote girando no ar (a serpente). Além disso, observaram que as pessoas mais velhas não resistiam à fome e aos maus-tratos vividos na viagem, morriam com frequência e seus corpos eram atirados, “voavam”, ao mar. Nos dois últimos estrofes temos:

Presa nos elos de uma só cadeia,
A multidão faminta cambaleia,
E chora e dança ali!
Um de raiva delira, outro enlouquece...
Outro, que de martírios embrutece,
Cantando, geme e ri!

No entanto o capitão manda a manobra
E após, fitando o céu que se desdobra
Tão puro sobre o mar,
Diz do fumo entre os densos nevoeiros:
‘Vibrai rijo o chicote, marinheiros!
Fazei-os mais dançar!...’.

O quarto estrofe reforça as complexas condições de sobrevida nas quais os negros africanos eram transportados, resgata a questão da dança e da orquestra gerada pela violência, acrescentando o fenômeno da fome que levava muitos ao delírio e/ou à morte. A violência era tamanha que chegava a um estágio em que eles estavam sendo chicoteados, mas não conseguiam mais sentir dor; por isso gemiam e, ao mesmo tempo, riam. Na última estrofe, interpretamos que o tráfico negreiro foi algo tão diabólico que o próprio capitão do navio sentia prazer em ver a dor do outro. Os que chegavam vivos ao Brasil eram entregues aos seus senhores e não detinham mais sua liberdade.

É nesse contexto que surge a Abayomi, uma boneca de pano feita pelas mães das crianças negras que viviam e presenciavam toda aquela violência e mortes no navio negreiro. Era um modo de acalmá-las, maquiando todo o sofrimento que essa travessia do Atlântico implicava. Após o desembarque, essas crianças eram separadas de suas mães e, dessa maneira, a boneca representa uma esperança de reencontro, uma vez que, a partir do tecido que a compunha, poderia se identificar a qual povo elas pertenciam.

A boneca é muito simples de ser feita: utiliza-se apenas tiras de tecido e nós para compor sua cabeça, pés e mãos, sendo que geralmente o corpo é feito com tecido preto e as roupas, com tecido estampado. Sobre o significado da boneca, muitos o definem como “o melhor de mim pra você”, pois acreditava-se que a cada nó dado as mães desejavam coisas boas para seus filhos: sorte, força e resistência. Trazemos aqui algumas fotografias dos estudantes produzindo suas próprias abayomis (Figura 3).

Figura 3 – Processo de confecção da boneca Abayomi, com a turma de 8º ano “B”



Fonte: Arquivos do PIBID.

Para finalizar, existem várias hipóteses sobre a origem da Boneca Abayomi. A versão que levamos para a aula foi a que tivemos contato quando planejamos nossas atividades. Outra versão diz que elas foram criadas em 1980 por uma artesã brasileira chamada Lena Martins, que realizava oficinas em comunidades do Rio de Janeiro. Todavia, não existe comprovação de que a história que levamos para a aula é ou não real. Contudo, independente da veracidade da história, o que não se pode negar é a importância da boneca para o empoderamento negro no Brasil, pois ela se tornou um elemento da cultura negra e símbolo de resistência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos exercícios de pesquisa, análise e uso de produções cinematográficas em sala de aula para discutir os aspectos naturais, políticos, econômicos, geográficos, sociais e culturais do continente africano, pudemos reconhecer a potencialidade desse recurso visual e comunicacional para as aulas de Geografia. Verificamos que o filme é um material muito bem aceito pelo alunado e que, ao integrar diversas formas de linguagem, prende a atenção por mais tempo, estimula a imaginação, a curiosidade e a participação nas aulas.

Outrossim, percebemos que o professor precisa ter um olhar atento para escolher bons filmes, ter clara sua intencionalidade e sempre estabelecer pontes entre os conteúdos da Geografia e os lugares, paisagens, contextos, tempos e espaços que atravessam as narrativas. Já em relação ao uso da literatura na

aula de Geografia, sentimos que os estudantes gostaram bastante e conseguiram reconhecer, nas entrelinhas dos versos, paisagens que ilustravam um dos itinerários do sujeito negro no Brasil, no caso, o cenário dos navios negreiros ou tumbeiros.

Acerca da oficina da boneca Abayomi, entendemos que essa atividade foi algo para além da mera confecção, pois, no nosso caso, serviu para mostrar aos alunos que também podem existir bonecas pretas e que elas são iguais às bonecas brancas, servindo igualmente para brincar, ou seja, de algum modo, gerar representatividade.

REFERÊNCIAS

ALVES, C. Um sonho dantesco, uma tragédia no mar. *In*: ALVES, C. (Org.). **O navio negreiro**. 2. ed. Rio de Janeiro: Aguilar, 1966. p. 247-250.

ANJOS, R. S. A. A Geografia, África e os negros brasileiros. *In*: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 173-184.

BRASIL. **Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989**. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Diário Oficial da União, 9 jan. 1989.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, 11 mar. 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, 30 ago. 2012.

CASTRO, H. **O disco labial é uma decoração que sublinha a beleza feminina ou é uma mutilação do corpo?** Época, 2017. Disponível em: <https://epoca.globo.com/sociedade/viajologia/noticia/2017/08/o-disco-labial-e-uma-decoracao-que-sublinha-beleza-feminina-ou-e-uma-mutilacao-do-corpo.html>. Acesso em: 22 dez. 2023.

CURIOSIDADES: As mulheres girafa de tribos africanas. Projeto Alfabetização, 2015. Disponível em: <https://projetoafrobetizacao.blogspot.com/2015/07/curiosidades-as-mulheres-girafa-de.html>. Acesso em: 22 dez. 2023.

DIAS, A. M. L.; LIMA, J. F. S.; MORAIS, I. R. D. **Ensino de Geografia: linguagem, representação e símbolos.** IV Fórum Internacional de Pedagogia, Parnaíba, 2012. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/ef2a4be5473ab0b3cc286e67b1f59f44.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2023.

FERREIRA, C. E. **Escarificação: sinal de força e de beleza em tribos africanas.** Megacurioso, 2014. Disponível em: <https://www.megacurioso.com.br/tatuagens/44978-escarificacao-sinal-de-forca-e-de-beleza-em-tribos-africanas.htm>. Acesso em: 22 dez. 2023.

LOPES, V. N. Racismo, preconceito e discriminação: procedimentos didático-pedagógicos e a conquista de novos comportamentos. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola.** 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 185-201.

MADAGASCAR. Direção: Tom McGrath; Eric Darnell. Produção: Mireille Soria. Produtora: **DreamWorks Animation.** Estados Unidos: DreamWorks Pictures, 2005. 1 DVD.

MADAGASCAR 2: a grande escapada. Direção: Tom McGrath; Eric Darnell. Produção: Mireille Soria; Mark Swift. Produtora: DreamWorks Animation. Estados Unidos: **DreamWorks Pictures,** 2008. 1 DVD.

PANDEMERA NEGRA. Direção: Ryan Coogler. Produção: Kevin Feige. Produtora: Marvel Studios. Estados Unidos: **Walt Disney Studios Motion Pictures,** 2019. 1 DVD.

PAZZINI, D. N. A.; ARAÚJO, F. V. **O uso do vídeo como ferramenta de apoio ao ensino-aprendizagem.** [s. l.; s. e.], 2013.

SILVA, R. C. C.; LEÃO, V. P. O cinema como auxílio didático para o ensino de Geografia a distância e presencial e o discurso midiático nos professores. **Caderno Prudentino de Geografia,** v. 3, n. 43, p. 9-29, 2021.

CAPÍTULO 6

CONSTRUINDO CONHECIMENTO E DESCONSTRUINDO TABUS: UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO SOBRE ISTS

Fabíola Albuquerque de Sousa
Florence Taciana Veriato Coura
Bianca Emilly de Sousa Firmo
Eduardo Marques Leite
Maria Elessandra Rodrigues Araujo
Udson Santos
Doi: 10.48209/978-65-5417-556-6

Resumo: Neste relato de experiência, descrevemos a realização da ação pedagógica desenvolvida durante a V Semana da Inclusão e II Semana da Diversidade, em duas importantes instituições de ensino da cidade de Cajazeiras-PB. Nossa finalidade foi ampliar o conhecimento dos participantes em relação à educação para o convívio com a diversidade, abordando temáticas como saúde, bem-estar e inclusão. A intervenção consistiu em um jogo pedagógico com a temática “Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST)”, desenvolvido com as turmas dos 1º e 2º anos do Ensino Médio do IFPB e com os estudantes do 7º e 9º anos do Ensino Fundamental II da Escola Cidadã Integral Professor Crispim Coelho. O objetivo da intervenção foi apresentar o que são as infecções sexualmente transmissíveis, discutir a educação sexual e estimular o processo de ensino-aprendizagem por meio do jogo lúdico. Assim, a opção pela atividade lúdica para o tema teve o intuito de desmistificar a sexualidade e proporcionar o aprendizado significativo de uma forma descontraída, na perspectiva de aumentar o engajamento e a motivação dos alunos nessa atividade educacional. A metodologia constituiu-se em palestras itinerantes e em um jogo composto por: (1) um tabuleiro com 30 casas; (2) *flashcards* com perguntas e suas respectivas respostas identificadas por numeração; (3) casos clínicos, nos quais os alunos podiam relacionar os sintomas com a infecção equivalente; e (4) um dado, realizado entre as turmas durante 60 minutos. Com a aplicação dessa metodologia lúdica e ativa, observou-se maior interação dos estudantes e engajamento para compreender os temas educacionais abordados. Portanto, constata-se que a utilização deste jogo didático é uma ação educativa adequada e uma ferramenta relevante no que diz respeito à promoção da saúde. A partir da integração entre os orientadores e os grupos de estudantes, verificou-se que a atividade foi bem acolhida, destacando-se a atenção dos alunos frente às discussões da temática infecções sexual-

mente transmissíveis e a dificuldade de resposta em perguntas mais específicas, como as formas de tratamento e o tipo de agente causador. Conclui-se que o jogo de tabuleiro utilizado foi um facilitador do diálogo entre professores e alunos, promovendo o cuidado da saúde sexual para a melhora da qualidade de vida.

Palavras-chave: Adolescentes; Educação; Infecções sexualmente transmissíveis; Jogo; Saúde.

INTRODUÇÃO

As infecções sexualmente transmissíveis (ISTs) são causadas por vírus, bactérias ou outros microrganismos (Dullaes, 2006). Qualquer pessoa pode adquirir uma IST, sendo transmitida principalmente por meio do contato sexual (oral, vaginal e anal) sem o uso de preservativo masculino ou feminino, com uma pessoa infectada. De maneira menos comum, as ISTs também podem ser transmitidas por via não sexual, pelo contato de mucosas ou pele não íntegra com secreções corporais contaminadas (Neto *et al.*, 2021).

A adolescência é uma etapa da vida em que ocorre a transição entre a infância e a idade adulta, caracterizada por intenso crescimento e desenvolvimento puberal, além de instigar a curiosidade natural em relação ao próprio corpo e ao corpo adulto. Apresenta uma das maiores incidências de infecções sexualmente transmissíveis, devido principalmente aos comportamentos de risco (Alves; Aguiar, 2020).

Segundo Alves e Aguiar (2020), a orientação sexual durante essa etapa da vida é imprescindível, pois, com a possibilidade do início da vida sexual, surge a necessidade do diálogo para obter informações adequadas sobre o assunto. Dessa maneira, a família, a escola e os profissionais de saúde se tornam essenciais nesse processo.

A prevenção das ISTs entre adolescentes é de extrema importância. Conforme destacado por Marques *et al.* (2006), programas de educação sexual nas escolas desempenham papel crucial na disseminação de informações sobre práticas sexuais seguras. Além disso, a disponibilidade de preservativos e outros

métodos contraceptivos é fundamental para reduzir a transmissão de ISTs e também para diminuir o número de gestações indesejadas.

No entanto, é vital lembrar que o estigma social em torno das ISTs pode ser um obstáculo para os adolescentes procurarem ajuda ou realizarem testes de detecção. Conforme observado por Souza (2019), a conscientização sobre a não discriminação e o tratamento adequado das pessoas com ISTs é fundamental para garantir que os adolescentes se sintam à vontade para buscar ajuda quando necessário.

Além disso, a comunicação aberta entre os pais e os jovens desempenha um papel relevante na prevenção das ISTs. Como discutem Chaves *et al.* (2004), os pais devem criar um ambiente em que os adolescentes se sintam à vontade para fazer perguntas e discutir questões relacionadas à sexualidade, pois a contribuição do contexto escolar e familiar pode auxiliar para que os adolescentes alcancem uma compreensão mais completa e consciente dos riscos e práticas seguras.

Diante disso, a inclusão do tema das infecções sexualmente transmissíveis (ISTs) nas escolas e no cotidiano dos jovens torna-se necessária para uma boa educação sexual. O uso de jogos e recursos didáticos lúdicos é uma abordagem promissora para levar informações aos adolescentes de forma eficaz e envolvente. Conforme destacado por Jesus e Cataldi (2013), os jogos educativos têm o potencial de tornar a aprendizagem sobre saúde sexual mais acessível e atraente, além de a gamificação poder ser uma ferramenta eficaz para promover comportamentos de prevenção de ISTs, criando um ambiente seguro para explorar esses tópicos.

Portanto, abordar as ISTs na adolescência requer uma visão multidisciplinar que inclua educação nas escolas, acesso a métodos contraceptivos, combate ao estigma social e uma comunicação aberta entre pais e filhos. Isso é fundamental para proteger a saúde dos adolescentes e reduzir a disseminação dessas infecções.

Diante disso, o objetivo deste trabalho é relatar a experiência vivida na aplicação de um jogo lúdico como atividade educativa sobre as ISTs com ado-

lescentes, estudantes do 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 1º e 2º anos do Ensino Médio, abordando pontos principais por meio de mitos e verdades, a fim de avaliar o conhecimento acerca do tema e conscientizá-los.

METODOLOGIA

Este estudo fez parte das atividades do projeto de Extensão e Cultura, vinculado à ação intitulada “Diversidade e educação: conhecimento para o rompimento das barreiras e promoção da saúde e bem-estar”, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB, em parceria com a Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, localizados na cidade de Cajazeiras-PB.

A ação ocorreu nos dias 21 e 22 de setembro de 2023, como parte da V Semana da Inclusão e II Semana da Diversidade, organizada pelos núcleos: Núcleo de Apoio aos Serviços Médicos e Odontológicos (NASMO), Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), Centro Universitário Santa Maria (UNISM), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) e Rede de Combate ao Assédio, com o propósito de enriquecer o entendimento dos participantes em relação à diversidade e à educação, abrangendo tópicos como saúde, bem-estar e inclusão.

As palestras sobre ISTs foram realizadas de forma itinerante, alcançando as turmas do 1º e 2º anos do Ensino Médio do IFPB, assim como as do 7º e 9º anos do Ensino Fundamental II da Escola Cidadã Integral Professor Crispim Coelho, localizada em Cajazeiras-PB. Para conduzir as atividades, foram empregados recursos lúdicos e dinâmicas liderados por estudantes do Curso de Ciências Biológicas que integram o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG.

A temática abordada foi denominada “Central de Atendimento – IST”, aplicada de forma lúdica por meio de um jogo de tabuleiro, com o objetivo de proporcionar aos alunos informações precisas e atualizadas sobre as diferentes ISTs, incluindo causas, sintomas, métodos de prevenção e tratamento, bem como verificar o nível de informação sobre o tema.

A atividade ocorreu em cada uma das turmas descritas, com a formação de quatro ou cinco grupos, com média de sete alunos por grupo. Um representante de cada grupo foi escolhido para responder às perguntas durante o jogo, podendo receber ajuda do grupo para formular as respostas, para o que foi estipulado um tempo limite de 1 minuto.

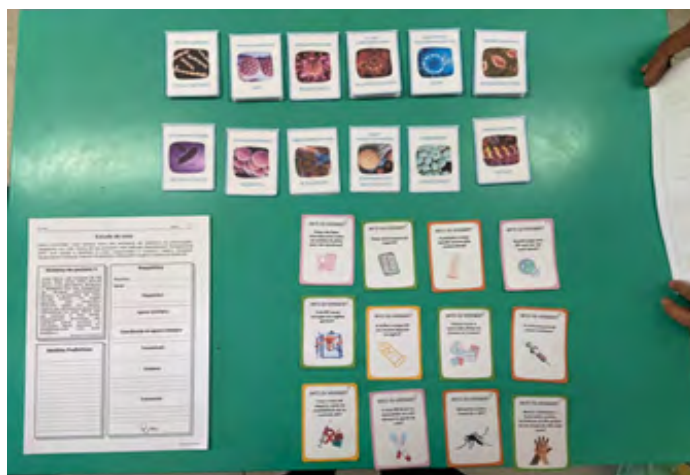
O tabuleiro possuía 30 casas (Figura 1) e, em cada uma delas, havia perguntas diretas sobre mitos ou verdades relacionadas às infecções sexualmente transmissíveis (ISTs). O representante do grupo sorteava uma carta correspondente à pergunta, respondia e tinha a opção de solicitar auxílio do grupo (Figura 2).

Figura 1 – Tabuleiro com trinta casas denominado de “Central de Atendimento – IST” (2023)



Fonte: Autores (2023).

Figura 2 – Elementos em *Flashcards* que compõem o jogo de tabuleiro (2023)



Fonte: Autores (2023).

Casas específicas do tabuleiro continham estudos de casos clínicos, nos quais os participantes que caíssem em tal casa teriam um tempo determinado para identificar a doença. Se a resposta estivesse correta, avançavam duas casas e, no caso de respostas incorretas, o grupo voltava duas casas e era abordado um componente educativo. Isso permitiu transformar erros em oportunidades de aprendizado. Ganhava a dinâmica o grupo que conseguisse responder mais questões corretamente, chegando ao final primeiro.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados foram apresentados por meio de uma descrição da atividade desenvolvida junto aos alunos das duas instituições que participaram das práticas. Inicialmente, foi realizada uma integração entre os orientadores e os grupos de estudantes, quando foi apresentada a proposta com os respectivos objetivos e a metodologia a ser aplicada. No primeiro momento, observou-se que os alunos foram receptivos às atividades propostas, demonstrando interesse e envolvimento. Também foi possível constatar que os adolescentes possuíam concepções prévias, porém superficiais sobre o tema, além de apresentarem dificuldades conceituais em relação ao corpo humano, métodos contraceptivos e prevenção das ISTs.

Alguns desafios foram identificados em perguntas mais específicas, como aquelas relacionadas a sintomas menos conhecidos e métodos de tratamento menos convencionais. Nos casos clínicos, não obtiveram resultados negativos, pois podiam consultar os sintomas em cartões disponíveis. Porém, em alguns casos foram registradas confusões em relação ao tipo de agente causador (vírus, bactérias etc.), sugerindo a necessidade de maior ênfase nesse aspecto durante atividades educativas futuras.

O jogo estimulou a conscientização sobre a importância da saúde sexual e promoveu uma atitude mais proativa em relação aos exames de ISTs. Os participantes expressaram maior interesse pelo assunto e em buscar informações verídicas sobre saúde sexual após a experiência (Figura 3). Busarello (2016) argumenta que a utilização de jogos como estratégias educativas “possui um grande potencial para tornar o processo de aprendizagem mais atraente e mo-

tivador”. Como resultado, este trabalho foi desenvolvido sob a perspectiva de criar um ambiente estimulante para os alunos participantes, buscando uma melhor interação em relação à saúde e ao bem-estar.

Figura 3 – Equipe vencedora do jogo de tabuleiro composta por alunos do IFPB (2023)



Fonte: Autores (2023).

Essa perspectiva é consonante com a Pedagogia de Paulo Freire, que enfoca o diálogo entre educador e educando, em uma prática educativa horizontalizada, ética e amorosa, que caminha no sentido da humanização de ambos (Freire, 2011). A educação dialógica traz conteúdos relacionados à vida dos(as) educandos(as) e, assim, torna-se envolvida por significados. Esse processo estimula nos estudantes o interesse em participar ativamente das decisões, potencializando o processo de construção de autonomia (Freire, 2015).

Nesse sentido, uma nova proposta de promoção à saúde inclui a educação, preconizando a realização de ações voltadas à cidadania e ao protagonismo dos adolescentes (Brasil, 2017). A interação dos jovens com os jogos educativos, além de tornar a aula mais atrativa, ajuda a desenvolver o raciocínio lógico, como foi observado na etapa da dinâmica em que o grupo recebia um caso clínico por meio de *flashcards* relacionados às ISTs. Com essa atividade, observou-se um aumento significativo na discussão das possíveis respostas entre os colegas, bem como na autonomia e no protagonismo dos participantes, que buscaram resolver de forma prática os desafios apresentados nos *flashcards*.

Dessa forma, a atividade estimulou o raciocínio lógico dos estudantes, visto que houve aumento de precisão e rapidez na resolução dos desafios propostos, e a dinâmica mostrou-se eficaz em ampliar a compreensão dos alunos sobre a importância da educação sexual e os impactos negativos que as ISTs podem causar na saúde da sociedade.

Em síntese, pensar na aprendizagem por meio de atividades lúdicas de forma eficiente requer mudanças na forma de ensinar, pois exige dos docentes planejamento e muita atenção quanto à adaptação dos conteúdos, sem descuidar do papel que os discentes irão cumprir nessa atividade. Com esses cuidados, a dinâmica foi adaptada com a finalidade de levar aos alunos questionamentos que os alertassem sobre a disseminação dessas infecções.

Portanto, a implementação bem-sucedida de abordagens lúdicas na educação requer não apenas criatividade, mas também compreensão das metas de aprendizado e do público-alvo. Neste caso, os resultados positivos reforçam a importância de considerar a ludicidade como uma ferramenta eficaz no processo de ensino e aprendizagem, especialmente quando se trata de temas sensíveis, como o abordado na dinâmica realizada, conseguindo abranger e tornar acessível o conhecimento sobre educação sexual e saúde pública.

Com base nisso, o projeto de extensão aplicado sobre as infecções sexualmente transmissíveis auxiliou na obtenção de maior conhecimento teórico-prático, bem como na vivência de novas experiências, possibilitando maior interação entre professores e alunos, além de estimular a competitividade, a colaboração e o trabalho em equipe (Figura 4).

O aprimoramento do conhecimento relacionado à educação sexual e o desenvolvimento dessa atividade prática favoreceram maior desenvoltura na prática docente e na experiência de ensino, especialmente quando vinculados aos jogos lúdicos. Esse enfoque proporciona um ambiente mais participativo e acessível, promovendo a interação entre os alunos e facilitando a compreensão de temas sensíveis (Figura 5).

Figura 4 – Colaboração da equipe dos alunos da ECI Prof. Crispim Coelho para execução do jogo de tabuleiro (2023)



Fonte: Autores (2023).

Figura 5 – Alunos do IFPB respondendo o caso clínico com auxílio dos *flashcards* referentes às ISTs correspondentes (2023)



Fonte: Autores (2023).

Ademais, vale salientar que o desenvolvimento das palestras itinerantes proporcionou a ampliação do conhecimento dos alunos sobre como as ISTs se manifestam no corpo humano, além da relevância da procura por um profissional de saúde caso os sintomas se manifestem, bem como a conscientização da importância do uso do preservativo para manter uma relação sexual segura.

A experiência de palestras itinerantes sobre ISTs revelou-se uma iniciativa valiosa na promoção da educação sexual, na desmistificação de informações e no estímulo à comunicação aberta. Essa abordagem pode constituir um complemento às estratégias convencionais de educação em saúde sexual.

CONCLUSÃO

Diante do exposto, vale salientar que a educação sexual ainda é um tema pouco debatido entre pais e adolescentes e que vem sendo aplicada nas escolas de maneira gradativa, como forma de orientação aos alunos.

Essa vivência foi de suma importância para que fosse possível perceber o grau de conhecimento dos alunos acerca das ISTs, bem como dos tabus relacionados à educação sexual, trazendo resultados positivos por meio da participação e colaboração das turmas, possibilitando pontos de debate e curiosidade.

Com isso, pode-se dizer que o jogo de tabuleiro trouxe um conhecimento significativo e tornou temas como diversidade sexual e sexualidade mais leves e menos “vergonhosos” para os estudantes, proporcionando maior facilidade para a participação e interação durante o jogo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Letícia de Sousa; AGUIAR, Ricardo Saraiva. Saúde sexual e infecções sexualmente transmissíveis na adolescência: uma revisão integrativa. **Nursing** (São Paulo), [s. v.; s. n.], 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Marco teórico e referencial: saúde sexual e saúde reprodutiva de adolescentes e jovens**. Brasília: Ministério da Saúde, 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Proteger e cuidar da saúde de adolescentes na atenção básica**. Brasília: Ministério da Saúde, 2017.

BUSARELLO, Raul Inácio. **Gamification**: princípios e estratégias. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016.

CHAVES, Gustavo Batista; QUEIROZ, Eliza; GERRA, L. B. Apontamentos para trabalho em educação sexual nas escolas. 7º Encontro de Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004. *In: Anais do [...]*, Belo Horizonte, 2004.

DULLAES, Thielemans K. **From pathogen to medicine**: HIV-1-derived lentiviral vectors as vehicles for dendritic cell based cancer immunotherapy. 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

JESUS, Allan Mendes; CATALDI, Pedro Cesar Pedreira. **Apsys**: desenvolvimento de jogo tático de tabuleiro com realidade aumentada. 2013.

MARQUES, Elisângela de Souza *et al.* O conhecimento dos escolares adolescentes sobre doenças sexualmente transmissíveis/AIDS. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, [s. v.; s. n.], 2006.

NETO, Lauro Ferreira da Silva Pinto *et al.* **Protocolo Brasileiro para Infecções Sexualmente Transmissíveis 2020**: infecção pelo HIV em adolescentes e adultos. Epidemiologia e Serviços de Saúde, 2021.

SOUZA, Márcia Valéria d'Almeida. **Impactos do estigma e do preconceito na saúde**: uma análise a partir do programa municipal IST/AIDS de Campos dos Goytacazes (RJ). [s. l.; s. e.], 2019.

CAPÍTULO 7

CONSTRUINDO CONHECIMENTOS: EXPLORANDO O TEOREMA DE TALES POR MEIO DE PRÁTICA EXPERIMENTAL

Emanuelly Cristina Eudorico Gonçalves

Kassandra da Silva Pontes

Leonardo de Medeiros Silva

Renato da Silva Ignácio

Doi: 10.48209/978-65-5417-556-7

Resumo: Este artigo relata a aplicação de uma aula prática experimental conduzida por estudantes do curso de graduação em Matemática da Universidade Federal de Campina Grande - Campus Cuité, como bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). A experiência foi desenvolvida nas turmas de 1ª série da ECIT Jornalista José Itamar da Rocha Cândido, em Cuité, Paraíba. O objetivo central da prática foi oferecer uma abordagem dinâmica e aplicada do Teorema de Tales, visando consolidar o entendimento conceitual dos alunos por meio de atividades práticas e interativas. A inserção desse conteúdo no ambiente escolar proporcionou uma oportunidade única para a contextualização do teorema, estimulando o pensamento crítico e a compreensão prática da teoria geométrica. Para iniciar a prática experimental, o grupo apresentou uma exploração sobre como povos da Antiguidade aplicavam técnicas fundamentadas no Teorema de Tales para determinar medidas de terras e outros elementos, adicionando uma perspectiva histórica envolvente ao aprendizado. Os participantes da prática experimentaram a aplicação do teorema por meio de determinadas medidas de sólidos geométricos, desenvolvendo habilidades matemáticas e, em um desafio prático, determinaram a medida de um poste no pátio da escola, promovendo não apenas a compreensão matemática, mas também habilidades relacionadas a temas transversais, como trabalho em equipe, companheirismo e coletividade. Este relato destaca a importância de preencher lacunas no entendimento do Teorema de Tales. Experiências desse tipo têm um papel crucial na formação de licenciandos e jovens da Educação Básica, proporcionando uma abordagem mais profunda e lúdica, contribuindo para a compreensão prática e aplicação dos conceitos matemáticos.

Palavras-chave: Teorema de Tales; Prática experimental; PIBID.

INTRODUÇÃO

A trajetória da matemática ao longo de milênios é uma narrativa fascinante de descobertas e evolução. Originando-se nos primeiros registros visuais da pré-história, ela desdobrou-se em um dinâmico processo que transcendeu simples cálculos e alcançou a essência da conduta humana. Esse dinamismo influenciou profundamente a concepção do mundo, os padrões de comportamento, o pensamento crítico e até as emoções humanas.

Desde métodos primitivos de contagem até a sofisticação da álgebra abstrata, a matemática moldou-se e expandiu-se, atingindo seu auge de destaque nas escolas pitagóricas da Grécia Antiga, por volta do século VI a.C. Nesse período, ela não era apenas um instrumento de cálculo, mas um pilar essencial para a formação intelectual, especialmente de filósofos e líderes.

Hoje, a matemática não perdeu sua relevância; ao contrário, tornou-se ainda mais vital. Não apenas sustenta a herança cultural e intelectual do passado, mas desempenha um papel crucial no desenvolvimento individual e coletivo na era tecnológica contemporânea. Desde algoritmos complexos até a resolução de problemas cotidianos, a matemática continua a ser um alicerce fundamental para enfrentar os desafios do mundo moderno.

Assim, o progresso do ser humano e da sociedade está ligado ao desenvolvimento da matemática. É incontestável que essa disciplina sempre permeou a trajetória evolutiva da humanidade, mesmo quando passava despercebida ou não era compreendida pela maioria. As razões para essa incompreensão podem ser variadas; entretanto, é crucial reconhecer que, na atual dinâmica de informação em nossa sociedade, a abordagem convencional do ensino de matemática, fundamentada em métodos dedutivos, mecânicos e pouco envolventes, pode contribuir para o desinteresse.

Os alunos ingressam na escola com interesses diversificados, transcendendo a simples recepção de informações facilmente acessíveis por meios digitais. Nesse contexto, como instigar o interesse dos estudantes e tornar a matemática mais atrativa, ao mesmo tempo em que fomentamos o desenvolvimento

de seu pensamento lógico e as conexões que essa disciplina estabelece em nosso cotidiano?

Ao professor recai a responsabilidade não apenas de transmitir conhecimento, mas também de encarar o desafio de despertar nos estudantes uma percepção dinâmica e intuitiva da matemática, transcendendo a visão simplista de um conjunto desconexo de números e fórmulas. Nesse sentido, uma estratégia que se revela altamente eficaz é a incorporação de experimentos e práticas em sala de aula. Essas atividades experimentais proporcionam ao professor a oportunidade de fomentar questionamentos, conduzir a discussão do conteúdo de maneira mais envolvente e, fundamentalmente, incentivar os estudantes a desenvolverem suas próprias hipóteses de aprendizado.

Com base em nossa experiência durante o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), onde tivemos a oportunidade direta de interagir com alunos do ensino médio, constatamos que a estratégia de incorporar experimentos e atividades práticas em sala de aula revelou-se altamente eficaz. Essas práticas experimentais não apenas capacitaram o professor a instigar dúvidas e problematizar o conteúdo que desejava ensinar, mas também proporcionaram aos estudantes a oportunidade de construir suas próprias hipóteses, como sugerido:

A inserção de atividades experimentais na prática docente apresenta-se como uma importante ferramenta de ensino e aprendizagem, quando mediada pelo professor de forma a desenvolver o interesse nos estudantes e criar situações de investigação para a formação de conceitos (Paraná, 2016, p. 2).

Assim, engajar os alunos em atividades que explorem experimentos e simulações tem o potencial de despertar interesse, curiosidade e apreço pela matemática, afastando a noção de uma disciplina monótona e repetitiva.

OBJETIVO

O objetivo deste artigo é realizar uma revisão abrangente de estudos sobre a prática de experimentos relacionados ao Teorema de Tales, uma experiência desenvolvida por alunas do curso de graduação em Matemática da Univer-

sidade Federal de Campina Grande - Campus Cuité, na condição de bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Visa analisar de que forma a utilização de experimentos pode contribuir para uma melhor compreensão dos conceitos matemáticos e para a seleção de estratégias de ensino do Teorema de Tales que promovam a percepção de como a matemática pode ser aplicada no cotidiano.

JUSTIFICATIVA

A abordagem prática e experimental no ensino do Teorema de Tales é fundamental para proporcionar aos alunos uma compreensão mais profunda e significativa dos conceitos matemáticos envolvidos. Em vez de simplesmente apresentar fórmulas e conceitos de forma abstrata, a prática experimental permite que os alunos se envolvam ativamente na aprendizagem, explorando e aplicando os conceitos em situações reais.

Esta abordagem é especialmente relevante considerando o contexto atual da educação, onde os alunos frequentemente buscam significado e aplicabilidade prática no que estão aprendendo. Por meio de atividades práticas e experimentais, os alunos podem visualizar a relevância e utilidade do Teorema de Tales em diversos contextos, desde a geometria do dia a dia até aplicações mais complexas em outras disciplinas e áreas da vida.

Além disso, a prática experimental promove o desenvolvimento de habilidades essenciais, como pensamento crítico, resolução de problemas, trabalho em equipe e comunicação. Ao enfrentarem desafios práticos e colaborarem com seus colegas, os alunos adquirem competências fundamentais para o sucesso não apenas na matemática, mas em todas as áreas da vida acadêmica e profissional.

Portanto, a justificativa deste artigo em relação à prática é enriquecer a experiência de aprendizagem dos alunos, de modo mais abrangente, para enfrentar os desafios matemáticos de forma prática, além de desenvolver habilidades cognitivas, raciocínio lógico e capacidade de observação, fortalecendo o entendimento dos estudantes sobre esse teorema de forma mais lúdica.

REFERENCIAL TEÓRICO

Teorema de Tales

O Teorema de Tales é uma das pedras angulares da geometria, fornecendo um conjunto de relações fundamentais entre segmentos de reta dentro de figuras semelhantes. Este teorema, nomeado em homenagem ao matemático grego Tales de Mileto, estabelece que, se três ou mais retas paralelas cortam duas retas transversais, então elas dividem essas transversais em segmentos proporcionais.

Matematicamente, o teorema pode ser expresso da seguinte forma: “Se duas retas paralelas são cortadas por transversais, então os segmentos de uma transversal são proporcionais aos segmentos correspondentes da outra” ou “A intersecção de um feixe de retas paralelas por duas retas transversais forma segmentos proporcionais”.

O Teorema de Tales é frequentemente aplicado em diversos campos da matemática, ciência e engenharia. Na geometria, é usado para resolver problemas relacionados a figuras semelhantes, como determinar comprimentos desconhecidos ou demonstrar propriedades específicas. Além disso, é essencial em áreas como a trigonometria e a geometria analítica, onde as relações proporcionais desempenham papel crucial na resolução de problemas complexos.

Por exemplo, é amplamente utilizado na triangulação, método aplicado em topografia e navegação para determinar distâncias e alturas inacessíveis. Ao empregar esse teorema em situações práticas, engenheiros e navegadores podem calcular distâncias e alturas desconhecidas com base em medidas conhecidas e relações proporcionais.

Ademais, o Teorema de Tales tem aplicações em áreas como a física, sendo utilizado em problemas de óptica geométrica, acústica e dinâmica de fluidos, entre outros. Em essência, constitui uma ferramenta poderosa e versátil em diversos campos da matemática e da ciência, proporcionando um conjunto de relações proporcionais fundamentais para resolver problemas práticos e teóricos.

Prática Experimental

As práticas experimentais desempenham papel fundamental na educação, permitindo aos alunos aprenderem por meio de experiências e da aplicação direta de conceitos teóricos em situações reais. Essa abordagem ativa não apenas desperta o interesse dos estudantes, mas também aprofunda sua compreensão dos conceitos ensinados, especialmente em matemática, onde tais práticas tornam a disciplina mais tangível e significativa.

Desse modo, há a combinação entre o abstrato e o concreto em sala de aula, buscando equilibrar intuição e lógica no processo de construção do conhecimento matemático. A utilização de experimentos nas aulas de matemática constitui uma ferramenta educativa eficaz, pois possibilita ao professor proporcionar ao aluno a vivência do conteúdo, estabelecendo a dinâmica e a indissociabilidade entre teoria e prática. Como afirma Paulo Freire, para compreender a teoria, é preciso experienciá-la. Logo, é importante que teoria e prática caminhem juntas para promover o melhor aprendizado do aluno.

Nas últimas décadas, diversas abordagens surgiram para incluir práticas experimentais no ensino de matemática, com o objetivo de envolver os estudantes de forma eficaz e promover uma aprendizagem ativa e significativa. Uma dessas abordagens contempla o uso de materiais concretos e manipulativos, como blocos de montar, quebra-cabeças geométricos e materiais de contagem, que permitem explorar conceitos matemáticos abstratos de maneira concreta e intuitiva.

Com base em trabalhos de Gaspar (2009), Krasilchik (2004) e Carvalho et al. (2007), é possível concluir que, por meio da realização de experimentos e não apenas de aulas expositivas, o estudante reorganiza seu raciocínio, iniciando sua trajetória no campo da educação científica de maneira mais efetiva. Assim, a implementação de atividades em sala que possibilitem a experimentação traz benefícios à assimilação do conteúdo, além de favorecer uma aprendizagem mais natural, enriquecendo o processo formativo dos alunos.

As práticas experimentais em matemática frequentemente envolvem a realização de experimentos numéricos ou simulações computacionais para ex-

plorar padrões, investigar conjecturas e resolver problemas complexos. Com o uso de softwares de matemática dinâmica, planilhas eletrônicas e programas de visualização, os alunos podem explorar conceitos de forma interativa e investigativa, testando hipóteses, analisando dados e tirando conclusões significativas.

Um exemplo prático de aplicação das práticas experimentais na matemática é a resolução de problemas do mundo real. Os alunos são desafiados a aplicar seus conhecimentos em situações reais e relevantes, como problemas de engenharia, finanças, ciências naturais e sociais. Essa abordagem não apenas demonstra a aplicabilidade da matemática em diversos contextos, mas também ajuda a desenvolver habilidades de pensamento crítico e resolução de problemas, ao mesmo tempo em que promove a compreensão dos conceitos em um contexto autêntico.

As práticas experimentais em matemática oferecem, portanto, uma abordagem envolvente e eficaz para o ensino e a aprendizagem. Ao incorporar materiais concretos, simulações computacionais e problemas do mundo real, os educadores podem proporcionar aos alunos uma experiência rica e significativa, que não apenas promove a compreensão dos conceitos, mas também desenvolve habilidades importantes para o sucesso acadêmico e profissional.

METODOLOGIA

O Teorema de Tales é uma ferramenta matemática fundamental, explorada ao longo da história por diversos povos antigos. Antes mesmo de ser formalmente definido na geometria euclidiana, já se aplicavam técnicas semelhantes para determinar medidas de terras, construções e outros elementos do ambiente. Por meio de observações e experimentações, perceberam-se padrões geométricos que posteriormente foram formalizados no Teorema de Tales.

O desenvolvimento dessa prática ocorreu em uma sequência didática aplicada às turmas do 1º ano do ensino médio da ECIT José Itamar da Rocha Cândido, na cidade de Cuité-PB, com dois aspectos: a contextualização do procedimento de criação do Teorema de Tales por meio da história da matemática e a aplicação desse conteúdo em uma atividade experimental protagonizada pelos próprios estudantes.

Os alunos foram divididos em grupos e inspiraram-se na proeza de Tales de Mileto ao medir a pirâmide de Quéops. Na aula preparada, o conteúdo abordado foi razão e semelhança. Assim, duas tendências no ensino da matemática foram utilizadas: história da matemática e modelagem. Esse modelo baseou-se no feito de Tales, isto é, na medição da pirâmide utilizando a sombra e aplicando razão, proporção e semelhança de triângulos.

Inicialmente, os participantes foram introduzidos à história do teorema e à forma como povos antigos aplicavam técnicas fundamentais para determinar o tamanho de terras e outros objetos. Essa contextualização histórica buscava despertar o interesse dos alunos e evidenciar a relevância prática do teorema ao longo do tempo.

Em seguida, os pibidianos entregaram sólidos geométricos aos estudantes, desafiando-os a determinar seus tamanhos. Nesse momento, eles escolhiam um objeto menor que os sólidos e, em seguida, iam à parte externa da escola em busca de um local com incidência solar. Dando sequência à prática, posicionavam os sólidos e os objetos menores no chão e, com o auxílio de uma trena, determinavam os valores das sombras projetadas. A partir desses dados, deveriam calcular a altura do objeto menor. Com essas informações, era possível calcular e encontrar o valor dos sólidos.

Figura 1 – Prática experimental: Teorema de Tales



Fonte: Autores (2023).

Por fim, os alunos foram confrontados com um desafio prático em sua própria escola: determinar a medida de um poste utilizando o Teorema de Tales. Com a utilização da trena, eles deveriam usar as mesmas estratégias para calcular a altura do poste. Nesse caso, o objeto escolhido para ser referência como objeto menor era um aluno de cada grupo.

Figura 2 – Prática experimental: Teorema de Tales



Fonte: Autores (2023).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados obtidos nesta prática experimental não apenas ilustram a eficácia da abordagem prática e contextualizada no ensino do Teorema de Tales, mas também destacam a importância fundamental de uma educação matemática que transcenda a simples memorização de fórmulas e conceitos. Ao envolver os alunos em atividades práticas, que os desafiam a aplicar seus conhecimentos em situações reais e relevantes, esta prática não só promoveu o desenvolvimento de habilidades matemáticas, mas também de habilidades transversais que são essenciais para o sucesso em diversas áreas da vida.

A abordagem prática e contextualizada permitiu que os alunos explorassem o Teorema de Tales de maneira significativa, conectando-o não apenas ao mundo escolar, mas também à sua vida cotidiana e ao contexto histórico mais amplo. Ao explorar as aplicações históricas do Teorema de Tales, os estudantes não apenas adquiriram um entendimento mais profundo da importância e da relevância desse conceito ao longo da história da humanidade, mas também foram incentivados a refletir sobre o papel da matemática na formação do mundo ao seu redor.

Essa perspectiva histórica não apenas proporcionou uma base sólida para a compreensão do contexto e da aplicabilidade do teorema, como também promoveu uma aprendizagem mais significativa e duradoura, permitindo que os estudantes vislumbrassem o impacto real e tangível da matemática em suas vidas.

Além disso, ao participarem ativamente das medições práticas dos sólidos geométricos e do desafio final de determinar a medida de um poste, os alunos desenvolveram habilidades cruciais de resolução de problemas, pensamento crítico e raciocínio lógico. Ao se envolverem em atividades práticas e desafiadoras, os discentes não apenas fortaleceram sua compreensão dos conceitos matemáticos, mas também adquiriram confiança em sua capacidade de enfrentar desafios do mundo real de forma eficaz e habilidosa. Esse experimento não apenas capacitou os estudantes a aplicar seus conhecimentos matemáticos, como também os preparou para enfrentar os desafios da vida com confiança e determinação.

Ademais, promoveu um ambiente de aprendizagem colaborativo, no qual os alunos foram incentivados a trabalhar em equipe, discutir ideias e compartilhar diferentes abordagens para resolver problemas. Essa prática não apenas fortaleceu o entendimento individual, mas também promoveu o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais essenciais para o sucesso pessoal e profissional.

Portanto, os resultados desta prática experimental demonstram claramente os benefícios de uma abordagem prática e contextualizada no ensino

do Teorema de Tales. Ao conectar a matemática ao mundo real e promover o desenvolvimento de habilidades matemáticas e transversais, essa abordagem não apenas enriqueceu a experiência de aprendizagem dos alunos, como também os preparou de forma abrangente para os desafios do mundo real e para uma vida de aprendizado contínuo e sucesso.

CONCLUSÃO

A prática experimental aplicada ao estudo do Teorema de Tales não apenas oferece uma maneira inovadora de ensinar matemática, mas também abre portas para uma compreensão mais profunda e significativa dos conceitos matemáticos. Por meio dessa abordagem, os alunos não apenas memorizam fórmulas e teoremas, mas aprendem a aplicá-los em situações reais, o que fortalece sua compreensão e confiança em sua capacidade de resolver problemas complexos.

Ao explorar a história por trás do Teorema de Tales e suas aplicações práticas ao longo do tempo, os estudantes são levados a refletir sobre a importância da matemática em diferentes contextos culturais e históricos. Isso não apenas amplia seu horizonte de conhecimento, mas também os motiva a se envolver mais ativamente no processo de aprendizagem, uma vez que conseguem relacionar o conteúdo estudado com experiências reais.

Além disso, ao realizar atividades práticas, como a medição de sólidos geométricos e a resolução de problemas do mundo real utilizando o Teorema de Tales, os alunos desenvolvem habilidades essenciais para o sucesso acadêmico e profissional. A capacidade de pensar criticamente, resolver problemas de forma criativa e colaborar com os outros são competências cada vez mais valorizadas no mundo moderno, e a prática experimental oferece um ambiente ideal para desenvolvê-las.

Essa abordagem também promove uma aprendizagem mais holística, na qual os estudantes não apenas adquirem conhecimentos matemáticos, mas também aprendem a aplicá-los de maneira ética e responsável. Ao enfrentar desafios do mundo real e colaborar com os colegas, eles desenvolvem uma com-

preensão mais profunda do impacto que a matemática pode ter em suas vidas e na sociedade como um todo.

Em resumo, a prática experimental no ensino do Teorema de Tales vai além de simplesmente transmitir conhecimento matemático: ela oferece uma experiência de aprendizagem envolvente e significativa, que prepara os alunos para enfrentar os desafios do mundo real com confiança, criatividade e habilidade. Essa abordagem não apenas fortalece sua compreensão dos conceitos matemáticos, mas também os capacita a se tornarem pensadores críticos e solucionadores de problemas eficazes em todas as áreas da vida.

REFERÊNCIAS

COSTA, Larissa Cristine dos Santos et al. Ensino do teorema de Tales por meio de experimento: uma experiência de regência. VI CONAPESC. Campina Grande: Realize Editora, 2021. In: **Anais do [...]**, Campina Grande, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/76906>. Acesso em: 30 jan. 2024.

DE, O.; SOARES, F.; ANTÔNIA DE SOUZA, F. **A história da matemática abordada numa prática em sala de aula com o estudo da semelhança de triângulos**. [s.l: s.n.]. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/epbem/2016/TRABALHO_EV065_MD3_SA16_ID461_29102016230653.pdf. Acesso em: 30 jan. 2024.

ROCHA, Iogo Sávio Lima. **Teorema de Tales: o ensino e aprendizagem por meio de atividades experimentais**. 2023. 20 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, Campus Teresina Central, Teresina, 2023.

TEREZINHA CORRÊA, N.; BRAGUINI, W. **O ensino de Ciências por meio de atividades experimentais: a realidade do ensino na escola**. [s.l: s.n.]. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pde-busca/producoes_pde/2016/2016_artigo_cien_unicentro_nelziterezinhaacorreia.pdf. Acesso em: 30 jan. 2024.

CAPÍTULO 8

CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Gean Dias
Maria Vitória Avelino Vieira
Isabela Araujo dos Santos
Thiago Nogueira Manguiera
Cícera Cecília Esmeraldo Alves
Doi: 10.48209/978-65-5417-556-8

Resumo: a formação inicial de professores tem sido objeto de intensa discussão não somente em eventos acadêmicos, mas também em diversos fóruns e espaços de diálogo educacional. Concomitantemente, observa-se o aumento do número de pesquisas voltadas para o âmbito das políticas educacionais de formação docente. Diante disso, o presente trabalho tem por objetivo analisar os impactos do Programa Residência Pedagógica (PRP) na formação de professores de Geografia. Para isso, por meio de pesquisa bibliográfica, foram selecionados trabalhos que tratam da formação de professores de Geografia, a fim de embasar teoricamente a pesquisa. Simultaneamente, aplicaram-se questionários a discentes egressos do curso de Licenciatura Plena em Geografia do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande que participaram do referido programa em edições anteriores. Os resultados parciais demonstram que o Programa Residência Pedagógica em Geografia influenciou positivamente na compreensão da prática docente e contribuiu para o desenvolvimento de habilidades de ensino em Geografia. Assim, é notável que o Programa Residência Pedagógica desempenha um papel importante na formação acadêmica e profissional dos licenciandos ao proporcionar uma imersão significativa no ambiente escolar, estabelecendo uma ponte sólida entre a universidade e a escola.

Palavras-chave: Residência pedagógica; Formação de professores em geografia; Políticas educacionais.

INTRODUÇÃO

As discussões sobre a formação inicial de professores estão cada vez mais amplas, não apenas no meio acadêmico, mas também em diversos espaços de discussão educacional, à medida que se intensifica o interesse em pesquisas relacionadas às políticas educacionais voltadas para a formação de professores. Pensando nesse contexto, o presente trabalho pretende observar e analisar os impactos do Programa Residência Pedagógica (PRP) na formação de professores de Geografia no Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), para assim refletir sobre os índices de rendimento de alunos que já passaram pelo subprojeto Geografia.

Buscou-se fundamentar teoricamente a pesquisa por meio de uma abordagem bibliográfica, em fontes que tratam da formação de professores de Geografia. Concomitantemente, questionários foram aplicados a ex-alunos do curso de Licenciatura Plena em Geografia da UFCG campus Cajazeiras, que atuaram em edições passadas e, por questões éticas, as identidades dos entrevistados não serão expostas neste trabalho. Esta abordagem permite uma compreensão teórica, mas também fornece uma percepção mais detalhada dos resultados do PRP, à luz do que relatam ex-residentes.

Os resultados obtidos mostram que o subprojeto de Geografia do Programa Residência Pedagógica tem um impacto particularmente positivo na compreensão da prática docente e no desenvolvimento de competências pedagógicas nesta área. Estes efeitos positivos destacam o papel fundamental do PRP em atuar como uma ponte entre a teoria acadêmica e a prática profissional; contudo, ainda se fez possível identificar certa lacuna, mas, ao analisar os resultados, percebe-se que não impediu que os licenciados passassem por uma imersão significativa no ambiente escolar, especificamente voltado para a educação geográfica.

Portanto, é importante obter uma compreensão reflexiva e crítica de como o PRP contribui para a formação acadêmica e profissional dos futuros professores de Geografia, assim como identificar áreas potenciais para melhoria do programa. Assim, esta pesquisa fornecerá informações importantes

para o aprimoramento e valorização das políticas educacionais que permeiam a formação de professores.

Deste modo, na próxima seção, faz-se necessário rememorar o processo de constituição do referido programa enquanto política educacional que assegura o aprimoramento da formação de professores.

UM BREVE RESGATE SOBRE A CONSOLIDAÇÃO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

O Programa Residência Pedagógica (PRP) é uma das intervenções que compõem a Política Nacional de Formação de Professores, o qual tem como intenções anunciadas, de acordo com o Edital SEI/UFCG N° 26/2022, aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura por meio do desenvolvimento de projetos e concessão de bolsas, fortalecendo o campo da prática ao conduzir o(a) licenciando(a) a compreender de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e metodologias. Inclusive, prevê a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da Residência Pedagógica.

Para discutir sobre o PRP, é preciso ressaltar que, até a sua implementação, propostas semelhantes já haviam sido pensadas, discutidas e até mesmo experimentadas de forma isolada em esferas municipais, estaduais ou federais da educação. De acordo com Silva (2019), foi a partir do ano de 2007 que passaram a surgir e serem discutidas as primeiras propostas que possuíam o intuito de custear bolsas de iniciação à docência.

Todavia, além de serem propostas nomeadas de forma semelhante, ainda se diferenciavam do programa vigente, tendo em vista que eram destinadas àqueles que já haviam concluído o curso, com carga horária extremamente elevada e, além de possuírem contradições, eram projetos idealizados com base nas experiências da residência médica, que, portanto, não atendiam plenamente às particularidades da docência.

Em 2018, após a apresentação e implementação do atual programa em 2017, através de uma chamada pública pelo edital CAPES 06/2018, foi divulgada a seleção de IES dispostas a implementar nos cursos superiores um

projeto inovador que priorize a articulação entre teoria e prática, contemplando as especificidades docentes. O programa passa a ter uma articulação entre o Governo Federal, CAPES e os Estados, mediante as secretarias de educação, oferecendo bolsas de iniciação docente a licenciandos que tenham completado no mínimo 50% da carga horária obrigatória do curso. Desta vez, uma proposta coerente visa:

[...] I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias; II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da Residência Pedagógica; III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (CAPES, 2018, p. 1).

Até o presente momento, o PRP vem desenvolvendo suas atividades, propiciando aos licenciandos contemplados a oportunidade de compreender e associar teoria e prática às particularidades da profissão docente, promovendo aos residentes uma imersão no sistema de educação básica, assim como fomentando o campo das pesquisas e elaboração de análises acadêmicas, tendo em vista que propõe a realização de atividades de magistério associadas à pesquisa, acerca da formação e iniciação profissional de professores nos mais diversos estados do país.

Recentemente, têm sido veiculadas especulações a respeito da dissolução deste programa ou até mesmo de uma possível redefinição, na qual há a possibilidade de a modalidade de bolsas para residentes ser destinada novamente a licenciandos. Levando-nos a refletir que, apesar da qualidade do programa para os estudantes de licenciatura, as atividades desenvolvidas nem sempre são levadas em consideração diante das políticas que nem sempre visam à importância do programa.

Em razão dessas conjecturas, será feito a seguir um breve diálogo sobre a relação da formação docente e o início de carreira, destacando a qualificação da formação inicial e como ela impacta no início da carreira docente, período crucial que pode influenciar diretamente a permanência ou não na profissão.

A FORMAÇÃO DOCENTE E O INÍCIO DA CARREIRA PROFISSIONAL

As discussões acerca da formação de professores não são uma temática recente, mas, pelo contrário, estendem-se ao longo do tempo, sendo objeto de investigação por diversos autores e teóricos da educação. O ponto central dessas análises reside, principalmente, na avaliação da qualidade da formação inicial, bem como no início da carreira docente. Esse período se destaca como um momento de impacto significativo, capaz de influenciar diretamente a decisão de prosseguir ou não na profissão.

A formação inicial de professores, considerada também como política educacional, emerge como componente estratégico para aprimorar a qualidade da educação básica (Mello, 2020). Prosseguindo, a mesma autora destaca que esse enfoque na capacitação inicial do docente não só se traduz em uma formação de qualidade, mas desencadeia um círculo virtuoso de impactos duradouros.

Em enfoque semelhante, Batista; David; Feltrin (2019, n. p.) destacam que:

[...] a formação docente (inicial e continuada) deve preparar esse profissional para uma atuação pautada na articulação entre as teorias e as práticas pedagógicas, ou seja, uma atuação pautada na práxis educacional e, portanto, precisamos de uma efetiva formação docente para construir um profissional efetivamente engajado com a sua atuação e com as suas responsabilidades sociais.

Sendo assim, a formação inicial precisa necessariamente proporcionar ao docente conhecimentos, desenvolvimento de habilidades práticas e competências para lidar com as complexidades inerentes à profissão. Isso prepara o profissional para compreender a realidade e possibilita a projeção de ações que favoreçam a aprendizagem (Pesce; Andre, 2012).

Todavia, como bem salienta Gatti (2014, p. 43):

[...] é preciso ressaltar que esse desenvolvimento profissional parece, nos tempos atuais, configurar-se com condições que vão além das competências operativas e técnicas associadas ao seu trabalho no ensino, tornando-se uma integração de modos de agir e pensar, implicando um saber que inclui a mobilização não só de conhecimentos e métodos de trabalho, como também de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola; inclui confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, com as crianças e jovens, com os colegas, com os gestores, na busca de melhor formar os alunos, e a si mesmos.

Nesse sentido, entendemos que a formação inicial e também contínua do professor precisa ajudá-lo a enfrentar os desafios encontrados em seu campo de trabalho e as constantes mudanças na realidade. Desse modo, é essencial que os profissionais da educação estejam aptos a compreender as evoluções na sociedade e possam assegurar, a partir de uma abordagem educativa, que esteja alinhada com as necessidades da contemporaneidade.

Em contrapartida, ao tratar sobre a fase inicial no magistério — momento único de obtenção de habilidades e competências acerca do papel docente, sendo também instável, marcado por vulnerabilidades e inquietações —, observa-se que os diferentes desafios enfrentados pelos professores são discutidos em trabalhos como os de Huberman (1995), que se dedicam a analisar as fases da carreira docente.

No seu enfoque, Huberman realiza uma análise profunda das nuances que permeiam as fases da carreira docente, permitindo a compreensão mais aprofundada das complexidades inerentes ao processo de profissionalização no campo educacional. O autor divide a carreira docente em diferentes fases. A primeira fase, chamada de entrada na carreira, corresponde a um período compreendido entre dois e três anos após a entrada na profissão. Essa fase, por sua vez, é subdividida em duas etapas: um período de “sobrevivência”, no qual o neófito se depara com o “choque do real”, uma quebra de expectativa, um confronto com as complexas realidades profissionais; e um período de “descoberta”, caracterizado pelo entusiasmo inicial, pelo desejo de ter sua primeira sala de aula repleta de alunos e pelo primeiro contato efetivo como recém-egresso da academia.

Nas pesquisas realizadas por Garcia (2010, p. 14), o autor salienta que a inserção profissional no ensino é:

[...] o período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores realizarão a transição de estudantes para docentes. É um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter certo equilíbrio pessoal.

Sendo assim, a integração do docente recém-egresso corresponde aos primeiros anos nos quais os professores estão transitando de estudantes da graduação para docentes de escolas básicas. Durante esse período de muitas tensões e aprendizagens, os neófitos devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguirem manter certo equilíbrio pessoal. É nesse contexto desafiador que se espera que os novos educadores absorvam não apenas a teoria adquirida na formação acadêmica, mas também desenvolvam habilidades práticas e emocionais necessárias para enfrentar os desafios do ambiente escolar (Ponte *et al.*, 2010 *apud* Pessoa, 2017).

Em síntese, a formação de professores, tanto inicial quanto contínua, é um pilar extremamente importante para o fortalecimento do sistema educacional. A preparação efetiva dos professores não deve se resumir apenas aos aspectos técnicos e operacionais, mas também integrar valores, intenções e uma compreensão mais profunda da complexidade dos ambientes escolares.

Ao reconhecer as distintas fases da trajetória profissional, desde a formação inicial até os anos iniciais no magistério, torna-se crucial investir em estratégias que auxiliem os educadores a transitar por esses períodos cruciais, possibilitando assegurar não apenas a sua sobrevivência, mas também efetivar uma carreira docente comprometida, reflexiva e capaz de impactar positivamente na aprendizagem dos alunos e na qualidade do sistema educacional como um todo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a consolidação da pesquisa, inicialmente foi realizado levantamento bibliográfico acerca da temática. Esse processo permitiu uma compreensão mais abrangente das produções relacionadas à educação, políticas educacionais voltadas para a formação inicial de professores de Geografia no ensino superior, o início da carreira docente, bem como o Programa de Residência Pedagógica (PRP) e seus impactos na trajetória profissional docente.

A metodologia adotada neste estudo baseia-se em uma abordagem qualitativa, uma vez que não busca apenas enumerar ou medir os eventos estudados. Da mesma forma, não utiliza instrumentos estatísticos na análise dos dados. Em vez disso, o foco reside no processo da pesquisa, destacando a importância do significado, ao invés de simplesmente se concentrar nos resultados. Nessa abordagem qualitativa, a preocupação central é compreender a essência dos fenômenos investigados, conferindo uma perspectiva mais aprofundada e contextualizada ao estudo (Lüdke; André, 1986 *apud* Schneider; Fujii; Corazza, 2017).

Na etapa subsequente, os dados foram coletados através da aplicação de questionários a ex-alunos do curso de Licenciatura Plena em Geografia no Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande. Esses participantes, ex-bolsistas no Programa Residência Pedagógica (PRP), foram selecionados com o objetivo de realizar uma análise detalhada dos impactos desse programa na formação de professores de Geografia. A aplicação dos questionários buscou compreender de que maneira a participação no PRP influenciou a trajetória acadêmica e profissional desses licenciados.

O questionário foi aplicado por meio da plataforma Google Forms, organizado em seções específicas, abordando temas como experiência no programa, impacto na formação do docente, relação entre teoria e prática, contribuição para a carreira docente e sugestões de aprimoramento para o programa. As perguntas foram elaboradas de forma a incluir tanto formatos abertos quanto fechados, visando uma coleta de dados abrangente para uma análise mais aprofundada das respostas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os questionários aplicados aos residentes foram coletados com o intuito de analisar os impactos do Programa Residência Pedagógica (PRP) na formação de professores de Geografia, sendo discutidos também vários aspectos relacionados ao programa. Nesta seção, apresentamos a discussão dos dados com um olhar crítico sobre as contribuições do programa para os ex-residentes.

Em um primeiro momento, é importante enfatizar a obtenção de respostas de dez estudantes, nos quais os antigos licenciandos destacaram como o Programa Residência Pedagógica influenciou positivamente a sua compreensão da prática docente, conforme mostra o Gráfico 01.

Destaca-se que a unanimidade das respostas pode ser interpretada como um indicativo da eficácia do programa em cumprir seus objetivos. Os alunos, ao vivenciarem a prática docente durante a vigência do PRP em Geografia, puderam perceber de forma clara e direta como os conceitos teóricos aprendidos na universidade se aplicam na realidade da sala de aula. Isso fortalece a conexão entre teoria e prática, promovendo uma compreensão mais profunda e significativa da natureza do trabalho docente.

Gráfico 1 – Influência do PRP na compreensão da prática docente

O Programa Residência Pedagógica (PRP) influenciou positivamente a sua compreensão da prática docente?



Fonte: Autores (2024).

Como podemos observar, a unanimidade das respostas pode ser interpretada como um indicativo da eficácia do programa em cumprir seus objetivos. Os alunos, ao vivenciarem a prática docente durante o PRP, puderam perceber de forma clara e direta como os conceitos teóricos aprendidos na universidade se aplicam na realidade da sala de aula. Isso fortalece a conexão entre teoria e prática, promovendo uma compreensão mais profunda e significativa da natureza do trabalho docente.

Em suma, a análise das respostas dos ex-residentes sugere que o Programa Residência Pedagógica em Geografia foi bem-sucedido em promover uma compreensão positiva e significativa da prática docente entre os participantes. No entanto, é importante continuar avaliando e aprimorando o programa para garantir sua eficácia e qualidade na formação de futuros professores de Geografia.

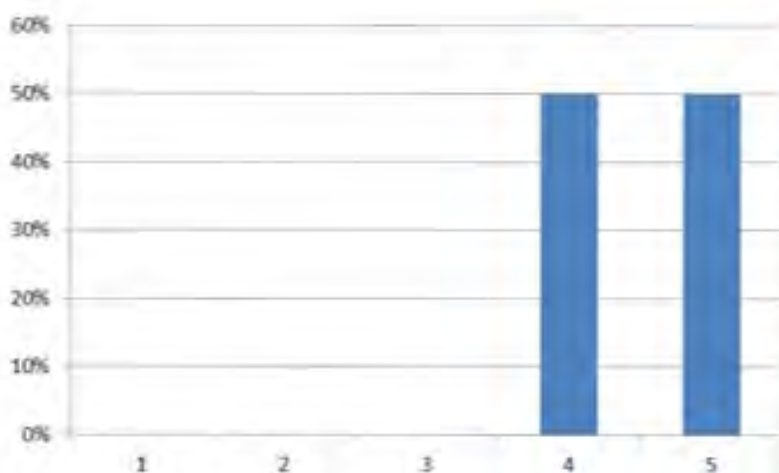
Quando questionados sobre de que maneira o programa contribuiu para o desenvolvimento das habilidades de ensino em Geografia, foram definidas escalas de 1 a 5, nas quais os dados revelam uma distribuição equilibrada entre as avaliações. Cinco alunos responderam na escala 4, indicando que o programa contribuiu significativamente para o desenvolvimento de suas habilidades de ensino em Geografia. Isso sugere que, para esses alunos, o programa teve um impacto substancial em seu crescimento profissional como futuros professores. A nota 4 indica uma avaliação positiva, mostrando que as habilidades de ensino foram aprimoradas de forma perceptível e significativa, embora ainda haja espaço para pequenas melhorias ou refinamentos.

Por outro lado, os outros cinco ex-residentes responderam na escala 5, indicando que o programa contribuiu de forma excepcional para o desenvolvimento de suas habilidades de ensino em Geografia. Essa avaliação máxima sugere que esses alunos perceberam uma melhoria considerável e abrangente em suas habilidades de ensino como resultado direto da participação no programa de residência pedagógica. A nota 5 indica satisfação total e percepção de que o programa atendeu plenamente às expectativas, contribuindo de forma significativa para o crescimento profissional dos alunos.

Em relação à relevância do programa na formação docente, 70% dos entrevistados responderam em escala máxima e outros 30% também avaliaram de forma positiva, indicando a total importância do programa na formação docente. Esses dados evidenciam a relevância do programa durante a formação inicial de professores de Geografia, conforme observado no Gráfico 02.

Gráfico 2 – Contribuições para o desenvolvimento de habilidades de ensino

Em que medida o programa contribuiu para o desenvolvimento das suas habilidades de ensino em Geografia?



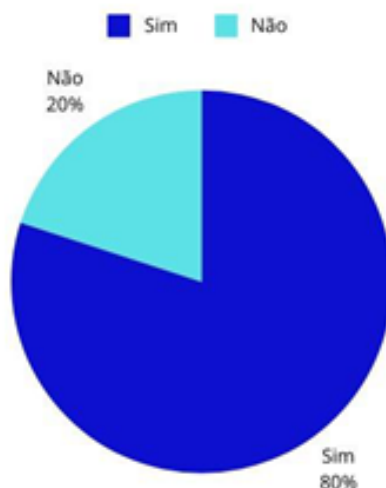
Fonte: Autores (2024).

Ao avaliarem a participação no programa, os antigos residentes destacaram as contribuições proporcionadas para o início de carreira, mencionando o reconhecimento como professores, a oportunidade das regências e a preparação de aulas, ressaltando também os desafios da profissão, especialmente na rede pública de ensino, onde muitas vezes o professor se depara com a falta de estrutura das escolas. Ter esse contato com as condições e desafios reais das escolas ocorre por meio do programa, no qual o principal desafio se torna “ajudar os alunos em formação a desenvolver a disposição e as habilidades para enxergar as conexões entre a sala de aula e o contexto social e político nos quais ela se insere” (Zeichner, 1993, p. 7).

Ao tratar da relação entre teoria e prática, questionou-se os antigos residentes sobre a conexão afetiva entre a teoria aprendida na universidade e a prática na sala de aula durante o programa, conforme apresentado no Gráfico 03.

Gráfico 3 – Conexões entre teoria e prática

Você sentiu que houve uma conexão efetiva entre a teoria aprendida na universidade e a prática em sala de aula durante o programa?



Fonte: Autores (2024).

É interessante notar que 80% dos participantes sentiram uma conexão efetiva entre a teoria aprendida na universidade e a prática em sala de aula durante o programa. Isso sugere que o programa foi bem-sucedido em proporcionar integração entre teoria acadêmica e prática educacional.

No entanto, é igualmente importante considerar as respostas de dois alunos que não perceberam tal conexão. Essas respostas podem indicar que, apesar dos esforços do programa, ainda existem desafios ou lacunas na forma como a teoria é aplicada na prática em sala de aula, sugerindo áreas para melhoria no currículo do curso ou no próprio programa de residência pedagógica.

Outro ponto de relevância abordado no questionário refere-se a como a conexão entre teoria e prática impacta a abordagem no ensino de Geografia. Os alunos demonstraram que essa conexão ocorre de forma significativa, pois é através das práticas que as teorias começam a fazer sentido em sala de aula; entretanto, a realidade apresenta desafios que não são abordados na universidade.

Buscou-se também investigar as contribuições para a carreira docente, questionando como o programa contribuiu para o desenvolvimento de habilidades no planejamento e na gestão do tempo de aula em Geografia. Obtiveram-se respostas bastante positivas, pois os residentes destacaram a impor-

tância da prática do planejamento das aulas para a aquisição de habilidades profissionais, a relevância da preparação de atividades para a experiência docente e como, após o Programa Residência Pedagógica, essas práticas se tornaram mais objetivas.

Por fim, os ex-residentes avaliaram sua autoimagem como professor antes de participar do programa e relataram mudanças percebidas na prática pedagógica. Reconheceram que ser professor não é tarefa fácil, envolvendo desafios como lidar com diferentes pessoas e perspectivas, bem como enfrentar a desvalorização da profissão, mostrando que já possuíam percepção das demandas inerentes à docência.

Ainda sobre a avaliação da autoimagem, um dos entrevistados destacou:

Pensava em ser uma professora que chegaria na sala de aula, faria meu trabalho da melhor forma e voltaria para casa sem manter nenhuma relação afetiva com os alunos. Mas após a participação no programa percebi que isso é impossível; existem alunos que nos cativam, seja no abraço sincero na porta da sala, no sorriso ao nos ver entrar. Aprendi que é preciso ensinar também com amor; manter uma boa relação com os alunos faz total diferença no processo de ensino-aprendizagem. Então pretendo ensinar sobre Geografia, mas ensinando também sobre humanidade, ser o abraço que muitos alunos não encontram em casa, a palavra amiga em meio às dificuldades (Entrevistado C, Formulário – Potencial Transformador: O Papel Significativo do Programa Residência Pedagógica na Formação de Professores de Geografia, 19 de dezembro de 2023, n. p.).

Por meio dessa afirmação, percebe-se que o PRP – subprojeto Geografia vai além de um programa de bolsas de Iniciação à Docência, permitindo que os residentes entrem em contato com espaços sociais — as escolas — que contribuem para uma rede complexa de vivências, histórias e memórias, construindo identidades plurais e sensíveis no campo profissional e pessoal, alicerçando os sentidos do que significa ser professor(a) de Geografia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, o presente trabalho teve como objetivo principal analisar as contribuições do Programa Residência Pedagógica no que se refere à formação inicial, avaliando seus impactos, sejam eles positivos ou negativos. Apesar de inicialmente ter sido realizado um breve histórico sobre o programa, dada a

importância de compreender sua consolidação no Brasil, ao longo desta pesquisa manteve-se a dedicação em averiguar de que maneira o programa tem influenciado a formação inicial de professores de Geografia e quais os impactos positivos ou negativos nesse contexto.

Após a coleta e análise dos dados fornecidos pelos ex-residentes, constatou-se que o PRP contribuiu significativamente para a compreensão e associação entre prática e teoria acadêmica, assim como para o desenvolvimento de habilidades de ensino em Geografia. Entre esses aspectos estão o indicativo de eficácia do programa em cumprir os objetivos propostos, a associação entre conceitos teóricos vistos na academia e prática aplicada em sala de aula, contribuindo para a construção profissional, bem como o auxílio na compreensão de todas as especificidades, positivas e negativas, do magistério. Conforme relatado pelos próprios entrevistados, o ofício docente não é tão simples quanto se imagina, garantindo, assim, a melhoria do ensino em sala de aula.

Foi possível perceber, por meio das afirmações dos ex-residentes, que o PRP – subprojeto Geografia desempenhou papel notável em sua formação, pois os relatos evidenciam mudanças significativas na forma de conduzir as aulas de Geografia e aprimoramento nas habilidades de elaboração e aplicação das aulas, desenvolvendo um novo olhar sobre a docência e seus desafios.

Diante dos resultados obtidos, conclui-se que o Programa Residência Pedagógica possui relevância no contexto das políticas educacionais e para o aprimoramento da qualidade do ensino de Geografia no contexto educacional atual. Portanto, ao contrário do que se pensa sobre a necessidade de extinguir o programa, é imprescindível que ocorram maiores investimentos para seu aprimoramento, assegurando a melhoria contínua do ensino em sala de aula e contribuindo para a formação inicial de professores. As pesquisas sobre essa temática não devem se encerrar aqui, considerando a importância de refletir continuamente sobre as melhorias na promoção e valorização da carreira docente, além da necessidade de investigações mais aprofundadas sobre os diferentes aspectos e eventuais lacunas do PRP.

REFERÊNCIAS

BATISTA, N. L.; DE DAVID, C.; FELTRIN, T. Formação de professores de Geografia no Brasil: considerações sobre políticas de formação docente e currículo escolar. **Geografia Ensino & Pesquisa**, [S. l.], v. 23, p. e13, 2019. DOI: 10.5902/2236499441062. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/41062>. Acesso em: 24 fev. 2024.

CAPES. **Edital CAPES nº 06/2018**. Programa de Residência Pedagógica. 2018. Disponível em: https://cfp.ufcg.edu.br/portal/images/conteudo/PROGRAMA_RESIDENCIA_PEDAGOGICA/DOCUMENTOS_E_PUBLICACOES/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf. Acesso em: 02 fev. 2024.

DA SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 28, n. 2, p. 162-181, 2019.

DE PESCE, Marly Krüger; DE ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso. **Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador**. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 4, n. 7, p. 39-50, 2012.

GARCIA, M. C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 11–49, 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/17>. Acesso em: 24 fev. 2024.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, [S. l.], n. 100, p. 33-46, 2014. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 24 fev. 2024.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 98-110, jan./mar. 2000.

PESSOA, R. B. **Professores de Geografia em início de carreira**: olhares sobre a formação acadêmica e o exercício profissional. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, 2017.

SCHNEIDER, Eduarda Maria; FUJII, Rosângela Araújo Xavier; CORAZZA, Maria Júlia. Pesquisas quali-quantitativas: contribuições para a pesquisa em ensino de ciências. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 9, p. 569-584, 2017.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993. 131 p.

CAPÍTULO 9

ELABORAÇÃO E UTILIZAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS ALTERNATIVOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS COMO UMA ESTRATÉGIA PARA SUPRIR A AUSÊNCIA DE LIVROS ESCOLARES

Hellen Alessandra de Sá Bezerra
Cícero Vinícius Fonseca da Silva
Maria Victoria do Nascimento
Luan Alves da Silva
Talyta Karoline Santos Oliveira
Udson Santos
Doi: 10.48209/978-65-5417-556-9

Resumo: Inúmeras escolas públicas no Brasil enfrentam uma série de desafios relacionados aos recursos, com destaque para a quantidade de livros escolares, que muitas vezes é insuficiente para atender às necessidades de seus alunos. A escassez de livros didáticos gera preocupação entre os educadores, que se veem diante da necessidade de buscar métodos alternativos capazes de suprir a carência desse recurso. Dessa forma, o presente trabalho objetivou destacar a relevância de empregar materiais didáticos alternativos no ensino de Ciências, a fim de atender à carência de materiais convencionais. Este estudo foi realizado em uma turma de ensino fundamental de uma escola pública situada no sertão da Paraíba. Nesse caso, foram elaborados materiais que englobavam textos e imagens vinculados ao tema de paleontologia. Esses materiais foram posteriormente distribuídos à turma, visando auxiliar na revisão do conteúdo abordado, além de preparar os alunos para uma aula de campo já programada ao Vale dos Dinossauros, no município de Sousa, na Paraíba. A introdução de materiais didáticos alternativos em substituição aos livros escolares revelou resultados positivos, notadamente um aumento do interesse dos alunos pelo conteúdo abordado. Essa estratégia despertou a curiosidade e motivou os estudantes, criando um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e participativo em comparação às aulas tradicionais sem esse recurso. Ademais, a aplicação desses materiais alternativos mostrou-se eficaz na comunicação de conceitos científicos, facilitando a compreensão dos discentes sobre o conteúdo ministrado. Portanto, a abordagem

prática e tangível desses recursos contribuiu significativamente para uma assimilação eficaz do conhecimento e também se mostrou uma ótima alternativa para suprir a ausência dos livros escolares.

Palavras-chave: Ferramentas alternativas; Ensino; Ciências; Livros.

INTRODUÇÃO

O livro didático é uma das ferramentas pedagógicas mais utilizadas no meio escolar, pois apresenta os conteúdos dos diferentes temas do currículo de forma impressa. Isso possibilita aos alunos visualizar as informações escritas e fazer anotações que os ajudarão a explorar o conteúdo e praticar exercícios para compreender as temáticas abordadas. Ou seja, o livro didático é um recurso impresso, cuidadosamente elaborado para se integrar ao processo de aprendizagem, visando aprimorar sua eficácia (Gérard; Roegiers, 1998).

No entanto, muitas escolas no Brasil enfrentam a falta desse recurso essencial, com algumas delas possuindo livros didáticos em quantidade insuficiente. Diante dessa realidade na educação básica brasileira, torna-se crucial que os educadores estejam cientes desse cenário, possibilitando que busquem abordagens metodológicas que permitam superar a ausência dos livros didáticos e promovam estratégias alternativas para o ensino e a aprendizagem.

De acordo com Souza (2007), é importante incorporar materiais didáticos diversos que possam contribuir para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, com o intuito de promover uma interação mais facilitada entre professor, aluno e conhecimento. Além disso, a utilização desses recursos educativos desempenha um papel fundamental na aplicação eficaz do conteúdo, podendo ser observada durante as aulas ao verificar a interação do aluno com o material apresentado. Desse modo, é crucial que o docente reconheça a importância de utilizar um material didático de qualidade, capaz de proporcionar ao aluno a oportunidade de aprender de maneira mais efetiva e dinâmica.

Ao empregar recursos didático-pedagógicos, busca-se preencher as lacunas frequentemente deixadas pelo ensino tradicional. Essa abordagem não

apenas apresenta o conteúdo de maneira diferenciada, mas também transforma os alunos em participantes ativos do processo de aprendizagem (Castoldi; Polinarski, 2009).

Nesse sentido, o presente trabalho teve como objetivo ressaltar a importância da utilização de diferentes materiais didáticos no ensino de Ciências, a fim de suprir a falta de livros didáticos. A pesquisa foi conduzida em uma turma do ensino fundamental de uma escola pública localizada no sertão da Paraíba. Nesse contexto, foram desenvolvidos materiais que incluíam textos e imagens relacionados ao tema de paleontologia, que posteriormente foram distribuídos para a turma, no intuito de auxiliar na revisão sobre o conteúdo ministrado, além de preparar os alunos para uma viagem de campo que estava programada.

METODOLOGIA

O presente trabalho foi realizado por bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBID), subprojeto Biologia, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), e buscou construir um material de estudo para os alunos do 6º ano do ensino fundamental da Escola Cidadã Integral Prof. Crispim Coelho, localizada na cidade de Cajazeiras, na Paraíba.

O material didático construído foi referente ao conteúdo de Paleontologia, com foco no Vale dos Dinossauros, localizado no município de Sousa – PB. O referido material complementaria os estudos sobre os fósseis e o processo de fossilização, além de disponibilizar informações mais específicas sobre o Vale dos Dinossauros, local onde ocorreria uma aula de campo posteriormente. Ademais, a mostra desse conteúdo não estava disponível aos estudantes por falta de livros didáticos para aquela turma.

Tendo em vista essa carência de livros didáticos e a possibilidade da viagem ao sítio arqueológico, foi proposta a ideia de montar um material de estudo para os alunos com o tema do Vale dos Dinossauros, que serviria como fonte de informação antes da aula de campo. Esse material foi confeccionado por cinco bolsistas do PIBID e, posteriormente, submetido à correção pela supervisora para ser entregue aos alunos do 6º ano.

Os bolsistas se reuniram por volta da primeira quinzena de novembro e dividiram o trabalho em quatro tópicos (um para cada bolsista) para agilizar as pesquisas e direcionar o foco de cada um para um tema específico do trabalho; o quinto integrante do grupo ficou responsável por juntar as partes e montar o texto completo. Os temas pesquisados foram: o que são fósseis e qual sua importância; como ocorre a fossilização; sítios geológicos, com enfoque no de Sousa; e principais espécimes à mostra no Vale dos Dinossauros.

Após a divisão dos tópicos, cada bolsista iniciou uma pesquisa na literatura referente ao seu tema, lendo artigos, consultando sites e assistindo a vídeos, buscando aporte teórico para que pudesse montar um texto que aliasse o máximo de informações importantes e úteis com linguagem e profundidade adequadas ao público, no caso, alunos do 6º ano do ensino fundamental. Após a finalização dos trabalhos independentes, ocorreu a montagem do texto completo, feita a filtragem e organização do conteúdo, priorizando a acessibilidade, objetividade e atratividade do texto.

Para que o conteúdo ficasse acessível aos estudantes, além da forma de apresentação do texto, preocupando-se com a explicação de conceitos básicos, o material também foi acrescido de imagens relacionadas ao tema, com o intuito de tornar a leitura mais atrativa e compreensível para os alunos.

O material produzido pela equipe foi então submetido à revisão da supervisora e, após suas sugestões de mudanças, a versão final foi impressa e apresentada aos alunos em meados de novembro. A apresentação aos alunos foi feita por meio de uma roda de leitura com toda a turma, em que, após a leitura de cada parágrafo, os alunos puderam fazer perguntas e comentários sobre o texto, assim como a professora, que também fazia perguntas e comentários para direcionar o foco e a aprendizagem dos estudantes sobre o que foi lido.

REFERENCIAL TEÓRICO

Conforme Libâneo (2002), o livro didático representa um recurso de grande relevância na escola, sendo benéfico tanto para o professor quanto para o aluno. O docente pode empregar o livro para consolidar seus conhecimentos sobre um tema específico ou obter sugestões sobre como abordá-lo em sala

de aula. Por sua vez, o aluno pode utilizar o livro para revisar o conteúdo aprendido em sala e realizar exercícios que contribuam para a consolidação do conhecimento.

A importância do livro didático é evidenciada quando consideramos a extensão e os aspectos econômicos do Brasil, pois há casos em que esse recurso representa a única fonte bibliográfica ou de leitura recente acessível aos alunos (Rojo; Batista, 2003). Tendo em vista que nem sempre os professores têm acesso a outras leituras, Barreto e Monteiro (2008, p. 2) afirmam que “a presença do livro didático na sala de aula é uma maneira de assegurar, pelo menos de forma mínima, as referências de conteúdo e habilidades exigidas em cada série”.

Entretanto, de acordo com uma pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2019, 40% das escolas públicas não tinham livros didáticos suficientes para seus alunos. Por isso, ao invés de se restringir aos métodos tradicionais de ensino, que incluem o livro didático, o professor habilitado deve encarar esse recurso como um suporte ou complemento na dinâmica de ensino-aprendizagem, visando integrar de maneira crítica o aluno ao mundo (Vesentini, 2007).

O livro didático sempre foi um dos instrumentos do trabalho pedagógico do professor, sendo, em muitos casos, o único disponível para o docente. Todavia, este recurso deve ser considerado apenas uma das muitas ferramentas disponíveis para proporcionar as condições necessárias para oferecer um ensino de qualidade. Seguindo essa lógica, Soares (2002, p. 2) explana:

Um professor hoje nesse país, para ele minimamente sobreviver, ele tem que dar aulas o dia inteiro, de manhã, de tarde e, frequentemente, até a noite. Então, é uma pessoa que não tem tempo de preparar aula, que não tem tempo de se atualizar. A consequência é que ele se apoia muito no livro didático. Idealmente, o livro didático devia ser apenas um suporte, um apoio, mas na verdade ele realmente acaba sendo a diretriz básica do professor no seu ensino (Soares, 2002, p. 2).

A interação entre o professor e o livro didático requer autonomia e elevada competência, assim como em relação a qualquer outro recurso de ensino-aprendizagem. Sob essa ótica, é responsabilidade do educador apresentar

diversas estratégias de ensino, buscando enriquecer o processo educacional e contribuir para o desenvolvimento intelectual dos alunos (Paiva; Sobrinho; Costa, 2013).

Consoante o pensamento de Nicola e Paniz (2016), na contemporaneidade, a educação ainda mantém muitas características do ensino tradicional, em que o professor é percebido como detentor do conhecimento, enquanto os alunos são considerados sujeitos passivos no processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, ao longo do tempo, os alunos tendem a perder o interesse nas aulas de Ciências e Biologia, uma vez que poucas iniciativas diferenciadas são adotadas para tornar o ensino mais cativante e motivador, incentivando-os a construir seu próprio conhecimento. Os recursos frequentemente utilizados, como quadro, giz e livro didático, contribuem para que as aulas se tornem monótonas, não despertando a atenção dos alunos para os conteúdos abordados (Nicola; Paniz, 2016).

Dessa maneira, a supervalorização do livro didático em relação a outros instrumentos didático-pedagógicos entra em conflito com os objetivos do processo educativo, ao permitir que um único recurso condicione todas as atividades em sala de aula e determine os temas considerados relevantes, assim como a forma e o conteúdo da avaliação. Torna-se, portanto, evidente a necessidade de redefinir o papel do livro didático, buscando aliar esse recurso a outras propostas pedagógicas, como jornais, revistas e atividades práticas (Marasini, 2010).

Nesse contexto, Castellar e Vilhena (2010) enfatizam que o livro didático deve ser considerado apenas como um ponto de apoio para as aulas, a partir do qual é possível expandir os conteúdos. Ao incorporar outros textos, abordar temas transversais e incluir atividades tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, o livro deixa de ocupar o papel central nas aulas.

Os educadores devem concluir que o uso de recursos didáticos deve servir de auxílio para que, no futuro, seus alunos aprofundem e ampliem seus conhecimentos e produzam outros conhecimentos a partir desses. Ao professor cabe, portanto, saber que o material mais adequado deve ser construído, permitindo que o aluno tenha oportunidade de aprender de forma mais efetiva e dinâmica (Souza, 2007, p. 110).

Conforme expressado por Shor (1986), é essencial que o educador desempenhe o papel de aprendiz ativo e cético dentro da sala de aula, estimulando os estudantes a cultivarem sua curiosidade, senso crítico e criatividade.

Fatores como as precárias condições materiais nas escolas, a carência de livros, laboratórios e equipamentos, as desafiadoras condições de trabalho que levam a uma rotina marcada por pressa e improvisações, a limitada flexibilidade dos programas oficiais e as estratégias de marketing adotadas pelas editoras constituem estímulos para que os professores busquem cada vez mais a criação e utilização de materiais didáticos alternativos (Silva, 1988).

Os materiais didáticos alternativos referem-se àqueles não provenientes das principais editoras, sendo empregados pelos professores de forma criativa e inovadora em suas aulas (Arcanjo *et al.*, 2010). Em consonância com outros autores, como Santos (2010), tais materiais são caracterizados por não seguir padrões convencionais, incluindo itens como jornais, revistas, mapas, fotografias, filmes, músicas e peças de teatro.

Também conforme mencionado por Freitas (2007), os materiais e equipamentos didáticos, também chamados de “recursos” ou “tecnologias educacionais”, compreendem qualquer elemento utilizado em um processo de ensino, com o objetivo de estimular o aluno e aproximá-lo do conteúdo.

Ao abordarmos esse cenário, fica evidente a necessidade de adotar abordagens pedagógicas alternativas no ensino, fazendo uso de recursos e técnicas adequadas para assegurar uma abordagem dinâmica e cativante aos alunos. A importância social da Ciência na resolução de problemas e no desenvolvimento global da sociedade é praticamente indiscutível. Apesar desse consenso quase universal, ainda é possível identificar diversas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem das Ciências, especialmente ao se analisar o ambiente escolar (Teofilo; Gallão, 2019).

Assim, a sugestão de atividades práticas e/ou o emprego de recursos didáticos alternativos pelos professores estimulam a participação dos alunos, ampliando as oportunidades de aprendizado. Além disso, possibilitam experiências práticas que auxiliam na conexão com os conhecimentos escolares em Biologia (Marandino *et al.*, 2009).

Megid Neto e Fracalanza (2003) mencionam que deveria ser fomentada a criação de mais materiais didáticos que não apenas estejam alinhados com as diretrizes curriculares oficiais, mas também levem em consideração os resultados e contribuições das pesquisas educacionais. Além disso, esses materiais deveriam incorporar o contexto histórico, a diversidade cultural e as particularidades de determinadas regiões. Dessa forma, o desenvolvimento de recursos educacionais seria mais abrangente e enriquecedor, proporcionando uma experiência de aprendizado mais contextualizada e significativa para os alunos.

No entanto, apesar de muitas leis educacionais enfatizarem a importância de um ensino ativo, do trabalho em grupo, de diferentes recursos de ensino e da avaliação contínua, a escola tradicional ainda persiste, especialmente com o apoio do livro didático. Por isso, é urgente a necessidade de novos recursos que auxiliem nas estratégias e no ambiente das salas de aula (Santomé, 1998).

REFSULTADOS E DISCUSSÕES

A ausência de livros didáticos é um desafio significativo que impacta diretamente o processo educacional em diversas comunidades, representando uma barreira no acesso ao conhecimento essencial para o aprendizado dos alunos. A falta de recursos didáticos padronizados compromete a uniformidade e a qualidade do ensino, resultando em disparidades no nível de aprendizagem entre estudantes.

Essa carência é mais evidente em contextos educacionais com recursos limitados, onde a disponibilidade de materiais didáticos é escassa. Diante desse cenário, torna-se crucial explorar alternativas criativas, como a elaboração e utilização de materiais didáticos alternativos, para suprir essa ausência. Estratégias inovadoras podem desempenhar um papel fundamental na superação desses obstáculos, proporcionando experiências de aprendizagem enriquecedoras e eficazes mesmo diante da carência de recursos tradicionais.

O estudo sobre a elaboração e uso de materiais didáticos alternativos para o ensino de Ciências, visando suprir a falta de livros escolares, apresentou re-

sultados promissores. A ausência de livros didáticos convencionais foi abordada por meio da criação e aplicação de materiais desenvolvidos pelos bolsistas sobre paleontologia, resultando em uma experiência educacional positiva.

Esses resultados foram respaldados pela observação de um aumento significativo na participação da turma durante as aulas, indicando maior interesse e curiosidade dos alunos em relação ao tema. Além disso, o estudo do material também revelou melhor desempenho na compreensão do conteúdo, evidenciado pelas perguntas formuladas pelos alunos durante a análise do material.

Essa constatação está em sintonia com a pesquisa conduzida por Liu, Silva e Lima (2019), que explorou o uso de histórias em quadrinhos como material didático alternativo no ensino de Ciências. Neste estudo, os alunos envolvidos destacaram que os materiais alternativos tornam a aprendizagem menos entediante e conseguem prender a atenção dos estudantes de forma mais eficaz. Essa congruência fortalece a validade e a eficácia da abordagem inovadora adotada no contexto do ensino de Ciências.

Tais resultados também estão alinhados com o estudo conduzido por Sobral e Siqueira (2007), no qual foram desenvolvidos e implementados jogos educativos para facilitar a aprendizagem em paleontologia. Esse estudo foi realizado com alunos da 6ª série do Colégio Estadual Armino Guarani, São Cristóvão, SE. Os resultados obtidos nesse contexto foram positivos, destacando a importância de dinamizar o processo de ensino e promover uma aprendizagem significativa em tópicos de paleontologia, frequentemente apresentados de maneira abstrata e conceitual.

Dessa forma, essa abordagem não apenas despertou a curiosidade e motivou os estudantes, mas também criou um ambiente de aprendizado dinâmico e participativo. O aumento observado na curiosidade e participação dos alunos também pode ser diretamente atribuído à disponibilidade de materiais didáticos em quantidade insuficiente para uso individual, uma vez que a escassez desses materiais é uma realidade comum em muitas escolas públicas brasileiras. Essa correlação fica evidente ao compararmos as aulas em que não havia material suficiente com aquelas em que foi aplicado o material produzido pelos bolsistas. Na última, observou-se um aumento significativo nas perguntas feitas pelos estudantes, além de uma redução na dispersão durante a aula.

Os resultados obtidos revelaram um nível de aprendizagem satisfatório entre os alunos. A eficácia na transmissão de conceitos científicos foi evidenciada pela utilização de materiais didáticos alternativos, facilitando a compreensão e retenção do conteúdo. A abordagem prática e tangível desses materiais não apenas contribuiu para uma assimilação eficiente do conhecimento, mas também permitiu a inclusão de exemplos que conectam o objeto de estudo à realidade dos estudantes.

Esse processo foi especialmente relevante ao elaborar nosso próprio material, incorporando referências ao monumento natural Vale dos Dinossauros, localizado na cidade de Sousa, PB. Essa conexão direta é crucial para a aprendizagem, uma vez que muitos livros didáticos apresentam exemplos distantes da realidade dos alunos, podendo ser percebidos como abstratos e de difícil assimilação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados apresentados, é possível inferir que a estratégia de integrar materiais didáticos alternativos não apenas preencheu a lacuna deixada pela falta de livros didáticos, mas também demonstrou ser uma opção eficaz e vantajosa no âmbito do ensino de Ciências. Essa abordagem pode ser encarada como uma prática pedagógica valiosa, proporcionando uma solução viável para ambientes educacionais que enfrentam restrições de recursos ou dificuldades de acesso a materiais convencionais.

Além disso, ao incorporar materiais didáticos alternativos, conseguimos tornar as aulas mais interessantes e adaptadas às necessidades individuais dos alunos. A flexibilidade desses recursos permite explorar abordagens não tradicionais, estimulando o pensamento crítico e a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizado. A capacidade de adaptar-se à constante evolução do conhecimento científico também é crucial, permitindo uma atualização mais rápida e precisa do conteúdo apresentado em sala de aula.

Dessa forma, a adoção de materiais didáticos alternativos não apenas supera desafios de escassez de recursos, mas também enriquece a experiência educacional, promovendo um ambiente de ensino-aprendizagem mais dinâmico e envolvente.

REFERÊNCIAS

ARCANJO, A. D. M.; MAGALHÃES, L. H.; MAGALHÃES, T. M. **A inclusão social atuando no desenvolvimento da linguagem de crianças portadoras de necessidades educativas especiais em escolas regulares**. Revista Eletrônica FDS, [s. a.]. Disponível em: <http://www.fsd.edu.br/revistaeletronica/artigos/artigo3.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BARRETO, B. C.; MONTEIRO, M. C. G. Professor, livro didático e contemporaneidade. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, n. 4, 2008. Disponível em: www.maxwell.lambda.ele.pucrio.br/cgi-bin/PRG_0599.EXE/11983.PDF?NrOcoSis=38948&CdLinPrg=pt. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. MEC. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 10 jan. 2024.

CASTELLAR, S.; VILHENA, J. **Ensino de geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

CASTOLDI, R.; POLINARSKI, C. A. A utilização de recursos didático-pedagógicos na motivação da aprendizagem. Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia, 1, Ponta Grossa, 2009. In: **Anais do I SINECT**. Disponível em: <https://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/09/recursos-didatico-pedag%C3%B3gicos.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2024.

FREITAS, N. K.; RODRIGUES, M. H. O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo. **Revista DAPesquisa**, ano 5, v. 3, n. 1, ago. 2007-jul. 2008. Disponível em: www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume3/numero1/plasticas/melissaneli.pdf. Acesso em: 13 jan. 2024.

GÉRARD, F.; ROEGIERS, X. **Conceber e avaliar manuais escolares**. 1. ed. Porto: Porto Editora, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**: velhos e novos tempos. Edição do Autor, 2002.

LIU, A. S.; SILVA, R. de C.; LIMA, L. dos S. As histórias em quadrinhos como materiais didáticos alternativos no ensino de ciências. **Revista Compartilhar**, v. 4, n. 1, p. 73-78, 2019.

MARANDINO, M.; SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. **Ensino de Biologia**: histórias e práticas em espaços educativos. São Paulo: Cortez, 2009.

MARASINI, A. B. **A utilização de recursos didático-pedagógicos no ensino de biologia**. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, [S. l.], 2010.

MEGID NETO, J.; FRACALANZA, H. **O livro didático de ciências: problemas e soluções**. Ciência & Educação, Bauru, v. 9, n. 2, p. 147-157, 2003.

NICOLA, J. A.; PANIZ, C. M. A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no ensino de biologia. **Infor, Inov. Form., Rev. NEaD-Unesp**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 355-381, 2016.

Novos caminhos da Geografia. *In*: ALESSANDRI CARLOS, A. F. (Org.). **Caminhos da Geografia**. 5. ed., 1. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2007.

PAIVA, R. S.; SOBRINHO, D. M. dos S.; COSTA, M. I. L. da. O ensino e o uso do livro didático: relato de experiência em estágio supervisionado de geografia. **Revista Geotemas**, Pau dos Ferros, v. 3, n. 1, p. 69–80, 2013. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/GEOTemas/article/view/450>. Acesso em: 18 jan. 2024.

ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, L. C. M. Experiência com a utilização dos recursos didáticos nas aulas de ciências do 7º ano na Escola Estadual Profº Arício Fortes. V Colóquio Internacional, Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão, SE, 2010. *In*: **Anais do [...]**, p. 1-17, 2010.

SHOR, I.; FREIRE, P. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Tradução de Adriana Lopez, revisão de Lólio Lourenço. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SILVA, E. T. Apresentação. *In*: MOLINA, O. (Org). **Quem engana quem: professor x livro didático**. Campinas: Papirus, 1988. p. 9-11.

SOARES, W. **O livro didático e a educação**. Disponível em: www.abrelivros.org.br. Acesso em: 10 jan. 2024.

SOBRAL, A. da C. S.; DE SIQUEIRA, M. H. Z. R. Jogos educativos na aprendizagem de Paleontologia do Ensino Fundamental. **Anuário do Instituto de Geociências**, v. 30, n. 1, p. 213-214, 2007.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar; I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática d Ensino, XIII Semana De Pedagogia Da UEM, Maringá, 2007. **Arq. Mudi**. Periódicos. Disponível em: <http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT%20103/2015-II/slides/Rec%20Didaticos%20-%20MAT%20103%20-%202015-II.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2024.

TEOFILO, F. B. S.; GALLÃO, M. I. História e filosofia da ciência no ensino de Biologia Celular. **Ciência e Educação**, Bauru, SP, v. 25, n. 3, p. 783-801, 2019.

VESENTINI, J. W. **A questão do livro didático no ensino da geografia**. Geografia e ensino: textos críticos. Tradução. Campinas, SP: Papirus, 2001.

CAPÍTULO 10

DIALOGANDO COM O ESPAÇO ESCOLAR: UM ESTUDO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE ININICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)

Joelma Gomes Dantas

Lenita Maria Modesto Pereira

Daniel Felix de Sousa

Rosemere Olimpio de Santana

Jefferson Fernandes de Aquino

Doi: 10.48209/978-65-5417-556-A

Resumo: Pretendemos, com este relato, dialogar com as vivências e dificuldades observadas durante o período dentro da sala de aula. Para dispor de uma educação de qualidade, a garantia de um ambiente com estruturas e condições torna-se primordial para o ensino e a aprendizagem. Seguindo essa ótica, o ambiente físico é fundamental no espaço escolar, estimulando e viabilizando o ensino-aprendizagem. Por isso, teremos como objetivo examinar o processo de aprendizado dos alunos, bem como a realização das oficinas, destacando os principais pontos observados durante a regência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), a saber: a participação dos alunos, a interpretação das temáticas abordadas, o aprendizado adquirido, a questão do espaço escolar e como a falta de estrutura pode influenciar no processo de aquisição dos saberes. Percebendo a intensidade do impacto que o espaço físico pode causar no ensino e no desenvolvimento das oficinas, será evidenciada a escolha de pautar as atividades trabalhando o entorno da escola Dom Moisés Coelho, relacionando o espaço com as temáticas patrimônio, memória e história local. De acordo com a elaboração das atividades, foram produzidas oficinas utilizando a história local e o patrimônio a partir da escola. A primeira oficina mostrou a importância de perceber as transformações que ocorrem na sociedade, tais como permanências e mudanças percebidas a partir da escolha de iconografias da própria escola, em que o trio pibidiano realizou uma pesquisa juntamente com o professor preceptor. Na segunda oficina, trabalhamos

os movimentos sociais como parte fundamental enquanto sujeitos pertencentes à história, na qual foi realizado um estudo de campo no Sindicato dos Trabalhadores Rurais da cidade de Cajazeiras, visando que os alunos compreendessem a importância exercida por essa entidade e sua função na luta pelos direitos dos trabalhadores rurais, tendo em vista a história da Marcha das Margaridas e sua influência no movimento sindicalista rural. Como pressuposto para embasamento teórico, foram utilizados os estudos realizados pelo sociólogo Gismário Ferreira Nobre (1990) e as perspectivas de Erinaldo Cavalcante (2018) para trabalhar o conceito de história local, bem como as concepções de Regina Abreu (2003) e Le Goff (2012) sobre os conceitos de patrimônio e memória.

Palavras-chave: Espaço escolar; Experiência; História local; Patrimônio e memória.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) oferece bolsas de iniciação à docência a alunos de cursos de licenciatura, contando também com estudantes voluntários, tendo como principal objetivo a antecipação do vínculo entre os graduandos e os alunos da rede pública. Proporciona aos selecionados a oportunidade de vivenciar um pouco da realidade do ensino básico. Além disso, a experiência contribui com o aperfeiçoamento e crescimento profissional dos estudantes do curso de História enquanto professores em formação. Ademais, esses alunos são supervisionados por um professor da escola e também por um docente da universidade participante do programa.

Segundo a CAPES, o PIBID é uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação e tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira.

A docência, para algumas pessoas, é mais fácil de praticar: alguns se expressam melhor, outros têm maior facilidade para leituras, outros ainda demonstram predisposição para interpretação de textos acadêmicos. Essa plura-

lidade talvez seja o que torne cada aula única. Nesse sentido, dificilmente é possível repetir uma mesma aula em outro dia, mesmo que se tente. Na docência, sempre somos surpreendidos por novas experiências, opiniões e visões diferentes, e possivelmente esse seja o maior aprendizado adquirido na sala de aula: a mudança repentina dos fatos, a capacidade de adaptação ao espaço ou à visão e ao entendimento de uma interpretação divergente.

É isso que torna a experiência com o PIBID uma forma única de aperfeiçoamento e aprendizado mútuo, permitindo ao licenciando a possibilidade de interagir com aquilo que escolheu para sua formação, de ser, mesmo temporariamente, o que almeja se tornar.

No que concerne à produção deste relato, torna-se inquestionável discorrer sobre as vivências do trio pibidiano e o trabalho realizado dentro do espaço escolar. Dessa forma, como exigido pelo PIBID, a regência foi efetuada na escola EEEFM Dom Moisés Coêlho, localizada no município de Cajazeiras, estado da Paraíba, contemplando a turma do 8º ano C, turno da tarde.

DESENVOLVIMENTO

A participação dos alunos nas aulas contribui significativamente para a criação de um ambiente mais dinâmico e estimulante. A interação abre espaços de debate, estimula o posicionamento do aluno em relação a determinado tema e fortalece o pensamento crítico. Contudo, não é simples para o docente tornar a aula propícia à participação discente. Isso pode ser dificultado por vergonha, medo ou até mesmo desinteresse por parte do aluno em relação ao que está sendo abordado, muitas vezes considerado “não importante” para sua vida. Cabe ao professor oferecer um ambiente no qual o aluno se sinta seguro para opinar, sem medo de cometer erros. A sala de aula deve ser um ambiente de interação, onde ideias e opiniões contribuam para o que está sendo discutido.

Muitas vezes, o próprio aluno é condicionado, ainda que inconscientemente, a participar apenas se acreditar que aquilo lhe trará algum benefício futuro. Assim, a sala de aula acaba se tornando um ambiente de “livre mercado”, onde atividades são vistas como mercadorias e a participação requer uma “tro-

ca”: nota, ponto, meio ponto e assim por diante, ou mesmo recompensas dadas pelos pais por boas notas. Goldberg (1980) relata que, se as notas dos filhos são excelentes, os pais oferecem presentes que podem aliciar comportamentos, fazendo com que o aluno, em vez de estudar para aprender, estude para sair-se bem na prova.

Essa atitude pode resultar em comportamentos de não participação em aulas ou atividades, por considerar que aquilo não trará benefício imediato, exceto se valer nota ou pontos. Isso se tornou frequente nas aulas na Escola Estadual Dom Moisés Coelho: nas oficinas ou nas atividades propostas, a preocupação da turma era saber o que ganharia com aquilo. A participação, na maioria das vezes, era escassa justamente por acreditarem que não havia vantagem em participar.

O método avaliativo deveria privilegiar o que o aluno apreendeu da fala do professor, incentivando a participação e interação sem necessidade de recompensas. Consequentemente, a interpretação dos alunos sobre o conteúdo acaba vinculada ao pensamento de ganho pessoal. Contudo, isso já está enraizado na mentalidade discente e cabe ao docente buscar alternativas para incentivar a participação, mostrando que o conhecimento é mais importante que a nota.

Quanto ao aprendizado adquirido, sempre consideramos o conhecimento prévio dos alunos, investigado por meio de questionários e perguntas orais, que possibilitaram maior interação com os pibidianos. Como afirma Pivatto (2014), o conhecimento prévio torna possível a aquisição de ideias utilizadas no universo das categorizações de novas situações, servindo de pontos de ancoragem para descobertas (Pivatto, 2014, p. 45).

Assim, a ativação do conhecimento prévio permitiu analisar o que os discentes já sabiam ou não sobre os temas, servindo de base para o desenvolvimento das atividades. Buscamos transformar esse saber em ações de expressão oral, escrita e simbólica, trabalhando questionários e perguntas verbais. Como enfatiza Pivatto (2014, p. 44), a aprendizagem significativa estabelece o conhecimento prévio como referência e elemento básico na organização do ensino.

Nessa perspectiva, aprender os conceitos de história local, patrimônio e memória pressupõe reinventar o conhecimento prévio. Buscamos, portanto, problematizar tais conceitos e instigar os alunos a refletirem sobre sua localidade e o espaço escolar.

A experiência ocorreu na escola Dom Moisés Coelho, com estudantes do oitavo ano do ensino fundamental, turno da tarde, tendo como foco a história local, o patrimônio e a memória. As oficinas desenvolvidas foram: “Uma volta no tempo: Cajazeiras - PB” e “História Local e Memória do Movimento Sindicalista”. A proposta atende às inquietações manifestadas por Borges e Moraes (1998), quando afirmam que não existem respostas prontas sobre como ensinar História, pois as situações de sala de aula são imprevisíveis, sendo essencial valorizar contribuições dos estudantes.

Na primeira oficina, a atividade iniciou-se com uma conversa conduzida pelo professor supervisor e os pibidianos, em que os estudantes responderam um pré-questionário com seis questões sobre o tema (Figura 1). O objetivo era investigar conhecimentos prévios. A maioria das respostas revelou informações oriundas do senso comum.

Figura 1 – Aplicação do questionário



Fonte: Autores (2023).

Com essas informações, identificamos o nível de conhecimento dos alu-

nos e a origem desses saberes, obtendo base sólida para montar e desenvolver a oficina. Uma aula expositiva sobre os conceitos de história local, memória e patrimônio foi ministrada, voltando o olhar para o espaço escolar. Em seguida, os estudantes foram orientados a observar iconografias antigas e recentes da escola (Figuras 2, 3 e 4), organizados em equipes. Cada grupo deveria identificar mudanças e permanências entre as imagens. Após a atividade, houve socialização e discussão, permitindo constatar que os alunos conseguiram relacionar novos conhecimentos aos já existentes.

Figura 2 – Arquivo pessoal



Fonte: Autores (2023).

Figura 3 – Arquivo pessoal



Fonte: Autores (2023).

Figura 4 – Arquivo pessoal



Fonte: Autores (2023).

Na segunda oficina, mantivemos o mesmo esquema da primeira, isto é, levamos em consideração o conhecimento prévio dos alunos e a junção de uma aula expositiva sobre a temática que iríamos desenvolver. Entretanto, em vez de um questionário, optamos por uma cruzadinha contendo oito enigmas que, com suas respostas, completaria a atividade. Essa oficina contou com seis momentos distintos, com o fito de melhor desenvolver o tema. Ademais, nessa oficina “História Local e Memória do Movimento Sindicalista”, optamos por fazer uma atividade de campo, na qual os estudantes foram dirigidos até o Sindicato dos Trabalhadores Rurais da cidade de Cajazeiras - PB (Figura 5), em que foram expostas temáticas a respeito de conquistas trabalhistas, relatando um pouco da história geral do sindicato e qual sua finalidade, objetivos e metas alcançadas para com a cidade.

Figura 5 – Visita ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Cajazeiras-PB



Fonte: Autores (2023).

Nesse ínterim, tivemos um novo encontro com a turma após a atividade de campo. Nesse dia, recapitulamos todos os conceitos sobre história local, memória e patrimônio, assim como retornamos à discussão do movimento sindicalista rural da Paraíba, citando a Marcha das Margaridas como uma manifestação de luta feminina pelos direitos dos trabalhadores rurais. Em seguida, passamos ao próximo passo, que foi a confecção de cartazes sobre os pontos que mais chamaram a atenção dos estudantes no decorrer dos momentos em que a oficina foi elaborada (Figuras 6, 7 e 8). Por fim, solicitamos que respondessem a um formulário com questões sobre o assunto trabalhado na segunda oficina, no qual constatamos que houve uma grande troca de saberes e novos conhecimentos adquiridos tanto pelos alunos como pelos próprios pibidianos.

Figura 6 – Arquivo pessoal



Fonte: Autores (2023).

Figura 7 – Arquivo pessoal



Fonte: Autores (2023).

Figura 8 – Arquivo pessoal



Fonte: Autores (2023).

Nesse sentido, no decorrer das atividades e pelos resultados advindos dos questionários e da produção dos cartazes das duas oficinas ministradas, evidenciou-se que a maioria dos estudantes compartilhou a experiência de ter participado do programa e como ele contribuiu para seu aprendizado. Assim sendo, diante da experiência relatada, observamos que os estudantes, por intermédio de suas ações, ilustrações, confecções e argumentações, aplicaram corretamente as informações científicas no desenvolvimento das oficinas, colaborando muito para que fosse possível efetivar de forma tão prazerosa o que nós, pibidianos, propusemos realizar durante a vigência do PIBID.

Por intermédio da experiência vivenciada durante o PIBID, pudemos analisar que o processo de construção conceitual dos estudantes tem natureza dinâmica e que reconhecer essa característica torna-se uma peça fundamental para a aprendizagem. Outro ponto interessante consiste no fato de as aulas serem

ministradas por meio de oficinas, fazendo com que o processo de ensino rompa com o modelo de educação tradicional “e reinventa a escola, transformando-a em espaço significativo de aprendizagem, permitindo que os conhecimentos sejam construídos pelos estudantes e todos que fazem parte da comunidade escolar” (Santos; Rossi, 2020).

Portanto, o nível de aprendizagem dos alunos é um processo complexo, pois diversas variáveis podem ocorrer, e cada sujeito aprende do seu modo. Esse conhecimento pode ser transformado a partir do que os alunos já conhecem em novos conceitos, pois, como expressa Piaget (1990, p. 12):

É uma construção contínua, comparável à edificação de um grande prédio que, na medida em que se acrescenta algo, ficará mais sólido, ou à montagem de um mecanismo delicado, cujas fases gradativas de ajustamento conduziram a uma flexibilidade e uma mobilidade das peças tanto maiores quanto mais estável se tornasse o equilíbrio.

Assim sendo, o PIBID proporcionou, por meio das oficinas, a construção de novas estratégias de ensino com o objetivo de promover a participação ativa dos estudantes, a discussão de ideias, a cooperação e a reflexão sobre a construção de novos conhecimentos que resultam na aprendizagem de qualidade. Essa vivência foi significativa e gratificante aos pibidianos, que puderam fomentar sua qualificação profissional, bem como ter contato direto com a realidade educacional da cidade e seus principais impasses no desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos os cidadãos.

No que diz respeito ao espaço escolar, José Emanuel Barbosa (2018), em sua produção “A escola e os seus espaços de aprendizagem: resignificando o olhar sobre os ambientes escolares”, discorreu a respeito de como, enquanto participantes do processo de aprendizagem, podemos perceber a escola e seus espaços como componentes primordiais das atividades realizadas. Será através dessa nova percepção que a sala de aula deixa de ser o único espaço da escola a receber o título de ambiente de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, o autor considera o aspecto físico de toda a escola como foco da organização escolar. A partir das ideias supracitadas por José Emanuel Barbosa:

Deve-se existir integração entre aspectos teóricos e físicos, uma vez que, somente através da junção destas duas partes podemos realmente compreender os contextos sociais estabelecidos nas relações escolares. Diante disto, reconhecemos a importância da estrutura física da instituição escolar, onde a mesma influencia no desenvolvimento dos alunos, na posição social e cultural de onde está inserida (Barbosa, 2014, p. 2).

Sendo assim, pode-se notar a importância de todos os componentes escolares, inclusive o espaço físico, um dos influenciadores no desenvolvimento dos discentes. A escola deve ser um ambiente seguro e capaz de proporcionar aprendizado, assim como a construção das diversas identidades através das relações sociais. Sabe-se que as escolas públicas brasileiras têm sofrido muito com a evasão e diversos outros problemas que atrasam o desenrolar da educação. Estamos no século XXI e tudo que percebemos são atrasos e políticas públicas que não funcionam como deveriam. Os professores devem, enquanto mediadores da sala, estar em conexão com a realidade dos seus alunos, estabelecendo um caminho em que possam ser utilizados os meios necessários para o ensino e a aprendizagem. Pensando nisso, Pauline Vielmo Miranda, Ascísio dos Reis Pereira e Gustavo Rissetti escreveram:

Uma das preocupações atuais das comunidades educativas está centrada na problemática do fracasso escolar e da evasão escolar. Sabe-se que muitas escolas, principalmente as públicas, passam por sérios problemas de infraestrutura, mas um dos caminhos possíveis para superar essa dificuldade passa pela criação de ambientes adequados na sala de aula, que propiciem ao aluno um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, para que possam atender às exigências do mundo contemporâneo (Miranda; Pereira; Rissetti, 2016, p. 2).

De acordo com as percepções dos autores, o ambiente escolar deve atender ao desenvolvimento humano nas suas relações sociais, onde os indivíduos compartilham suas culturas e as constroem. As escolas têm de fornecer para seus alunos o melhor no quesito espaço físico, desde os meios tecnológicos até os próprios ambientes de socialização: sala de aula, pátio, salas de informática, quadra de esportes. Todos os espaços dentro da escola contribuem para o melhor aproveitamento e amplificação do ensino.

No que consta à relação da experiência do PIBID a essas reflexões, observamos, enquanto pibidianos, o efeito que o descaso com o espaço físico causou nos discentes do 8º ano C. Foi através de alguns encontros que decidimos pautar nossas atividades, buscando agregar as temáticas do PIBID, história local, memória e patrimônio, às problemáticas.

O ato de cozinhar, por exemplo, supõe alguns saberes concernentes ao uso do fogão, como acendê-lo, como equilibrar para mais, para menos, a chama, como lidar com certos riscos mesmo remotos de incêndio, como harmonizar os diferentes temperos numa síntese gostosa e atraente. A prática de cozinhar vai preparando o novato, ratificando alguns daqueles saberes, retificando outros, e vai possibilitando que ele vire cozinheiro. A prática de velejar coloca a necessidade de saberes fundantes como o do domínio do barco, das partes que o compõem e da função de cada uma delas, como o conhecimento dos ventos, de sua força, de sua direção, os ventos e as velas, a posição das velas, o papel do motor e da combinação entre motor e velas. Na prática de velejar se confirmam, se modificam ou se ampliam esses saberes (Freire, 1996, p. 12).

Portanto, foi pensando todas as características da escola como um todo, desde seus deveres até suas necessidades, que, enquanto projeto da licenciatura, tivemos como pretensão primordial passar por todos os riscos e assumir todas as responsabilidades. A prática da docência não depende somente de como o espaço físico está construído, mas concluímos que este tem sua importância. Enxergamos as dificuldades como novatos no ambiente escolar e nos tornamos professores em um certo momento. Arriscamos afirmar que isso aconteceu quando aceitamos as adversidades e concluímos que o objetivo central seria trabalhar as temáticas e o desenvolvimento destas a partir da participação dos discentes.

CONCLUSÃO

Este trabalho teve como pressuposto relatar o desenrolar das experiências vivenciadas pelos pibidianos, discutindo a participação e interpretação dos alunos, o aprendizado adquirido e também o espaço físico. É fulcral ressaltar por que selecionamos tais pontos para discorrer sobre as vivências em sala de aula e fora durante a vigência. De caráter inicial, pretendemos expor nossos

momentos evidenciando as oficinas, desde as necessidades até os aprendizados. Mesmo possuindo poucos momentos presenciais com os alunos, nosso objetivo central sempre foi desenvolver atividades capazes de elucidar a história oral, o patrimônio e a memória.

No que concerne à conclusão dos objetivos e propostas estabelecidas por este trabalho, foi possível observar e preencher as lacunas sobre o pertencimento na sala de aula, assim como a tamanha força que iniciativas como esta constroem para a vida docente. Entendemos, através dessas possibilidades, que ser professor é ter em mente que estamos sujeitos a errar, e que se planejar vai além de um plano de aula. Estar preparado é conhecer a turma e suas disparidades, é ter conhecimento sobre as necessidades e possibilidades, os possíveis ganhos e perdas.

Quando entramos pela primeira vez na sala de aula do oitavo ano, entramos como pibidianos; nesse momento, saímos como professores. Não só pelos erros e nervosismo, saímos professores pela capacidade de lidar com a realidade da educação brasileira, que luta constantemente para funcionar apesar das incapacidades propiciadas pelo desamparo estrutural com o próprio espaço físico e com a educação daqueles que frequentam o local.

De acordo com o educador brasileiro Paulo Freire (1996), ensinar não é o ato de transferir conhecimentos, mas sim criar a possibilidade para a sua construção. Freire foi perspicaz ao afirmar que a educação não se baseia na transferência, mas na construção. Com este trabalho, propusemos ressaltar as experiências em momentos de construção dos saberes, nos quais nos tornamos parte da educação, e isso nos torna parte dela.

REFERÊNCIAS

ALVES, José Emanuel Barbosa; FERREIRA, Rafael de Farias. A escola e os seus espaços de aprendizagem: ressignificando o olhar sobre os ambientes escolares. Universidade Estadual da Paraíba: V Conedu Congresso Nacional de Educação, 2014. In: **Anais do [...]**, [s. l.], 2014.

BORGES, M. R.; MORAES, R. **Educação em Ciências nas séries iniciais**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2023. p. 12.

GOLDBERG, M. A. Avaliação educacional: medo e poder. **Educação e Avaliação**, São Paulo [Cortez], v. 1, n. 1, p. 96-117, 1980.

MELO, Cassio Borba. **Relato de experiência de participação no PIBID**. 2022. [s. f.] Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) – Universidade Federal de São Carlos, Araraquara, 2022.

MIRANDA, Pauline Vielmo; PEREIRA, Ascísio dos Reis; RISSETTI, Gustavo. A influência do ambiente escolar no processo de aprendizagem de escolas técnicas. In: SEDUC. (Org.). **Escola e professor(a)**: identidades em risco? Rio Grande do Sul, 2016.

MULLER, Rosane; MALDANER, Maridalva Bonfati. **O espaço escolar e sua influência na prática pedagógica**. Rio Grande do Sul, [s. e.], 2006.

PEREIRA, Débora Silva de Castro. O ato de aprender e o sujeito que aprende. **Construção Psicopedagógica**, São Paulo, v. 18, n. 16, p. 112-128, 2010. ISSN 1415-6954.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1990. p. 12.

PIVATTO, W. B. Os conhecimentos prévios dos estudantes como ponto referencial para o planejamento de aulas de Matemática: análise de uma atividade para o estudo de geometria esférica. **Revemat**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 43-57, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1981-1322.2014v9n1p43>. Acesso em: 06 fev. 2024.

SANTOS, Mariana de Aguiar; ROSSI, Cláudia Maria Soares. Conhecimentos prévios dos discentes: contribuições para o processo de ensino-aprendizagem baseado em projetos. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 39, 13 out. 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/39/conhecimentos-previos-dos-discentes-contribuicoes-para-o-processo-de-ensino-aprendizagem-baseado-em-projetos>. Acesso em: 11 fev. 2024.

CAPÍTULO 11

EXPERIÊNCIAS NO PIBID: O TRABALHO COM POEMAS COMO PARTE NO PROCESSO DE LETRAMENTO DE CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS NA ESCOLA JOSÉ LEITE ROLIM

Camila Brito de Sousa Holanda

Glauber Samir Moreira Tavares

Ingrid Batista Lima Rodrigues

Marta dos Santos Paulino

Josefa Veríssimo Rolim

Edinaura Almeida de Araújo

Zildene Francisca Pereira

Doi: 10.48209/978-65-5417-556-S

Resumo: O presente artigo é resultado das experiências vivenciadas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, Campus Cajazeiras. Especificamente, em turmas do terceiro e quarto ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da escola municipal José Leite Rolim. No contexto atual vivenciado pelas instituições escolares de educação básica, presenciamos grandes dificuldades dos alunos no desenvolvimento da escrita e da leitura, causadas por diversos fatores. Neste contexto, compreendemos a importância do trabalho com diferentes recursos que visem suprir essas dificuldades. Nesse sentido, discutiremos o trabalho com poemas enquanto ferramenta para o desenvolvimento da leitura. Este artigo tem como objetivo evidenciar a relevância do trabalho com poemas com discentes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, destacando as contribuições desse para sua formação e também as experiências vivenciadas no programa PIBID e suas influências na formação inicial dos graduandos. Para o alcance desse objetivo, partiremos de discussões baseadas em autores como Freire (1989), Goedert (2017), Vêras et al. (2007), Matos; Guerra; Böes (2023), entre outros. O percurso metodológico baseia-se na abordagem qualitativa, por meio da utilização e consulta a fontes documentais relacionadas ao PIBID Pedagogia, bem como em artigos relacionados ao trabalho com poemas nos Anos Iniciais e suas contribuições para o processo de alfabetização e letramento. Percebemos, através das discussões elencadas, a vasta contribuição que o trabalho com poemas traz para o desenvolvimento da leitura e para o processo de formação dos alunos. Entendemos que, mais do que a decodifi-

cação do código, os poemas possibilitam aos educandos a oportunidade de interpretar e fazer uma leitura completa do que está sendo exposto, contribuindo assim para o desenvolvimento da leitura e também da criticidade dos alunos.

Palavras-chave: Poema; Letramento; Leitura; PIBID.

INTRODUÇÃO

Este trabalho parte das experiências vivenciadas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, Campus Cajazeiras. As vivências aqui descritas foram realizadas em turmas de terceiro e quarto ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental entre os meses de junho a dezembro de 2023, na escola municipal José Leite Rolim, da referida cidade.

O PIBID é um programa que visa, principalmente, a um vínculo mais próximo entre universidade e escolas do sistema público de ensino. Dessa forma, o PIBID é uma importante ferramenta não só para a formação do graduando, mas também para o ambiente escolar em que esses estão inseridos. Durante o período citado anteriormente, foi possível perceber que uma das principais demandas apresentadas pela instituição escolar foi a dificuldade que os alunos possuíam com a leitura e a escrita. Ambas estão presentes no cotidiano dos indivíduos desde muito cedo, e é na escola que as crianças se apropriam, por meio da alfabetização, de habilidades para escrever e ler o código linguístico. O trabalho com poemas partiu de um projeto desenvolvido pela Secretaria de Educação do município, executado pelas escolas, dentre elas, a José Leite Rolim. Esse projeto tinha como intuito o trabalho com a leitura, por meio do gênero textual poesia, especialmente o trabalho com poemas.

Essa escolha nos chamou a atenção, visto que o trabalho com a poesia possibilita ao aluno não só o contato com a leitura em si, mas também com a interpretação do que está sendo apresentado. Assim como destacam Vêras *et al.* (2007), o poema exige de quem o interpreta um olhar mais atento, mobilizando o lado intelectual e também afetivo, além de que “a poesia leva a criança a se perceber como sujeito construtor de significados, aquele que não se contenta

com as versões recebidas, mas que questiona e transforma a realidade interior e exterior” (Véras *et al.*, 2007, p. 4).

Teremos como objetivo, neste trabalho, evidenciar a relevância do trabalho com poemas nos Anos Iniciais, destacando as contribuições desse para a formação dos alunos, as experiências vivenciadas no programa PIBID e suas influências na formação inicial dos graduandos. Nesse sentido, compreendemos a relevância do trabalho com poemas não só para o processo de alfabetização, mas também para o processo de letramento. A alfabetização e o letramento são processos indissociáveis. Freire (1989) já apresentava essa ideia, mesmo não usando a palavra letramento, quando se referia à leitura da palavra e à leitura de mundo. Enquanto a criança aprofunda a leitura da palavra quando chega à escola, ela já carrega consigo a leitura de mundo.

Na escola construímos e ampliamos os nossos saberes, expandindo nossa visão de mundo e desenvolvendo a criticidade. O trabalho com poemas auxilia no desenvolvimento da leitura da palavra, mas também na leitura de mundo, ajudando o aluno a interpretar o que lê e a relacionar com sua própria realidade, fazendo assim com que a leitura se torne significativa e não apenas uma decodificação do código linguístico.

Para o desenvolvimento, partiremos de uma fundamentação teórica visando ampliar a discussão sobre a temática. O universo da pesquisa foram as turmas de terceiro e quarto ano dos Anos Iniciais, e o processo metodológico baseou-se na abordagem qualitativa, por meio da utilização e consulta a fontes documentais relacionadas ao PIBID Pedagogia, bem como em artigos relacionados ao trabalho com poemas nos Anos Iniciais e suas contribuições para o processo de alfabetização e letramento.

OS PROCESSOS DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA JOSÉ LEITE ROLIM: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS TURMAS DE 3º E 4º ANO

A leitura e a escrita são duas das principais formas do ser humano se comunicar, aprender, compartilhar, entender e também se expressar. Sousa e Silva (2023), ao tratarem da importância da leitura e da escrita, citam a forma como eram feitos os primeiros registros na Pré-História: desenhos gravados nas

paredes das cavernas com o objetivo de expressar sentimentos e ideias, comunicando-se com o grupo. Com o passar do tempo, a humanidade foi evoluindo, e a comunicação se aperfeiçoando e se tornando mais complexa, embora o objetivo se mantivesse o mesmo de séculos atrás.

Goedert e Rocha (2017) explicam que a criança, desde muito cedo, está inserida em um universo repleto dos mais diversos conhecimentos, perpassando pelo universo familiar e atravessando a linguagem, ciências, matemática, entre outros que compõem a sala de aula. É nessa fase que a criança estará imersa nos mares da leitura e da escrita, sendo um dos objetivos escolares fazer com que ela possa ler e escrever. Visto que é nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que reside a alfabetização como forma de garantir o domínio, no mínimo básico, dos códigos alfabéticos utilizados na nossa atual sociedade (Brasil, 1996).

Outro elemento que anda lado a lado com a alfabetização é o letramento. Almeida; Farago (2014), ao reforçar essa ideia de união, resumem que, enquanto a alfabetização engloba o conhecimento do código escrito, saber ler e escrever, o letramento se caracteriza como o desenvolvimento do uso dessas habilidades em práticas sociais de leitura e escrita em contextos do nosso dia a dia, podendo utilizar a escrita de forma intencional nas mais diversas situações sociais.

Almeida; Farago (2014) afirmam que a construção da linguagem escrita na criança compõe parte de seu processo geral, sendo um trabalho intenso de elaboração cognitiva dentro do mundo da escrita em situações sociais e orais, levando em conta a importância que a escrita tem na sociedade. Importância essa que Goulart (2006) indica estar presente na participação crítica da escrita nas práticas sociais, juntamente com a articulação entre os conhecimentos da vida cotidiana, que formam a nossa identidade cultural inicial, e de formas mais elaboradas de explicar aspectos da realidade.

Sobre a linguagem, Goulart (2006) afirma que ela tem uma participação indispensável na forma como as pessoas expressam suas vivências, crenças, sentimentos e desejos, apresentando de forma subjetiva os conhecimentos construídos por elas e suas relações com o mundo, através das mais distintas formas de interpretar a realidade a partir de referenciais culturalmente forma-

dos. A linguagem é uma peça ímpar na construção particular do sujeito e de suas marcas de pertencimento a certos grupos.

Esse preâmbulo é necessário para explicarmos o quanto o ato de ler bem e escrever bem são significativos no decorrer de nossas vidas. Não se trata apenas de ler o que está escrito, mas de ir além, oportunizando ao aluno relacionar o texto com sua realidade, traçando paralelos e dando espaço para que ele possa se expressar e compartilhar sua visão a respeito do assunto. Freire (1989) corrobora com essa ideia ao dizer que, na leitura da realidade, conhecida como leitura de mundo, os significados que as palavras possuem tomam forma através da vivência e da presença no cotidiano. Ele menciona ainda que a leitura de mundo precede a leitura da palavra e que, através dela, é possível continuar a ler o mundo de forma crítica.

É necessário que o docente, além de criar e oportunizar esses espaços de leitura, escrita e reflexão para os alunos, se atente aos detalhes e possíveis dificuldades que eles possam demonstrar em sala de aula, na interpretação de um texto, na leitura e na produção escrita.

Durante nossas observações e atuação na escola, através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), juntamente com a bagagem acadêmica adquirida ao longo do curso, foi possível identificar algumas dificuldades nos alunos das turmas de terceiro (3º) e quarto (4º) ano dos Anos Iniciais.

Dentre as dificuldades encontradas em ambas as turmas, alguns paralelos puderam ser traçados. A falta de atenção durante a leitura era bastante comum, existindo momentos em que ela não era concluída ou não ultrapassava o estágio de decodificação, não havendo qualquer interpretação para além do texto.

Outro ponto foi o desinteresse das crianças em ler e escrever em diversos momentos. Dentre as causas para tal, pensamos de início que podiam variar desde o desinteresse pelo tema em si, a não relação com o assunto ou a ausência de relevância naquilo que estava sendo discutido e trabalhado.

Durante a leitura, era muito comum que as crianças trocassem certas letras ou completassem frases sem terminá-las. Sousa e Silva (2023) ressaltam que a leitura é um processo que vai muito além de decodificar palavras, sendo

um processo de interpretar e compreender, analisando palavra por palavra, frase por frase. Saber ler significa ter a capacidade de selecionar trechos importantes de textos e relacioná-los com outras partes, recebendo informações de leitura e estabelecendo conexões. Ler não é apenas ler, assim como escrever não é apenas escrever. São atividades que vão muito além, como vimos no decorrer deste texto.

Vale ressaltar que, ainda em 2023, é possível identificar os efeitos negativos advindos do período pandêmico da COVID-19. Porém, enquanto educadores, temos que buscar meios, em parceria com a família e a escola, para reduzir esses efeitos negativos e caminhar em busca de uma boa leitura e escrita. Para tal, vemos que iniciativas como o projeto de poesia trabalhado na escola José Leite Rolim representam um passo positivo para esse objetivo, assim como qualquer atividade que possua intencionalidade no desenvolvimento da leitura e da escrita, desde que se tenha um objetivo claro e que todos trabalhem em conjunto para sua realização.

AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

No âmbito acadêmico, são desenvolvidos três elementos indispensáveis no processo de graduação dos estudantes: o ensino, a pesquisa e a extensão. As autoras Melo e Lyra (2020) abordam essa tríade como um apoio social à população, ao mesmo tempo em que a consideram uma parceria entre a sociedade e a universidade. Nesse sentido, o discente é instigado a desenvolver esse trabalho ao longo do seu curso de licenciatura, dividido em duas grandes iniciativas: o PIBIC e o PIBID.

Segundo Melo e Lyra (2020), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) é voltado para pesquisa e iniciação científica, sempre auxiliado por um professor que desenvolve um projeto, enquanto o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi desenvolvido para antecipar o contato do discente com a sala de aula e estabelecer um vínculo entre universidade e escola pública. Dado esse contexto, nos aprofundaremos no PIBID do curso de Pedagogia, programa que desenvolvemos na escola José Leite Rolim, em Cajazeiras-PB.

Cabral e Santos (2021) discorrem que um dos objetivos do PIBID é auxiliar o professor regente nas atividades de leitura e escrita dos estudantes e, a partir dessa prática, analisar e refletir sobre a realidade encontrada no âmbito educacional, contribuindo assim para um debate científico sobre as modalidades de escrita e leitura nos anos iniciais do ensino fundamental. Nessa ótica, é importante entender como o ensino básico está defasado quando se trata dessas modalidades, principalmente nos anos iniciais, em que a criança ainda está desenvolvendo a capacidade de ler e escrever.

Silva *et al.* (2013) refletem sobre os desafios da leitura no ensino fundamental e como ela é pouco estimulada, limitando-se ao suporte do livro didático. Para os autores, restringir-se apenas a esse recurso é uma prática comum entre os professores, o que pode ser nocivo a longo prazo para o desenvolvimento do interesse do estudante acerca do tema. Nesse sentido, estimular e respeitar as fases adequadas para leitura é crucial.

Melo e Lyra (2020) afirmam que o PIBID pode proporcionar uma ajuda significativa no processo de aprendizagem da leitura dos alunos dos anos iniciais, pois os discentes integrados nesse programa utilizam bases sólidas que estão sendo construídas na universidade, ao mesmo tempo em que as difundem com a prática vivenciada na sala de aula. Partindo desse ideário, observa-se certa dificuldade do professor convencional em desenvolver um trabalho significativo quando se trata da leitura dos estudantes, já que a demanda da sala e a carga excessiva de trabalho podem prejudicar o docente no desenvolvimento de estratégias, afetando não só a leitura, mas também o hábito de ler a longo prazo. Nessa perspectiva, o auxílio do PIBID é imprescindível, pois, em colaboração com o professor regente, os bolsistas podem aplicar métodos diversificados para ampliar a leitura dos estudantes. Nesse sentido, Albuquerque (2005, p. 18-19 *apud* Cabral; Santos, 2021, p. 5) discorre que:

[...] para a formação de leitores e escritores competentes, é importante a interação com diferentes gêneros textuais, com base em contextos diversificados de comunicação. Cabe à escola oportunizar essa interação, criando atividades em que os alunos sejam solicitados a ler e produzir diferentes textos.

Silva *et al.* (2013) dialogam com essa ideia, destacando as necessidades da criança e afirmando que ela precisa enxergar finalidade na leitura. Ao mesmo tempo, torna-se necessário que o professor tenha consciência da importância da alfabetização e do letramento desses indivíduos, criando ambientes de leitura e sendo também um bom contador de histórias. O professor possui papel importante na formação de alunos leitores; com o auxílio dos pibidianos, é possível trabalhar conjuntamente em prol de atividades que contribuam significativamente para o desenvolvimento da leitura.

O TRABALHO COM POEMAS E SUA RELAÇÃO COM O PROCESSO DE LETRAMENTO

Apesar de as escolas e os professores conhecerem as contribuições dos poemas para o desenvolvimento intelectual, cultural e social dos alunos, muitas vezes deixam de utilizar esse instrumento pedagógico por insegurança ou pela ideia errônea de que a linguagem dos poemas é mais complicada e de difícil compreensão para os educandos, considerando também as dificuldades de leitura e escrita encontradas no ambiente escolar, como citado no tópico anterior. Por isso, torna-se necessário discutir as contribuições que os poemas trazem para os processos de alfabetização e letramento na escola. Primeiramente, o poema configura-se como uma obra literária pertencente ao gênero da poesia e apresenta-se em versos, estrofes ou prosa, em que o autor tem como objetivo despertar algum sentimento ou emoção nos leitores por meio das palavras e rimas (Oliveira; Miranda, 2020).

Nesse sentido, cabe à escola e aos professores o dever de trabalhar com poesias durante o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita, para uma aprendizagem mais concreta e contextualizada. Considerando que:

[...] o mundo da poesia é rico de saberes e encantador para as crianças, cabe aos adultos, à escola e principalmente aos professores apresentar e fazer seus alunos conhecerem a essência das poesias, pois através delas podemos expressar ideias, sentimentos e emoções, além de praticar a leitura e a escrita (Medeiros; Leão; Albuquerque, 2015, p. 5).

De início, entende-se que os processos de alfabetização e letramento desempenham papéis fundamentais na vida dos discentes, pois constituem a base para o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e interpretação de textos, aspectos essenciais para a formação de indivíduos críticos e participantes da sociedade (Matos; Guerra; Boes, 2023). O letramento caracteriza-se como um processo amplo que envolve não apenas a aquisição das habilidades de leitura e escrita, mas também a capacidade de compreender e usar a linguagem escrita em diversos contextos sociais (Soares, 2003 *apud* Matos; Guerra; Boes, 2023).

Apesar de Paulo Freire não ter utilizado o termo “letramento” em seus estudos na época, ele discorreu a respeito de uma alfabetização da pedagogia libertadora, que tinha como finalidade a formação de cidadãos a partir de práticas relacionadas ao seu entorno, sua trajetória e cultura, ou seja, uma alfabetização que busca uma formação sociopolítica, cultural e humana dos discentes (Freire, 1997 *apud* Goedert; Rocha, 2017). Observa-se que o objetivo da alfabetização proposta por Freire está intimamente ligado ao conceito de letramento que conhecemos atualmente, pois ambos buscam essa formação mais concreta nas dimensões social, política, cultural e humana dos educandos.

Quando se trata de letramento, os poemas tornam-se recursos didáticos relevantes, pois possibilitam o contato com diferentes linguagens e inúmeras interpretações, ampliando o vocabulário, as habilidades de leitura e escrita, a reflexão, a criticidade e a compreensão do contexto social dos educandos, como afirmam Matos, Guerra e Boes (2023, p. 235):

A literatura infantil contribui para o letramento, pois oferece às crianças a oportunidade de praticar a leitura e a escrita de forma contextualizada e significativa. Ao ler histórias, as crianças são desafiadas a interpretar os acontecimentos, compreender os personagens e refletir sobre os temas abordados.

A partir dessa citação, fica evidente que, quando o docente utiliza os poemas ou outros gêneros textuais com o objetivo de desenvolver a leitura e a escrita, ele contribui também para o processo de letramento, na medida em que leva as crianças a compreender o enredo, os personagens e a interpretar e refletir

sobre os acontecimentos reais e os temas abordados nos textos, relacionando-os com sua realidade social. Nesse sentido, o letramento torna o indivíduo capaz de usar as habilidades de leitura, escrita e interpretação em diversas práticas sociais durante sua vida. Em consonância com isso, Filho e Costa (2016) afirmam que explorar poesias e diversos gêneros literários pode ajudar os professores a integrarem seus alunos no processo de letramento literário, prática social crucial para a convivência em sociedade e para a formação de cidadãos capazes de enfrentar situações que demandam reflexão para tomada de decisão.

Além disso, por meio dos poemas, os estudantes estabelecem contato com diversas letras, expressões e frases, adquirindo familiaridade com a estrutura da língua escrita. Eles desenvolvem a habilidade de relacionar os sons às letras, identificar palavras e compreender a conexão entre a escrita e a oralidade (Matos; Guerra; Boes, 2023). Assim, a alfabetização por meio de poemas possibilita o desenvolvimento da consciência fonológica das crianças. A esse respeito, Filho e Costa (2016) afirmam que essa evolução pode ser obtida de forma mais eficiente com um trabalho por meio da poesia, o que levará os estudantes a compreenderem a sonoridade através das rimas e aliterações presentes nos textos poéticos.

No entanto, quando o docente decide trabalhar com poemas em sala de aula, ele precisa estar atento, pois não se deve apenas decodificar os signos linguísticos, mas orientar os alunos a realizar uma interpretação e reflexão significativa do que está posto no texto. Dessa forma, o leitor tem “possibilidades de refletir sobre o texto e o próprio mundo, realizando interpretações, reflexões, indagações e até sugerindo mudanças” (Filho; Costa, 2016, p. 2).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com diferentes gêneros textuais é de relevância ímpar no desenvolvimento da leitura. A escolha da poesia reflete a percepção das contribuições desta para o processo formativo do aluno, e a utilização dos poemas possibilita ao discente uma visão ampla sobre o que está sendo exposto, instigando-o a interpretar e ler não só o que está explícito, mas também o implícito. Como discutido, a alfabetização e o letramento caminham juntos, e poder perceber na

prática as implicações dessa relação foi muito importante para o nosso processo inicial de formação enquanto futuros professores.

O PIBID é um programa que possibilita diversas experiências significativas, tanto para os discentes participantes quanto para a escola que o recebe, e essa com certeza foi uma delas. Baseados nas experiências vivenciadas, nos autores discutidos ao longo do trabalho e nas reflexões encontradas nos artigos utilizados para a construção deste estudo, concluímos e reiteramos a relevância do ensino por meio de poemas enquanto ferramenta que pode, sim, auxiliar no desenvolvimento da leitura, sendo um mecanismo que não trabalha apenas a decodificação do código, mas promove uma leitura abrangente de tudo o que está sendo descrito e mencionado.

O trabalho mútuo e a colaboração entre escola e universidade podem contribuir de diversas maneiras para a formação dos alunos. Por meio das observações realizadas em sala de aula e da vivência com o projeto de leitura desenvolvido pela escola, conseguimos perceber ainda mais o quanto o trabalho com poemas auxilia na formação de leitores, mas também na formação de indivíduos críticos, capazes de interpretar aquilo que veem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, V. F. de.; FARAGO, A. C. A importância do letramento nas séries iniciais. **Caderno de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro, [s. v.; s. n.], 2014.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF, 1996.

CABRAL, A. C. S. P.; SANTOS, C. F. Leitura e escrita na escola: contribuições do PIBID pedagogia-UFRPE. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2021, Maceió. **Anais [...]**. Maceió: Editora Realize, 2021. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA108_ID3105_27072021161600.pdf. Acesso em: 29 jan. 2024.

FILHO, D. B. E.; COSTA, A. Q. L. A poesia como proposta de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental, n. 1, 2016. In: **Anais [...]**, 2016.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

GOEDERT, G. S.; ROCHA, A. L. F. Da leitura da palavra à leitura do mundo: uma possibilidade poética entre alfabetizações nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Encontro Nacional De Pesquisa Em Educação Em Ciências, 11., 2017, Florianópolis. *In: Anais [...]*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

GOULART, C. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 5-20, set./dez. 2006.

MATOS, D. V.; LUNETTA, A.; GUERRA, R.; BÖES. Influências da literatura infantil para a alfabetização e o letramento na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista DWL (OWL Jornal) - Revista Interdisciplinar de Ensino e Educação**, v. 1, n. 3, p. 230-243, 2023.

MEDEIROS, A. M.; LEÃO, K. S.; ALBUQUERQUE, T. C. C. A formação de leitores e escritores a partir de poemas. CONGRESSO DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA EM ARAPIRACA, 2015, Arapiraca. *In: Anais [...]*. Arapiraca, 2015.

MELO, N.; LYRA, K. A. P. A importância do PIBID e do PIBIC: uma reflexão sobre programas de formação docente. **Iniciação Científica Cesumar**, v. 22, n. 1, p. 133-139, 2020.

OLIVEIRA, J. G.; MIRANDA, J. R. **O uso de poemas em sala de aula**: possibilidades para desenvolver alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental. [s. l.; s. v.], 2020.

SILVA, L. D. T. A.; ASSIS, A. S.; LUQUETTI, E. C. F. Leitura e literatura infantil: a participação PIBID/pedagogia na formação de leitores na escola. **Revista Fórum Identidades**, [s. v.; s. n.], 2013.

SOUSA, A. S. R.; SILVA, I. O. G. Dificuldades da leitura e escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental. *In: ROCHA, C. J. T. da.; RIBEIRO, M. R. (Org.). Leitura*. Curitiba: Editora Bagai, 2023.

VÉRAS, A. F. T.; CONSTANTINO, E. S. L.; RODRIGUES, E. M.; DALUZ, L. B.; PEREIRA, T. C. C. S. O papel da poesia na formação de leitores. CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16., Campinas, 2007. *In: Anais [...]*. Campinas: UNICAMP, 2007.

CAPÍTULO 12

EXPLORANDO JOGOS E METODOLOGIAS ATIVAS NAS OFICINAS: UMA ABORDAGEM INOVADORA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Francisco Fábio Amorim do Nascimento

Kéren Hapuke Estrela Maciel

Ramon Gonçalves dos Santos Souza

Tailla Diniz Medeiros

Djalma Luiz do Nascimento Dantas

Rosemere Olímpio de Santana

Doi: 10.48209/978-65-5417-556-B

Resumo: O contexto de participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) proporcionou uma experiência enriquecedora tanto para os “pibidianos”, ao supervisor e coordenadora, acreditamos nós, para os alunos da Escola EEEFM Monsenhor Constantino Vieira (Colégio Comercial). O foco na atuação dos “pibidianos” concentrou-se na dinâmica das oficinas desenvolvidas em colaboração com os alunos da escola, visando aprimorar a aprendizagem e promover uma interação mais significativa no ambiente educacional. Nesse sentido, o principal objetivo foi estabelecer uma conexão mais próxima entre a teoria e a prática, utilizando as oficinas como instrumento facilitador desse processo a “Pedagogia do oprimido” (FREIRE, 2021) e “Ensino da História: do conhecimento e da pesquisa” de Circe Bittencourt (2004), foram fundamentais para a atuação e preparação de todas as oficinas. Além disso, buscou-se promover a participação ativa dos alunos do ensino médio, estimulando o pensamento crítico, a criatividade e o desenvolvimento de habilidades práticas. Com isso, a abordagem metodológica adotada consistiu na elaboração e execução de oficinas temáticas, alinhadas ao currículo escolar. Cabe ressaltar que ao longo do processo, enfrentamos desafios como a adaptação constante das atividades, às necessidades dos alunos e a gestão do tempo para garantir a cobertura dos conteúdos. Mas, apesar dos desafios, notamos que a interação mais dinâmica e prática promoveu um ambiente educacional mais estimulante, reforçando a importância da iniciativa para o desenvolvimento pedagógico e a formação dos futuros profissionais. Por isso, a iniciação à docên-

cia desempenha um papel fundamental ao proporcionar aos futuros educadores experiências reais em sala de aula. Na qual, a relação entre a iniciação à docência e o ensino de história é um aspecto crucial no desenvolvimento pedagógico e na formação de novos professores. Destacamos que buscamos através deste trabalho destacar a experiência, transmitir nossos valiosos aprendizados e vivência no que diz respeito a realização das oficinas e principalmente referente às nossas vivências no âmbito escolar.

Palavras-chave: Ensino de história; Jogos; Análise de fontes; PIBID; Ensino médio.

INTRODUÇÃO

Através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é possível vivenciar diferentes experiências que ampliam nossa visão enquanto pibidianos acerca da docência e do dever do magistério, engrandecendo veementemente nossa formação e nossos arcabouços enquanto estudantes licenciados em História. O presente trabalho origina-se a partir das nossas próprias experiências, salientando a importância de tal programa para a formação de futuros professores e professoras, destacando a relevância fundamental da iniciação à docência ao proporcionar aos futuros educadores experiências reais em sala de aula. A relação intrínseca entre a iniciação à docência e o ensino de História emerge como um aspecto crucial no desenvolvimento pedagógico e na formação de novos professores. A participação de nós, pibidianos, através do PIBID mostrou-se uma jornada profundamente enriquecedora e categoricamente desafiadora, cujo cerne concentrou-se na dinâmica das oficinas colaborativas, desenvolvidas a partir da interação com os alunos da escola. O intuito era utilizar o conhecimento adquirido nas aulas do professor, observadas pelos pibidianos, a fim de aprimorar a aprendizagem e fomentar uma interação mais significativa no ambiente educacional.

O principal objetivo delineado foi estabelecer uma conexão mais estreita entre a teoria e a prática, valendo-se das oficinas como instrumento facilitador desse processo, apoiados na obra de Barca (2004) sobre a aula-oficina. A abordagem metodológica adotada consistiu na elaboração e execução de

oficinas temáticas alinhadas ao currículo escolar, promovendo a participação ativa dos alunos e estimulando o pensamento crítico, a criatividade e o desenvolvimento de habilidades práticas. Nesse contexto, percebe-se a importância das atividades de gamificação no ensino de História, a partir das oficinas do PIBID, que se distanciam do modelo tradicional de ensino (Bittencourt, 2008) e corroboram para uma melhor aprendizagem no âmbito escolar.

Dessa forma, este relato de experiência examina novas abordagens na relação entre a iniciação à docência e o ensino de História através do PIBID na integração curricular, na incorporação de novas tecnologias e no desenvolvimento de habilidades socioemocionais, destacando seu papel transformador na formação de profissionais mais preparados e alinhados com as demandas do ensino contemporâneo. Com isso, ao mergulharmos nessa análise, desvelamos as nuances desse processo e sua contribuição.

Nesse contexto, o objetivo geral concentrou-se em analisar de forma abrangente o impacto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na articulação entre a iniciação à docência e o ensino de História, buscando compreender como essa iniciativa contribui para a formação qualificada de futuros educadores. Já os objetivos específicos concentraram-se em analisar a incorporação de novas abordagens no ensino de História por meio da participação no PIBID, identificando práticas inovadoras adotadas pelos futuros docentes; investigar o desenvolvimento de habilidades socioemocionais nos participantes do PIBID durante a iniciação à docência, examinando como a interação direta com os alunos e o ambiente escolar contribuem para esse aspecto; e examinar as percepções dos pibidianos sobre sua formação como professores de História, abordando como a participação e/ou vivência no programa influencia suas concepções pedagógicas e a construção de uma identidade profissional.

PIBID HISTÓRIA ENTRE TEORIA E PRÁTICA DOCENTE

A condução do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - História (PIBID) na cidade de Cajazeiras-PB envolveu uma abordagem metodológica cuidadosamente elaborada, centrada na dinâmica das oficinas

desenvolvidas em colaboração com os alunos da Escola EEEFM Monsenhor Constantino Vieira, conhecida como Comercial. Nossa atuação como pibidianos teve como base a observação atenta das aulas ministradas pelo professor supervisor, buscando aprofundar o conhecimento e promover uma interação mais significativa no ambiente educacional.

O principal objetivo delineado foi estabelecer uma conexão mais estreita entre a teoria e a prática, utilizando as oficinas como instrumento facilitador desse processo. Obras como “Pedagogia do oprimido” de Paulo Freire (2005) e “Ensino de História: desafios do conhecimento e da pesquisa” de Circe Maria Fernandes Bittencourt (2008) foram fundamentais para o engrandecimento de nossas perspectivas dentro do PIBID e nossa atuação em sala de aula. Para tanto, a abordagem metodológica concentrou-se na elaboração e execução de oficinas temáticas alinhadas ao currículo escolar. A equipe PIBID trabalhou de forma colaborativa, estruturando as oficinas de maneira a envolver os alunos em atividades práticas que promovessem a experimentação e a vivência dos conceitos abordados em sala de aula.

Durante o processo, nos deparamos com desafios significativos, como a necessidade constante de adaptação das atividades às demandas dos alunos e a gestão eficiente do tempo para assegurar a cobertura completa dos conteúdos propostos. Apesar desses desafios, observamos que a interação mais dinâmica e prática promoveu um ambiente educacional estimulante, reforçando a importância da iniciativa para o desenvolvimento pedagógico e a formação dos futuros profissionais. A iniciação à docência desempenhou um papel fundamental ao proporcionar experiências reais em sala de aula aos futuros educadores.

Nesse sentido, ao aplicar metodologias ativas e recursos educacionais, como a utilização de jogos educativos e simulações, percebemos um aumento significativo no engajamento dos estudantes. A troca constante de experiências com os pibidianos e supervisores fortaleceu nossa base pedagógica, enriquecendo a forma como abordamos determinados temas históricos em sala de aula.

MARCO TEÓRICO

Alicerçado nas ideias de Vygotsky (1993) sobre a importância da interação social no processo de aprendizagem, o PIBID na Escola Comercial priorizou a dinâmica das oficinas como estratégia pedagógica. A abordagem teórica do construtivismo sustenta a concepção de que o conhecimento é construído ativamente pelos alunos, em que as oficinas propostas visavam proporcionar uma aprendizagem significativa, conectando os conceitos teóricos aprendidos em sala de aula com as atividades práticas. Dessa forma, a teoria do construtivismo, aliada à proposta de Paulo Freire (1996) sobre uma educação problematizadora e crítica, fundamenta a busca pela participação ativa dos alunos. A iniciação à docência, nesse contexto, é compreendida como um espaço propício para a transformação de paradigmas tradicionais em práticas pedagógicas mais inovadoras e engajadoras, e a relação entre a iniciação à docência e o ensino de História ganha destaque, uma vez que as oficinas propostas foram alinhadas ao currículo escolar, buscando não apenas transmitir os conhecimentos históricos, mas também desenvolver habilidades cognitivas e sociais nos estudantes.

Com isso, a partir da perspectiva da história local, inspirada nas ideias de Milton Santos (1997) sobre o “local como universal”, propiciou-se uma contextualização dos temas abordados nas oficinas, tornando-os mais significativos para os alunos. A compreensão da história local não se limita a um mero relato de eventos, mas engloba a análise das relações sociais, econômicas e culturais que moldam a identidade da comunidade. Dessa forma, as oficinas elaboradas na turma observada não apenas transmitiram conhecimentos históricos, mas também incentivaram a reflexão crítica sobre o papel da comunidade na construção da própria história. A escolha da história local como base teórica também está alinhada à perspectiva da educação patrimonial, que valoriza o resgate e a preservação da memória local, ao utilizar elementos históricos específicos da região. As oficinas buscaram fortalecer o senso de pertencimento dos estudantes, promovendo a valorização da herança cultural e histórica de Cajazeiras-PB. Dessa maneira, a iniciação à docência não

apenas contribuiu para a formação acadêmica, mas também para a formação cidadã, ao instigar o respeito pela diversidade e a compreensão das raízes culturais locais.

Pode-se observar que a metodologia ativa em sala de aula representa uma abordagem educacional centrada no aluno, buscando promover a participação e a autonomia dos estudantes no processo de aprendizagem. Diferentemente dos métodos tradicionais, que são mais passivos, as metodologias ativas envolvem os alunos em atividades práticas, discussões e resolução de problemas, o que contribuiu para uma aprendizagem mais significativa, pois os estudantes aplicaram o conhecimento de forma prática. Por isso:

“Além do aprendizado mais eficaz, a metodologia ativa tem participação direta no desenvolvimento social dos alunos. Bom humor e alegria são ferramentas estimulantes para a aprendizagem e entendimento do conteúdo. Da mesma forma, o espírito de trabalho em equipe é o combustível para a fixação das informações. Os alunos vivenciam o conteúdo e podem trabalhar a autoconfiança ao tomar decisões e desenvolver habilidades para cooperar com o grupo. Passam, inclusive, a se expressar melhor tanto oralmente quanto na escrita.” (Souza *et al.*, 2020, p. 39)

No entanto, é essencial destacar que a implementação eficaz das oficinas demandou planejamento cuidadoso e suporte contínuo aos pibidianos. A adaptação curricular, a avaliação formativa e a flexibilidade foram aspectos cruciais para maximizar os benefícios dessa abordagem, tornando-a uma ferramenta valiosa para potencializar o processo educacional. A produção de oficinas representa uma estratégia eficaz para implementar metodologias ativas em sala de aula, oferecendo um ambiente prático e interativo e propiciando aos alunos a oportunidade de aplicar conceitos teóricos em situações do mundo real, além de promover a construção de conhecimento de forma mais participativa e dinâmica.

Portanto, no decorrer do desenvolvimento das oficinas, o professor supervisor e os pibidianos observaram que, a partir da execução das atividades, ocorreu a estimulação para a resolução de problemas, a execução do trabalho em grupo e a investigação, como, por exemplo, o interesse e a participação

ativa na oficina do Bingo Histórico. Logo, as oficinas também permitiram adaptar o conteúdo às necessidades específicas dos alunos, promovendo a personalização do aprendizado. Essa abordagem colaborativa fortaleceu a autonomia dos estudantes, incentivando-os a assumir responsabilidade pelo próprio processo de aprendizagem. Além disso, as oficinas proporcionaram um espaço para o desenvolvimento de habilidades práticas e socioemocionais, como comunicação, liderança e pensamento crítico, em que a interação direta e a troca de experiências durante as oficinas contribuíram para um ambiente de aprendizado mais enriquecedor.

DISCUSSÃO

Um dos maiores problemas vivenciados foi a falta de apoio da escola para receber os pibidianos, onde alguns professores não os veem como futuros docentes, mas apenas como mais um grupo de adolescentes que poderia atrapalhar a rotina. Muitas vezes questionamos nossos valores como futuros professores, frutos de uma educação pública oferecida por uma universidade federal. Em momentos de reflexão, utilizamos a experiência apresentada por Paulo Freire como aporte para reafirmar nossa indagação:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago, e me indago. Pesquiso para constatar, intervenho, intervindo educo e me educo (Freire, 1996, p. 29).

Foi nesses meses em sala de aula, preparando oficinas e estando ativos diretamente em uma escola, que criamos a certeza de que, para sermos bons profissionais, devemos estar preparados para tudo. Temos a noção de que imprevistos acontecem e que, mesmo diante deles, devemos nos preparar, com materiais extras e alternativas. É preciso compreender também nossas limitações, que não basta apenas querer, mas que depende de esforços, paciência e dedicação naquilo que fazemos.

Um exemplo disso foi a nossa última oficina, na qual planejamos uma apresentação teatral com os alunos. Porém, não conseguimos realizá-la por

fatores de tempo: alguns da equipe trabalhavam, outros moravam em outra cidade, além da ausência de transporte universitário. Como não estávamos conseguindo fazer os ensaios adequados, acabamos mudando a ideia e elaborando outra oficina. Diante dessa falha, reconhecemos nosso erro e partimos para a elaboração de uma nova atividade, buscando sempre compreender nossas limitações.

Apesar de problemas relacionados à direção, a outros professores e até mesmo a imprevistos com horários da escola, pensávamos, em alguns momentos, que não tínhamos relevância no projeto e que seria melhor pedir o desligamento do PIBID. Porém, mesmo com empecilhos e atividades que não saíam como planejado, sempre tivemos a ajuda e apoio de nossos professores, que estavam aptos e prontos para enfrentar quaisquer dificuldades conosco.

Juntamente com o supervisor, a coordenação e a equipe preparada para a realização de atividades, nosso empenho no programa aumentou, trazendo oficinas de interesse dos alunos e agregando de maneira positiva nossa participação ativa no PIBID durante um ano de regência, que serviu de base para nossa formação como educadores.

RESULTADOS

Durante o período do PIBID, foram realizadas quatro oficinas: bingo histórico, jornal histórico, jogo da memória e criação de cartilhas e poemas sobre a ditadura militar no Brasil. Todas exploraram abordagens diversificadas para promover engajamento e aprendizagem ativa. Essas oficinas não apenas enriqueceram o conhecimento dos participantes, mas também demonstraram a eficácia dessas técnicas como parte integrante da prática docente, fortalecendo a interação entre teoria e prática.

APLICAÇÃO DA OFICINA: PRODUÇÃO DE JORNAL NA ÉPOCA DA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

A oficina de produção de um jornal na época da Segunda Guerra Mundial foi desenhada para transportar os alunos a um dos períodos mais desafiadores da história moderna. O objetivo era proporcionar uma compreensão

profunda dos eventos históricos, incentivando habilidades de pesquisa, redação e empatia.

Os pibidianos, futuros professores em formação, foram os responsáveis por toda a organização e execução da oficina. Eles começaram a atividade com uma breve introdução sobre o contexto histórico da Segunda Guerra Mundial, destacando eventos marcantes e personagens importantes. Essa introdução foi realizada através de uma apresentação dinâmica, utilizando vídeos, imagens e trechos de filmes históricos para captar a atenção dos alunos.

Após a introdução, os alunos foram divididos em equipes, com cada grupo representando um aspecto vital da sociedade da época, como o exército, a resistência, os civis e os governos aliados e do Eixo. Os pibidianos forneceram orientações detalhadas sobre os estilos de escrita e as manchetes características da época, incentivando os alunos a incorporar um tom realista e preciso em seus artigos.

Os pibidianos atuaram como facilitadores e mentores, auxiliando os alunos na coleta de informações, elaboração das manchetes e escrita dos artigos. Também promoveram debates e discussões, incentivando-os a pensar criticamente sobre as fontes de informação e a veracidade dos fatos históricos.

A recepção da oficina foi extremamente positiva. Desde o início, houve alto nível de engajamento e entusiasmo. Os alunos apreciaram a abordagem interativa e a oportunidade de trabalhar em equipe. A recriação do cenário histórico através dos materiais fornecidos ajudou a tornar a experiência mais real e envolvente.

Os alunos demonstraram grande interesse e curiosidade ao pesquisar e escrever sobre os eventos da Segunda Guerra Mundial. Muitos expressaram surpresa ao descobrir detalhes menos conhecidos sobre a guerra e como esses eventos impactaram a vida das pessoas comuns. As discussões facilitadas pelos pibidianos ajudaram os alunos a desenvolver uma compreensão mais crítica e empática dos desafios enfrentados durante o período.

A culminação da oficina, com a apresentação dos jornais elaborados, foi um momento de celebração e orgulho. Cada equipe teve a oportunidade de compartilhar suas descobertas e reflexões, recebendo retorno positivo dos

colegas e dos pibidianos. A atividade não só aprimorou as habilidades de pesquisa e redação dos alunos, mas também proporcionou uma compreensão mais profunda e humana do contexto histórico.

A oficina de produção de um jornal na época da Segunda Guerra Mundial foi um sucesso, graças ao planejamento cuidadoso e à execução dedicada dos pibidianos. A interação entre teoria e prática permitiu uma aprendizagem significativa e duradoura. Os alunos não apenas adquiriram conhecimento histórico, mas também desenvolveram habilidades essenciais para a vida acadêmica e pessoal, como pesquisa, redação, pensamento crítico e trabalho em equipe. Esse tipo de atividade evidencia a importância de metodologias ativas e interativas no ensino, capazes de engajar e motivar os alunos de maneira eficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha por oficinas temáticas alinhadas ao currículo escolar demonstrou ser uma estratégia eficaz para estimular o pensamento crítico, a criatividade e o desenvolvimento de habilidades práticas. A participação ativa dos alunos foi incentivada, contribuindo para a construção de um ambiente educacional mais estimulante e participativo. A participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência no Ensino Médio, na cidade de Cajazeiras-PB, revelou-se uma experiência profundamente transformadora para todos os envolvidos. Tanto os pibidianos quanto os alunos da Escola EEEFM Monsenhor Constantino Vieira e o professor supervisor foram beneficiados por essa iniciativa. Ao concentrar esforços na dinâmica das oficinas, elaboradas em colaboração com os estudantes da escola, buscamos proporcionar uma abordagem mais prática e interativa no processo de aprendizagem.

O uso de oficinas temáticas no âmbito do PIBID tem se destacado como estratégia eficiente para integrar teoria e prática na formação de futuros educadores. Essas oficinas proporcionam um ambiente dinâmico e participativo, permitindo que os bolsistas experimentem, vivenciem e reflitam sobre as práticas pedagógicas. Além disso, a adoção de metodologias ativas potencializa os resultados dessas oficinas, engajando os estudantes de maneira mais efetiva em seu processo de aprendizado. A participação ativa dos bolsistas em atividades

práticas e interativas contribui não apenas para a construção do conhecimento, mas também para o desenvolvimento de habilidades pedagógicas essenciais.

Em síntese, as oficinas temáticas no PIBID, aliadas às metodologias ativas, desempenham um papel crucial na formação de profissionais capacitados e inovadores. Essa abordagem enriquece a experiência de formação e contribui para a construção de uma educação mais dinâmica e adaptada às demandas contemporâneas. Em conclusão, a experiência do PIBID com oficinas temáticas na Escola EEEFM Monsenhor Constantino Vieira demonstrou ser um modelo eficaz e transformador de ensino, que beneficia tanto educadores em formação quanto estudantes, promovendo uma educação mais ativa, colaborativa e alinhada às necessidades contemporâneas.

REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel. Aula oficina: do projeto à avaliação. Jornada De Educação Histórica, 4., 2004, Braga. *In: Anais do [...]*, Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED), Universidade do Minho, 2004. p. 131-144.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Procedimentos metodológicos no ensino de história. *In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. (Org.). Ensino de história: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

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

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de história**. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

OLIVEIRA, Marta K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

SOUZA, Aliny Leda de Azevedo *et al.* **Metodologias ativas: métodos e práticas para o século XXI**. Quirinópolis, GO: Editora IGM, 2020.

CAPÍTULO 13

FORMAÇÃO, AUTORIA E ESCUTA DAS CRIANÇAS: UMA EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UAEB-CAP/UFCG

Amanda Rodrigues de Oliveira
Kauany de Andrade Traquilino
Rayffi Gumercindo Pereira de Souza
Roziane Marinho Ribeiro
Maria das Graças Oliveira
Doi: 10.48209/978-65-5417-556-C

Resumo: Este trabalho objetiva relatar aspectos do percurso formativo vivenciado por duas graduandas do Curso de Pedagogia, do Campus I, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no âmbito do Programa Residência Pedagógica (PRP). Destaca-se que a Residência das referidas estudantes se deu na Unidade Acadêmica de Educação Básica/Colégio de Aplicação (UAEB/CAP) da UFCG, na etapa da Educação Infantil, junto a dezoito crianças com 3 anos de idade, um professor e uma professora. O tema norteador da atuação das residentes foi a oralidade e, portanto, as mesmas se ampararam nas perspectivas teóricas de Di Raimo e Burach (2016), Faria e Andrade (s/d) e Tebaldi e Carvalho (2023). Também serviram de embasamento documentos legais que norteiam a Educação Infantil (Brasil, 2010; 2018) e teóricos da Sociologia da Infância (Sarmiento; Pinto, 1997; Sarmiento, 2022; Corsaro, 2011) e da Pedagogia da Infância (Rocha, 2011; Souza; Leal; Lima, 2023), considerando os conceitos de crianças e infâncias. Relatam-se, neste trabalho, as etapas de estudos teóricos, observação do ambiente escolar, elaboração e reelaboração de planejamentos e atuação das residentes como regentes. Enfatiza-se que, ao pensarem nas questões de oralidade e nas especificidades das crianças pequenas na Educação Infantil, as residentes buscaram observar com cuidado e atenção o coletivo de crianças e escutar de modo sensível os seus interesses, para que, a partir destes, pudessem traçar possibilidades de percursos educativos significativos. Nesse contexto, identificaram que o grupo de crianças estava vivenciando um projeto de trabalho (Horn; Barbosa, 2006), intitulado “Abelhas são mundos”, e propuseram, então, a construção coletiva de um livro infantil que abordasse a temática das abelhas. Em momentos de diálogos,

as crianças acataram a proposta e participaram de maneira intensa, criando personagens, definindo lugares, inventando sequências de cenas e desenhando. O trabalho das residentes, desenvolvido sob a preceptoria e mediação do professor e da professora do grupo de crianças, e a supervisão de suas orientadoras no PRP, desencadeou a construção do livro “Abelha, Mel e Cocada” como resultado do trabalho explorando a narrativa oral, posteriormente diagramado e editado pela Editora da UFCG, publicado em 2023. Com isso, neste resumo, argumenta-se a relevância da RP nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, dada sua importância na formação das/os alunas/os, na construção das performances e autoria docente destes/as e nos ganhos educativos que repercutem nos estudantes com os quais lidam nas escolas.

Palavras-chave: Residência pedagógica; Educação infantil; Oralidade; Formação.

INTRODUÇÃO

A proposta de regência compartilhada, oferecida pelo Programa de Residência Pedagógica, assume um papel de extrema relevância, possibilitando aos residentes uma imersão integral no ambiente escolar. Essa abordagem propicia a exploração profunda da cultura da instituição educacional, permitindo uma compreensão abrangente das diversas realidades e desafios enfrentados. A experiência enriquecedora oferecida pelo programa capacita os residentes a elaborar planos de ensino, participar de reuniões e obter um vislumbre valioso da profissão docente ainda durante sua trajetória acadêmica. Tal abordagem inovadora não apenas proporciona uma visão prática do universo educacional, mas também prepara os futuros educadores para os desafios que encontrarão ao ingressar na carreira.

Este relato tem como objetivo apresentar a experiência vivida no âmbito do Programa Residência Pedagógica (PRP), vinculado ao curso de Licenciatura em Pedagogia. O período de realização dos trabalhos ocorreu na Unidade Acadêmica de Educação Básica/Colégio de Aplicação (UAEB/CAp), da Universidade Federal de Campina Grande, situada no Bairro Bodocongó, município de Campina Grande-PB. O primeiro módulo teve a duração de cinco meses,

iniciando em junho e concluído em novembro de 2023, englobando estudos referentes ao eixo da oralidade, observação participante e o período de regência compartilhada.

No contexto dessa experiência na Educação Infantil, adotou-se uma abordagem que combina pesquisa bibliográfica e de campo. Os documentos norteadores foram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DC-NEI) e o Projeto Político da Unidade. Para embasar a análise, foram revisados artigos acadêmicos sobre oralidade na Educação Infantil, práticas pedagógicas e docência, considerando a epistemologia do conceito. Além disso, foram examinados o “Projeto de Letramento na Educação Infantil” e sua relação com os “Multissistemas da Oralidade na Aquisição do Gênero Relato de Experiência”. Para além dos estudos teóricos, a observação participante e o período de regência na sala de referência de crianças de três anos foram conduzidos na Unidade, proporcionando uma análise aprofundada das falas, interações e brincadeiras durante o Módulo 1 do Programa de Residência Pedagógica.

Baseado na convicção de que a formação das residentes pedagógicas é um processo contínuo e multifacetado, este estudo surge como uma oportunidade para enriquecer e aprimorar essa jornada de aprendizado. Considerando a complexidade e a diversidade do ambiente educacional, torna-se essencial estabelecer uma conexão profunda entre as teorias discutidas nas disciplinas do curso de Pedagogia e a realidade prática vivenciada nas salas de aula da Educação Infantil.

A relevância deste trabalho se evidencia na integração holística entre teoria e prática, permitindo que as residentes não apenas absorvam conhecimentos teóricos, mas também os compreendam em um contexto real e os apliquem de maneira eficaz. Essa abordagem visa não apenas consolidar os conhecimentos adquiridos ao longo da graduação, mas também capacitá-las para enfrentar os desafios reais que encontrarão em sua futura carreira como educadoras.

CONCEPÇÕES: CRIANÇAS, DOCÊNCIA, ORALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O GÊNERO NARRATIVO ORAL

As crianças são indivíduos em sua primeira fase de vida, tipicamente compreendendo o período que vai desde o nascimento até os seis anos de idade. As DCNEI (2009) definem crianças como sujeitos de direitos que, em seu processo de desenvolvimento, necessitam de cuidados, educação e interações sociais adequadas, como também são sujeitos históricos e sociais que produzem cultura no meio ao qual estão inseridas (Pinto; Sarmiento, 1997). A compreensão das características e necessidades específicas das crianças, conforme preconizado pelas DCNEI, é fundamental para uma abordagem eficaz na Educação Infantil. É preciso ter uma visão clara de que as crianças não são meros agentes passivos que estão inseridos apenas em um determinado espaço (Lopes, 2008), mas sim seres ativos que possuem autonomia para se impor perante a sociedade, que fazem questionamentos a partir da observação que realizam do mundo.

A docência na Educação Infantil, de acordo com as DCNEI (2009), é a prática educativa desempenhada por profissionais capacitados e comprometidos com o desenvolvimento integral das crianças. Os docentes na Educação Infantil devem estar alinhados com as diretrizes curriculares, que orientam a promoção do respeito à diversidade, o estímulo ao protagonismo infantil e a criação de ambientes de aprendizagem acolhedores e inclusivos, de acordo com as especificidades de cada criança.

A competência comunicativa é uma habilidade fundamental que permeia todas as esferas da vida moderna. No contexto educacional, a capacidade de se expressar de forma eficaz, tanto verbalmente quanto por meio da escrita, é crucial para o desenvolvimento integral dos estudantes. Dentro dessa competência, conforme a BNCC (Brasil, 2018), o eixo da oralidade emerge como um elemento central, abrangendo uma vasta gama de práticas linguísticas que ocorrem em contextos orais, sejam eles presenciais ou mediados por tecnologia. Este eixo inclui uma diversidade de modalidades, como discussões em sala de aula, videoconferências, produções sonoras para

publicidade, apresentações teatrais, performances artísticas, narrações de histórias e a produção de conteúdos em formato de podcast e vídeo. Além disso, a oralidade implica a habilidade de transformar textos escritos em discursos orais contextualmente relevantes e promover discussões que abordem não apenas conteúdos temáticos, mas também as nuances linguísticas presentes em diversas áreas de atuação. Neste contexto, exploraremos a riqueza e a complexidade do eixo da oralidade, compreendendo sua importância no contexto da educação contemporânea.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018, p. 78-79), o eixo da oralidade:

compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação.

Marcuschi (2010) distingue fala e oralidade. Assim, para ele:

[...] A oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso (p. 25). Já a fala apresenta-se [...] como uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano (p. 25). (Marcuschi, 2010 *apud* Cavalcante *et al.*, 2021, p. 248-249).

Assim, conforme Cavalcante *et al.* (2021) destacam, a fala é a materialização do oral, enquanto a oralidade é uma prática social que requer interação. Di Raimo e Burach (2016) situam que oralidade diverge de oralização, uma vez que a oralidade diz respeito a práticas sociais que oportunizem a fala das crianças, ou seja, as crianças pensam sobre o que vão falar, usando os gêneros textuais, que podem ser mais formais ou informais, a depender do contexto em que essa fala ocorre (Marcuschi, 2001 *apud* Di Raimo; Burach, 2016). Já

a oralização diz respeito à leitura do texto em voz alta, sendo simplesmente ler o que está escrito.

Posto isto, vale destacar que este primeiro módulo teve como enfoque o trabalho com o eixo temático da oralidade. Desse modo, desenvolvemos uma proposta de sequência didática (SD), objetivando trabalhar a oralidade das crianças da faixa etária de três anos. Compreendendo as especificidades que a Educação Infantil contém, Faria e Andrade (s/d) pontuam que é preciso trabalhar a oralidade desde cedo com as crianças (a partir da Educação Infantil) e que é por meio das interações que elas vão adquirindo a língua, apoiando-se na perspectiva interacionista. Como citado anteriormente, já nascemos com as capacidades linguísticas, porém precisamos da interação com os demais para nos comunicarmos, e é na escola que aprendemos a fazer uma exposição de forma adequada, daí sua importância.

A prática da narrativa oral desempenha um papel fundamental no desenvolvimento infantil, proporcionando às crianças um espaço seguro para explorar sua curiosidade inata sobre o mundo ao seu redor. Conforme observado por Girardello (2011, p. 90 *apud* Tebaldi; Carvalho, 2023, p. 3), através das narrativas orais, as crianças têm a oportunidade de construir conhecimento sobre diversos temas, refletir sobre suas próprias experiências e expandir sua capacidade de imaginação. Ao engajar-se em processos narrativos, elas não apenas aprendem sobre o mundo, mas também sobre si mesmas, explorando e expressando suas emoções, ideias e perspectivas de forma criativa.

É crucial que os educadores reconheçam e valorizem a importância das narrativas orais no desenvolvimento das crianças, proporcionando-lhes oportunidades significativas para praticar e aprimorar suas habilidades narrativas. Conforme destacado por Tebaldi e Carvalho (2023), as rodas de conversa representam um contexto especialmente propício para este fim, onde os professores podem facilitar a criação de histórias por meio de interações colaborativas entre os alunos e entre estes e os educadores. Nesses momentos, as crianças são incentivadas a compartilhar suas experiências, pensamentos e sentimentos, criando laços de comunidade e enriquecendo uns aos outros com suas narrativas únicas.

RELAÇÕES E CONTEXTOS: AS CRIANÇAS DO GRUPO

Conforme Lapo e Bueno (2003), o trabalho do professor vai além da sala de aula e dos conteúdos, constituindo-se também nos vínculos afetivos, nas relações construídas na escola, que, de certa forma, contribuem para o sucesso do ensino. O relacionamento com os alunos e demais profissionais da instituição é, na verdade, um dos grandes fatores para a satisfação, ou não, e para o envolvimento nas demais demandas de trabalho.

Em relação ao período de regência, a experiência foi desafiadora, destacando-se como um componente fundamental do Programa Residência Pedagógica. A atuação direta na sala de referência de crianças de três anos proporcionou um ambiente propício para a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos durante o curso. O desafio imediato surgiu no planejamento das atividades, exigindo uma cuidadosa consideração das particularidades do grupo e a adaptação de estratégias pedagógicas condizentes com o estágio de desenvolvimento da oralidade de cada criança.

Na sala de referência em que se propôs o trabalho com a oralidade, por meio do Programa Residência Pedagógica, a turma contava, naquele momento, com 18 crianças entre 3 e 4 anos, além de dois estagiários de psicologia e regência compartilhada por dois professores.

Em relação às crianças, o nível da habilidade na comunicação oral diferia entre elas. Por meio da observação, foi possível perceber a existência de três diferentes grupos de crianças que apresentavam desenvolvimento da oralidade semelhante. Como critérios para a realização do diagnóstico do desenvolvimento da oralidade, considerou-se a participação das crianças nas rodas de conversa, assim como nas interações cotidianas com professores, estagiários e colegas do grupo.

O primeiro grupo, composto por 7 crianças, apresentava um desenvolvimento da oralidade que lhes permitia participar das conversas do grupo, expressando seus pensamentos, concordando ou discordando das opiniões e propostas dos professores. Já o segundo grupo, com 8 crianças, caracterizava-se por ser ativo nas propostas do dia a dia, participando das rodas de conversa com

falas e gestos para se comunicar com colegas e professores. No terceiro grupo, encontravam-se três crianças que não se comunicavam verbalmente. Entre elas, uma possuía diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Outra criança possuía dois diagnósticos, TEA e Síndrome de Down, sendo ambas acompanhadas por estagiários de psicologia. A terceira criança estava, naquele momento, em fase de observação.

Como citado anteriormente, já nascemos com as capacidades linguísticas, porém precisamos da interação com os demais para nos comunicarmos, e é na escola que aprendemos a fazer uma exposição de forma adequada, daí sua importância. A competência comunicativa é uma habilidade fundamental que permeia todas as esferas da vida moderna. No contexto educacional, a capacidade de se expressar de forma eficaz, tanto verbalmente quanto por meio da escrita, é crucial para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Dentro dessa competência, conforme a BNCC (Brasil, 2018), o eixo da oralidade emerge como um elemento central, abrangendo uma vasta gama de práticas linguísticas que ocorrem em contextos orais, sejam eles presenciais ou mediados por tecnologia. Sendo assim, compreendendo as crianças como seres sociais que produzem cultura e são ativas no meio ao qual estão inseridas, foi proposta uma sequência didática aplicada na unidade, destinada a um grupo de crianças de 3 anos de idade.

RESULTADOS

A necessidade de conciliar teoria e prática no contexto da Educação Infantil revelou-se uma tarefa complexa. A articulação de atividades lúdicas, envolvendo aspectos cognitivos, emocionais e sociais, demandou uma abordagem pedagógica sensível e adaptativa. A compreensão das dinâmicas específicas dessa faixa etária, aliada à implementação de práticas inovadoras, tornou-se um desafio constante durante o período de regência.

O planejamento das aulas, cuidadosamente elaborado, foi adaptado ao contexto do projeto “Abelhas são mundo”, que já estava em andamento com as crianças desde o início do ano letivo. A proposta central consistiu em envolvê-

-las ativamente na criação e construção de uma história sobre uma abelha, alinhando-se aos interesses prévios e à vivência cotidiana do grupo com o referido projeto, com foco no trabalho da oralidade.

A criação colaborativa do livro, a partir das experiências vividas e das histórias compartilhadas, proporcionou oportunidades significativas para o desenvolvimento das habilidades de comunicação e interação das crianças. Durante o período de regência, o ambiente educativo foi moldado para incentivar a expressão livre e respeitar as diferentes formas de linguagem, criando um contexto enriquecedor para o aprimoramento das capacidades linguísticas dos alunos. O trabalho com o livro *Abelha, mel e cocada* não apenas fortaleceu a oralidade das crianças, mas também reforçou a importância de oferecer espaços inclusivos que reconheçam e valorizem a diversidade de expressão na Educação Infantil.

O avanço no desenvolvimento da oralidade ficou evidente à medida que as interações se desdobravam durante a construção da história. Crianças que, inicialmente, poderiam se mostrar mais reservadas foram gradualmente incentivadas a compartilhar suas experiências e a contribuir para o enriquecimento da narrativa. A proposta do livro tornou-se uma ferramenta inclusiva, proporcionando um espaço seguro para que todas as crianças, independentemente do nível de desenvolvimento da oralidade, se expressassem livremente.

Durante o período de regência, uma observação notável foi a preferência das crianças pelo ato de desenhar em detrimento da criação textual para o livro *Abelha, mel e cocada*. Essa predileção ficou evidente através das perguntas direcionadas durante a produção dos desenhos, revelando a singularidade das expressões artísticas das crianças. Algumas delas manifestaram explicitamente o entusiasmo pela oportunidade de contribuir visualmente para a obra coletiva.

Figura 1 – Construção da capa do livro



Fonte: Autores.

Figura 2 – Leitura do livro



Fonte: Autores.

Ao serem indagadas sobre suas escolhas durante a produção, algumas crianças compartilharam abertamente seu apreço pela criação visual. Expressões como “eu quero desenhar a capa do livro!” ressaltaram a conexão emocional que as crianças estabeleceram com a expressão artística, indicando uma preferência por essa forma de contribuição para a narrativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do panorama apresentado, evidencia-se, de maneira inquestionável, a significância intrínseca do ato de narrar no contexto do desenvolvimento infantil. Este aspecto não só propicia às crianças a oportunidade de elaborar

interpretações e conferir significado às suas vivências pessoais, mas também desempenha um papel fundamental no aprimoramento das habilidades narrativas orais, aspecto de extrema relevância no processo educacional inicial.

As abordagens sugeridas por Tebaldi e Carvalho (2023), englobando práticas como as rodas de conversa, interações entre pares e estímulos à criação de narrativas, emergem como pilares imprescindíveis para a consecução efetiva desse objetivo. Tais estratégias não só fomentam a expressão e comunicação das crianças, mas também proporcionam um ambiente propício para o florescimento de suas capacidades narrativas e interpretativas.

A consideração das análises propostas por Smith, Bordini e Sperb (2009), aliada às perspectivas de Sawyer e DeZutter (2009), conforme discutido por Tebaldi e Carvalho (2023), ressalta de maneira inequívoca que ambientes propícios a interações e brincadeiras se revelam como locais privilegiados para a plena participação das crianças na construção de narrativas. Essa abordagem, consciente de que a narrativa transcende o âmbito individual, reconhece sua natureza colaborativa, permitindo que as crianças, ao negociarem e construam narrativas conjuntamente, desenvolvam habilidades comunicativas e construam significados compartilhados.

Figura 3 – Capa do livro



Fonte: Autores.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CAVALCANTE, Marianne C. B. *et al.* Análise da multimodalidade no gênero receita culinária em vídeos de fala infantil de um corpus intercontinental. **Dia-dorim**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, p. 245-272, jan./jun. 2021.

DI RAIMO, Luciana C. F.; BURACH, Caroline A. M. Oralidade ou oralização da escrita? Uma análise do livro didático Letramento e Alfabetização. **Caderno Seminal Digital**, ano 22, n. 26, v. 1, jul./dez. 2016.

FARIA, Evangelina Maria B. de; ANDRADE, Juliana Araújo de. **Os multisistemas da oralidade na aquisição do gênero relato de experiência**. [S.l.: s.n.], [s.d.].

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, p. 65-88, 2003.

LOPES, Jader Janer M. Geografia das crianças, geografia das infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. **Contexto & Educação**, n. 79, jan./jun. 2008.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes R. **Educar e cuidar em tempos da Base Nacional Comum Curricular** [Educação infantil]. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo**. Braga: Universidade do Minho; Centro de Estudos da Criança, 1997.

TEBALDI, Lisiane R.; CARVALHO, Rodrigo S. de. As crianças e suas performances na produção de narrativas orais na pré-escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 104, p. 1-17, 2023.

CAPÍTULO 14

HISTÓRIA LOCAL, IDENTIDADE E MEMÓRIA: DO ENSINO DE HISTÓRIA AO PRIMEIRO CONTATO COM A DOCÊNCIA

Rosemere Olímpio de Santana
Irlana Maria Holanda Gonçalves
Daniela Feitosa Bernardo
José Casimiro Gomes
Luan Ramon Oliveira dos Santos
Doi: 10.48209/978-65-5417-556-D

Resumo: O ensino de História Local auxilia no processo de aprendizagem histórica, visto que busca explicar diversos eventos, personalidades e transformações locais. Ainda por meio desse tipo de ensino é feita uma reflexão crítica do mundo social e de toda a sua realidade e, portanto, é essencial para conectar os estudantes com sua própria identidade e comunidade. Nessa direção, a História Local é de suma importância no Ensino Fundamental, pois possibilita o acesso e o reconhecimento de personagens até então desconhecidos ou desvalorizados em detrimento de uma história dita nacional, sendo essa a oportunidade de promover uma maior expansão do processo de aprendizagem de História, formulado através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), por meio de uma série de oficinas desenvolvidas a partir de aspectos da História Local, em especial os que se tratam de memória e identidade. Com isso, o presente texto busca expor o trabalho realizado pela equipe de graduandos na turma do 6º ano da escola EMEIEF Galdino Pires Ferreira, que, durante a vigência 2022-2023, foi a instituição selecionada para a introdução do programa. Dessa maneira, as atividades elaboradas foram jogos, questionários e aulas de natureza expositiva dialogada, tendo como finalidade despertar nos jovens estudantes a construção de uma identificação com o bairro São Francisco, no qual está localizada a escola-campo, área periférica da cidade de Cajazeiras-PB.

Palavras-chave: PIBID; Ensino de história local; Identidade; Memória.

INTRODUÇÃO

Dentro do ensino de História, há diversas possibilidades de utilizar o conhecimento da área como mecanismo de transformação do meio social, principalmente quando inspira o estudante a buscar autonomia no processo de aprendizagem. Nessa direção, a História assume uma dimensão reflexiva ao contemplar ensino e pesquisa numa relação que coloca o indivíduo e seu mundo em uma construção capaz de revelar problemas nos quais ele e sua comunidade estão inseridos.

É, portanto, por meio dessa estrutura que o estudante passa a ter uma compreensão sobre as noções que cercam seu local de pertencimento, dando-lhe a possibilidade de construir uma revisão a partir do ensino de História e, dessa forma, colocar em seu repertório o entendimento sobre si próprio, sobre os outros e sobre a função da História.

Para isso, o ensino de História Local se torna uma alternativa eficaz, servindo para facilitar a aprendizagem histórica, proporcionando uma relação mais próxima entre educador e educando. Logo, a História Local se estabelece como ponto de entrada para o ensino-aprendizagem a partir de uma lógica que coloca em prática a ideia de espaço-tempo, cujo objetivo é desenvolver uma reflexão crítica do mundo social e de toda a sua realidade.

Visto que o ensino é essencial para conectar os estudantes com sua própria identidade e comunidade, ao explicar eventos, personalidades e transformações locais, os alunos desenvolvem uma compreensão mais profunda do contexto histórico que os cerca, contribuindo para uma educação mais significativa.

Apresenta-se a abordagem da história cotidiana e dos fatos presentes introduzindo a possibilidade de resgatar o passado, através de variadas formas, entre elas, o uso de fontes disponíveis na própria localidade – quando existirem: os livros, a literatura de cordel, músicas e poesias, as fotografias, o patrimônio histórico material e imaterial, os documentos dos arquivos, bem como, descobrindo fontes vivas através de depoimentos orais (Melo, 2015, p. 110).

É, então, por meio desse método construído que se realiza o processo de formação das identidades dos sujeitos, sendo o ensino de História Local

consagrado pelo exercício que contempla não somente o sujeito, mas também o seu entorno. Nesse sentido, a metodologia recebe significado especial ao garantir para o aluno sua identificação conectada com o passado e presente, que fazem parte dos espaços frequentados pelo mesmo. Como afirma Le Goff (1994, p. 477): “A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para libertação e não para a servidão dos homens”.

Nessa perspectiva, o ensino de História Local encontra-se com a memória, uma vez que ambos estão conectados na missão de construir identidades e fortalecer a voz dos sujeitos. Quando se fala a respeito de memória, a primeira associação normalmente feita refere-se a um recorte temporal que causou grande impacto na vida de um indivíduo; no entanto, apesar de essa associação ter fundamento, é importante validar a construção desenvolvida na chamada memória coletiva.

Ou seja, o conceito de memória é amplo e se enquadra tanto na experiência própria de uma pessoa quanto na de um grupo. A memória passa a ser um fenômeno entendido a partir dos acontecimentos. Com isso, é possível dividir essa característica em duas partes: a primeira se configura por meio da vivência do indivíduo, tornando-o testemunha ativa desse recorte temporal; a segunda se estabelece pelo sentimento de pertencimento, em que o indivíduo, mesmo sem ter vivido o recorte, atribui relevância ao acontecimento em seu imaginário.

A partir disso, vale mencionar o papel de protagonismo que o indivíduo ou grupo oferece para a consolidação do processo de memória, constituindo esse fenômeno por meio de pessoas e suas ações ao longo das gerações. Dentro dessa ideia, ainda está associado o fator de identidade. Conclui-se, portanto, que, se por um lado a memória representa a capacidade de recordar e conservar informações e experiências passadas, de natureza individual ou coletiva, por outro lado a identidade se define e se organiza como percepção individual de si mesmo e continuidade ao longo do tempo.

HISTÓRIA LOCAL COMO PRÁTICA EDUCACIONAL

Em defesa do ensino de História que inclui a participação ativa da vertente de História Local, Vilma de Lurdes Barbosa e Melo (2015) aponta que, além de uma aprovação na série ou currículo do aluno, tal metodologia deveria ser voltada para:

A necessidade da efetivação da pesquisa, especialmente visando a produção do conhecimento local e a elaboração de materiais didáticos que contemplassem uma abordagem de inclusão, que efetivamente faça parte dos espaços estudados – os professores, os alunos e a comunidade local em geral (Melo, 2014, p. 107).

Isto nos permite afirmar que unir História Local ao ensino de História proporciona uma experiência enriquecedora e relevante, ao passo que o ensino de História se refere à prática educacional que visa transmitir conhecimentos sobre eventos passados, permitindo desenvolver uma reflexão crítica sobre o passado e estabelecer conexões com o presente. O estudo da História Local pode fornecer uma perspectiva mais íntima e detalhada sobre o passado de uma comunidade, auxiliando na compreensão de sua identidade e de suas contribuições para a história em geral.

Tendo em vista a oportunidade de promover uma maior expansão do processo de aprendizagem de História, é formulado, através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), uma série de oficinas desenvolvidas a partir de aspectos da História Local, em especial aqueles relacionados à memória e à identidade. Assim, a iniciativa do programa busca, em sua essência, proporcionar aos alunos do curso de licenciatura o primeiro contato com a sala de aula. Tal estratégia de ensino é implementada por meio da atuação de discentes do curso de História da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), vinculados ao Centro de Formação de Professores (CFP).

Partindo disso, o presente texto busca expor o trabalho realizado pela equipe de discentes na turma do 6º ano da escola EMEIEF Galdino Pires Ferreira, que, durante a vigência 2022-2024, foi a instituição selecionada para a introdução do programa. Dessa maneira, as atividades elaboradas tinham como

objetivo despertar nos jovens estudantes a construção de uma identificação com o bairro São Francisco, no qual está localizada a escola-campo, área periférica da cidade de Cajazeiras-PB.

As ações foram organizadas em formato de jogos, questionários e aulas de natureza expositiva dialogada, com foco central na busca de uma maior compreensão, por parte dos alunos, sobre seu próprio meio. Nesse contexto, é válido mencionar que, dentre as dinâmicas já citadas, aquelas que mais atraíram a atenção dos alunos foram os jogos.

Com isso, a História Local fornece uma perspectiva adequada sobre o passado da referida comunidade, surgindo a necessidade de utilizá-la como uma ferramenta educacional que conectasse os alunos ao passado do bairro, permitindo que compreendessem os processos que, gradualmente, moldaram as estruturas físicas e sociais do local.

Partindo desse pressuposto, a equipe buscou dar ênfase também em oficinas voltadas à memória e à identidade, considerando que memória e identidade são elementos intimamente relacionados. A memória exerce papel fundamental na construção e preservação da identidade, permitindo lembrar eventos e experiências que moldaram quem somos e como nos relacionamos com o mundo ao nosso redor. Como afirma Pollak (1992, p. 204):

A memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si.

INTRODUÇÃO DA HISTÓRIA LOCAL NO PIBID

Logo, anterior ao processo de prática das oficinas, ocorreu a etapa de formação, a qual causou nos estudantes de graduação estímulo suficiente para a realização do plano de atividades. Sendo assim, a tarefa consistia em estudar profundamente as camadas que formam a História Local, e, para isso, havia reuniões e debates acerca de textos selecionados e indicados pela coordenação do programa.

Nessa direção, é evidente compreender que tal momento se apresentou como um desafio, já que a referida metodologia é complexa e repleta de nuances, o que gerou grande preocupação durante a fase de pesquisas. No entanto, ao se envolver com o tema, torna-se perceptível a geração de diversas possibilidades que façam da História Local uma ferramenta útil e contributiva como recurso para o ensino da área.

Após isso, o próximo movimento foi “traduzir” para as atividades os conceitos e aspectos que interligam a disciplina de História com a vivência das pessoas que habitam aquele local. Desse modo, foi preciso construir, associado à metodologia mencionada, uma maneira de se comunicar com os estudantes da escola-campo, levando em conta a faixa etária da turma do 6º ano, o círculo social deles e tendo como pilar primordial o bairro São Francisco e, em certas situações, a cidade de Cajazeiras.

Partindo desse olhar, a realização das ações buscava introduzir os alunos aos fatos, personagens populares, outros locais além da escola e demais elementos que poderiam potencializar a articulação feita em prol da construção do processo de identidade. Assim sendo, o desafio seguinte seria inspirar os jovens a compreender, de modo simples, a importância da formação de um sentimento de pertencimento local.

Portanto, o ensino abordado pela História Local foi o diferencial utilizado na concretização das oficinas, sendo que, ao instaurar a referida metodologia nos encontros com a turma, havia também a necessidade de fazer com que os alunos se sentissem parte integrante da História. Através dos recursos adotados, proporcionou-se uma visão ampla e, por vezes, crítica dos alunos sobre a realidade existente no bairro São Francisco.

Por consequência, ocorreram conversas e debates sobre a exclusão provocada pelo mundo social, surgindo articulações que colocavam a voz do local juntamente com seus sujeitos como protagonistas de uma situação de mudança, capaz de oferecer-lhes uma ferramenta de modificação contra o tipo de sistema que os coloca à margem da cidade de Cajazeiras.

Ao refletir sobre o tema, Rüsen (2001) destaca que o ensino escolar, organizado através da História Local, permite aos estudantes diversas conexões que

se fazem presentes em esferas local, regional, nacional ou até mundial. Para o autor, é preciso levantar o entendimento acerca das experiências formadas pela sociedade na busca pela solução de problemas ao longo do tempo, ou seja, tendo a História como base, é possível repensar, na sala de aula, os obstáculos colocados pela vivência humana.

Para Manoel Caetano do Nascimento Júnior (2016, p. 7):

A história local tem se mostrado necessária por oferecer esse contraponto, por viabilizar o entendimento do entorno do discente e por articular o passado e o presente nos vários espaços onde esse indivíduo frequenta, como por exemplo, escola, casa, cidade, trabalho, etc., e por situá-lo nas problemáticas do momento.

Visto que a escola se localiza numa área periférica da cidade, ocorreu o despertar para apontar, em parceria com a turma do 6º ano, os reais motivos que tornaram o local um ambiente mal avaliado pelos moradores de outras regiões. Nessa direção, conversas e pesquisas realizadas de modo informal revelaram que, ao longo das últimas décadas, o bairro sofreu com a falta de amparo governamental, o que causou o surgimento de desemprego e de outros tipos de vulnerabilidade socioeconômica.

Com isso posto, é interessante destacar a contribuição dada por essa estratégia pedagógica no que se refere à valorização do local. Portanto, além de ressaltar os significados que estão à frente do ensino de História Local, os encontros ainda fortaleceram o apoio em prol do bairro São Francisco.

Logo, é preciso compreender que as mazelas que cercam a cidade de Cajazeiras, em especial o bairro São Francisco, são fruto, em grande parte, de um histórico de descaso, no qual ocorre o favorecimento de uns e o desprezo de outros. Assim, as atividades produzidas pela equipe do PIBID constituíram, em determinados momentos, um manifesto necessário para reivindicar não apenas a voz dos moradores, mas também um olhar positivo para os jovens da escola Galdino Pires Ferreira e seus pares.

Desse modo, o programa proporcionou em sala de aula uma apresentação capaz de expandir a noção social da turma sobre seu local de pertencimento, bem como de compreender a urgência que se faz presente dentro e fora de suas

casas. Nesse sentido, é válido acreditar que a memória associada à identidade se concretiza de forma física nos mais variados lugares que compõem o bairro São Francisco. Dando ênfase a tal processo, Montenegro (2001, p. 19) argumenta que: “Ela [memória] se forma e opera a partir da reação, dos efeitos, do impacto sobre o grupo ou o indivíduo, formando um imaginário que se constituiu em uma referência permanente de futuro”.

CONCLUSÃO

Ao longo deste artigo, exploramos os diversos caminhos pelos quais o PIBID se manifesta como uma ferramenta crucial na formação de futuros professores, destacando o programa enquanto aliado na integração entre teoria e prática. Vale ressaltar o papel decisivo da oficina “Conhecendo minha cidade” como parte do processo de consolidação do PIBID no núcleo Galdino Pires Ferreira. O propósito da referida atividade foi apresentar aos alunos, por meio de um jogo de tabuleiro, a localização de determinados pontos que mapeiam Cajazeiras, de modo a possibilitar, com auxílio de um questionário, a compreensão histórica dos locais selecionados.

Com isso, foi notório constatar que a cidade abriga uma rica história cultural, fornecendo um contexto ideal para explorar o potencial do ensino de História Local. Tal jogo foi projetado como uma ferramenta educativa para explorar de maneira prática, interativa e lúdica a história local, em que cada ponto do tabuleiro representa um marco histórico, seja um monumento ou um evento significativo na trajetória da cidade.

Durante a oficina, a equipe de graduandos percebeu que os alunos não apenas jogavam, mas também eram incentivados a pesquisar e contribuir com informações adicionais sobre os pontos destacados. Ao final da dinâmica, optaram por escrever ou desenhar lembranças vividas em um dos locais selecionados para o jogo.

Por fim, este trabalho buscou demonstrar a grande contribuição do ensino de História Local nas ações oferecidas pela turma de graduandos de História através do PIBID, fazendo com que a realidade dos estudantes da escola-campo, onde o programa foi introduzido, se transformasse em tema central dos

encontros, destacando a relevância e os impactos decorrentes da compreensão dos conceitos de memória e identidade.

Nesse sentido, o ensino de História aparece como ferramenta de formação de cidadãos capazes de adotar uma postura crítica sobre si próprios e sobre o meio social, tanto dentro quanto fora de sua comunidade. Isso ocorre justamente porque a disciplina proporciona debates sobre passado e presente.

Ao defender o ensino de História Local, Carlos Henrique Farias de Barros (2016, p. 20) ressalta que:

É necessário que o ambiente escolar forneça condições para que os professores possam desenvolver novas metodologias, incorporando os conteúdos de História Local em seus componentes curriculares, pois isso permitirá inserir seus alunos como cidadãos críticos no ambiente em que vivem.

O jogo “Conhecendo minha cidade” não apenas enriqueceu a formação histórica dos alunos, mas também estimulou uma conexão mais profunda com sua cidade natal. Além disso, a oficina evidencia a importância do PIBID como agente de transformação no cenário educacional. Ao incentivar práticas pedagógicas criativas e contextualizadas, o projeto contribui não apenas para o desenvolvimento dos futuros docentes, mas também para a melhoria da qualidade do ensino nas comunidades atendidas.

Outro ponto relevante é a promoção da interdisciplinaridade na oficina, que possibilita uma visão holística do conhecimento. A integração de diferentes disciplinas enriquece a experiência educacional, proporcionando uma compreensão mais abrangente e conectada do ambiente estudado. Em suma, a oficina “Conhecendo minha cidade” se firma como um exemplo concreto da potencialização do PIBID ao unir teoria e prática, fomentando a participação ativa dos estudantes na construção de saberes. Através dessa abordagem inovadora, o projeto não apenas prepara os futuros educadores para os desafios da profissão, mas também fortalece os laços entre a academia e a comunidade, contribuindo para o avanço sustentável da educação no âmbito local.

REFERÊNCIAS

BARROS, Carlos Henrique Farias de. **Ensino de história, memória e história local**. [s. e.; s. l.], Pernambuco, p. 1-27, 2013.

BARROS, Carlos Henrique Farias de. Ensino de história, memória e história local. v. 2, n. 2. **CRIAR EDUCAÇÃO** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESC, Santa Catarina, 2013.

BARROS, José D'Assunção. O lugar da História Local. **A Expansão da História**, Santo Antonio de Jesus, v. 2, p. 1-15, novembro, 2009.

LE GOFF, Jacques. Memória. *In*: LE GOFF, Jacques. (Org.). **História e Memória**. Campinas: Ed. UNICAMP, 1994.

MARTINS, Dayse Marinho; MATEUS, Yuri Givago Alhadeff Sampaio. **Ensino de História local / regional: abordagens e práticas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Dicio Brasil, p.1-350, 2021.

MELO, Vilma de Lurdes Barbosa e. **História local: contribuição para pensar, fazer e ensinar**. João Pessoa: Editora UFPB, p. 1-256, 2015.

MONTENEGRO, Antonio Torres. **História oral e memória: a cultura popular revisitada**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2013, 153 p.

NASCIMENTO JÚNIOR, Manoel Caetano do; GUILLEN, Isabel Cristina Martins. História Local e o Ensino de História: das reflexões conceituais às práticas pedagógicas. **Encontro Estadual de História**, v. 8, 2016.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, v. 5, n. 10, Rio de Janeiro: CP/DOC FGV, 1992.

RÚSEN, J. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Brasília, DF: UND, 2001.

RUAS, Natália Andrade; SILVA, Stefani Martins da; REIS, Filomena Luciene Cordeiro. A importância do PIBID na formação de professores: experiências na Escola Eloy Pereira em Montes Claros-MG. Conedu, Congresso Nacional de Educação, p. 1-5, setembro, 2014. *In*: **Anais do [...]**, [s. l.], 2014

SOUZA, Joseane de Jesus; REIS, Sônia Maria Alves de Oliveira. Olhares reflexivos sobre as práticas formativas no PIBID. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p.1-9, 2021.

CAPÍTULO 15

INCENTIVANDO A PARTICIPAÇÃO ATIVA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) ATRAVÉS DOS GÊNEROS TEXTUAIS FÁBULA E CONTO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Bruna Costa de Moura Gomes

Luísa Farias de Carvalho

Maria Eduarda Pereira de Oliveira

Mariana de Brito Lima

Rose Maria Leite de Oliveira

Doi: 10.48209/978-65-5417-556-E

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo apresentar um relato de experiência da atuação dos bolsistas do programa PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) da Universidade Federal de Campina Grande, campus em Cajazeiras-PB (UFCG), envolvendo o trabalho com os gêneros textuais como forma de incentivo à participação ativa dos estudantes de turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma escola pública de Cajazeiras-PB. Este trabalho surgiu a partir da inquietação dos bolsistas frente às dificuldades apresentadas pelos alunos, direcionadas às práticas de leitura nas aulas de Língua Portuguesa. Trata-se de um estudo descritivo, analítico e qualitativo, que toma como referencial teórico Marcuschi (2008) sobre os gêneros e a teoria das formas de aprendizagem de Vygotsky (1987), os estudos de Koch; Elias (2015), dentre outros. O estudo busca analisar a eficácia da abordagem em grupo e interpretação coletiva dos gêneros fábula e conto, como forma de incentivar a compreensão e reflexão dos alunos do EJA. A partir do trabalho com o uso de estratégias metacognitivas no ensino de Jovens e Adultos, os docentes em formação conseguiram, em parceria com a professora de Língua Portuguesa, construir saberes e novas perspectivas de mundo na classe estudantil da escola em que o programa ocorreu. Portanto, faz-se mister a compreensão e a utilização de recursos didáticos e de estratégias de metacognição em sala de aula para obter resultados significativos, como os que resultaram neste relato de experiência.

Palavras-chave: EJA; Gêneros textuais; Leitura; Metacognição; PIBID.

INTRODUÇÃO

No contexto da educação de jovens e adultos (EJA), há uma procura por estratégias de ensino que sejam significativas para a aprendizagem e o engajamento dos alunos, de modo que tais estratégias reconheçam as experiências já adquiridas pelos discentes e sejam eficazes na construção do conhecimento. Sendo assim, a escolha de ferramentas pedagógicas bem planejadas é fundamental. Dessa forma, o trabalho com os gêneros textuais como forma de incentivar a participação ativa dos alunos na aprendizagem se deu por meio da escolha dos gêneros fábula e conto, uma vez que ambos os gêneros possuem uma variedade de estilos e temas, de forma atrativa, envolvente e criativa.

Além disso, este trabalho surgiu a partir da inquietação dos bolsistas frente às dificuldades apresentadas pelos alunos nas práticas de leitura nas aulas de Língua Portuguesa, de modo que se observou uma falta de engajamento por parte dos discentes nas aulas voltadas à leitura e à escrita. A falta de engajamento dos alunos prejudica não apenas o desenvolvimento de suas capacidades de leitura, escrita e interpretação textual, mas também compromete a construção de uma compreensão crítica e reflexiva.

Pensando nisso, com a intenção de mostrar os resultados dessa investigação, o presente trabalho tem como objetivo apresentar um relato de experiência acerca da atuação dos bolsistas do programa PIBID da Universidade Federal de Campina Grande, campus em Cajazeiras-PB (UFCG), buscando analisar a eficácia da abordagem em grupo e interpretação coletiva dos gêneros fábula e conto como forma de incentivar a compreensão e reflexão dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola pública de Cajazeiras-PB.

Esta pesquisa justifica-se pela urgência em promover uma absorção eficaz na construção de sentidos no ensino de Jovens e Adultos, por meio de abordagens que capacitem os discentes a desenvolverem uma leitura estratégica, que possa progredir no processo criativo, relacionando as leituras de mundo trazidas para a sala de aula, utilizando o gênero fabuloso e o gênero

conto, uma vez que se configuram como gêneros bastante atrativos para despertar o interesse dos alunos, considerando que apresentam linguagem simples e humorística e ainda trazem reflexões sobre situações cotidianas.

Quanto à metodologia, refere-se a um estudo descritivo, analítico e qualitativo, que, de acordo com Souza Pedroso (2017, n. p.), “a pesquisa descritiva tem como objetivo descrever um fenômeno ou situação em detalhe, permitindo abranger com clareza as características de um indivíduo, um grupo ou uma situação, bem como desvendar a relação entre os eventos.” Além disso, Minayo (2010) explica que a abordagem qualitativa busca compreender e interpretar as relações sociais a partir das perspectivas dos participantes, e não apenas a partir de dados quantitativos.

Para fundamentar este artigo, foi adotado o arcabouço teórico da teoria dos gêneros de Bakhtin, refletida por Marcuschi (2008), em diálogo com a teoria das formas de aprendizagem de Vygotsky (1987), bem como os estudos de Koch; Elias (2015) sobre leitura, dentre outros.

Assim, este relato destaca a relevância de práticas reflexivas com o eixo da leitura na Educação de Jovens e Adultos, utilizando os gêneros textuais fábula e conto, tendo em vista que são gêneros bastante atrativos para despertar o interesse dos alunos, além de apresentarem linguagem de fácil compreensão.

A METACOGNIÇÃO NO PROCESSO DE LEITURA

A metacognição é um conceito-chave na compreensão dos processos cognitivos humanos, especialmente no contexto da aprendizagem e da leitura. Como mencionado por Ribeiro (2003), a metacognição em ação ou autocontrole cognitivo refere-se à capacidade de refletir sobre a organização e o planejamento das ações cognitivas antes, durante e após a realização de uma tarefa. Isso implica estar ciente dos próprios processos mentais, avaliar sua eficácia e ajustar estratégias conforme necessário para alcançar os objetivos desejados.

Desse modo, no contexto da leitura, a metacognição desempenha um papel crucial. Como Leffa (1996) salienta, envolve o monitoramento da compreensão durante o ato de ler. Isso significa que os leitores não apenas decodi-

ficam as palavras, mas também avaliam constantemente sua compreensão do texto e fazem ajustes conforme necessário. Por exemplo, se encontrarem uma passagem que não entendem completamente, podem retroceder, reler ou buscar outras estratégias para esclarecer o significado.

Além disso, durante o ato de leitura, o leitor se torna consciente de sua própria atividade cognitiva e avalia continuamente os processos que está utilizando para compreender o texto. É nesse momento que os processos metacognitivos entram em jogo. Conforme afirmado por Shimamura (2000, p. 313), “metacognição refere-se à avaliação e controle do processo cognitivo de alguém”, compreendendo-se assim que essa ação permite ao leitor refletir, selecionar as ideias principais e realizar o controle de quais delas serão úteis para seu objetivo final.

Assim, ao aplicar a metacognição à leitura, o leitor pode refletir sobre sua compreensão do texto, selecionar as ideias principais, identificar lacunas em sua compreensão e controlar quais estratégias serão mais úteis para atingir seus objetivos de compreensão. Por exemplo, se o leitor perceber que não está entendendo completamente um trecho do texto, ele pode empregar estratégias como fazer perguntas a si mesmo, reler o texto, buscar ajuda externa ou fazer conexões com seu conhecimento prévio para esclarecer a passagem.

OS GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS NO ENSINO DE LEITURA

Bakhtin (2003) argumenta que as diferentes atividades humanas geram uma variedade de gêneros discursivos. Esses gêneros são formas relativamente estáveis de enunciados determinadas pelas condições sócio-históricas em que surgem. Em outras palavras, os gêneros do discurso são moldados pelas práticas sociais, pelas convenções culturais e pelas necessidades comunicativas de uma determinada comunidade em um momento específico da história.

Desse modo, a visão de que os gêneros textuais/discursivos são formas relativamente estáveis e convencionais de construção do discurso, definidos por conteúdos, propósitos, estruturas composicionais e estilos linguísticos específicos, reflete a compreensão de que os gêneros emergem das necessidades comunicativas dos indivíduos em sociedade.

Na mesma linha de pensamento, Marcuschi (2008) explica que os gêneros textuais e discursivos são formas padronizadas e amplamente aceitas de expressão verbal, caracterizando-se pelos temas abordados, propósitos comunicativos, estruturas organizacionais e estilos linguísticos específicos. Esses padrões emergem das necessidades comunicativas dos membros de uma sociedade.

Ademais, Koch; Elias (2021, p. 109) afirmam que “todo gênero é caracterizado pelo seu contexto de uso, que influencia a maneira como os elementos do texto são combinados, incluindo tema, propósito comunicativo, estilo e composição.” Em outras palavras, cada tipo de discurso ou texto está enraizado em um contexto específico e segue regras e convenções que ditam a organização dos elementos textuais, desde o assunto abordado até a forma como é apresentado e a razão por trás da comunicação.

Consequentemente, a investigação dos gêneros textuais/discursivos desempenha um papel crucial na leitura e compreensão, uma vez que examina as diversas maneiras pelas quais as pessoas se comunicam e contribui para o aprimoramento das habilidades linguísticas dos falantes.

GÊNERO TEXTUAL/DISCURSIVO FÁBULA

O gênero da fábula é uma forma de narrativa curta que apresenta personagens animais ou objetos dotados de características humanas, transmitindo uma lição moral ou um ensinamento ao final da história. Esses textos são de grande importância no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos, pois estimulam o pensamento crítico, a imaginação e a criatividade, além de contribuírem para o ensino de valores morais.

Nesse sentido, La Fontaine (1997) destaca que as fábulas não apenas transmitem ensinamentos morais, mas também refletem as características dos animais e suas personalidades, que são, por extensão, uma representação das características humanas. Ele compara a composição do ser humano à junção das qualidades predominantes de diversos animais, mostrando como cada um de nós é um reflexo dessas características.

Além disso, nessa mesma perspectiva, Alves (2007) explica que a palavra “fábula” deriva do latim “fabulare”, que significa “conversar” ou “narrar”, ressaltando a origem oral desse gênero. No entanto, mesmo tendo suas raízes na tradição oral, é essencial que as fábulas sejam registradas por escrito, pois isso permite uma organização mais estruturada dos elementos da história e promove a criatividade na escrita.

Desse modo, compreende-se a indispensabilidade de incorporar fábulas ao ensino de leitura e escrita em sala de aula, pois são narrativas curtas e de linguagem acessível, facilitando a compreensão e permitindo que os alunos se familiarizem com diferentes estilos de escrita.

GÊNERO TEXTUAL/DISCURSIVO CONTO

A sala de aula de uma turma de Educação de Jovens e Adultos é repleta de heterogeneidades, as quais dividem o mesmo espaço físico. Cabe ao professor compreender as múltiplas vivências encontradas ali e explorá-las na construção de sentidos aplicados às práticas educacionais. Assim, um dos caminhos para alcançar esse objetivo é trazer para a aula propostas que provoquem o engajamento dos alunos, em um cenário em que eles possam compartilhar seus próprios saberes agregados.

Nesse sentido, o trabalho com gêneros textuais que despertem o interesse e a criatividade do corpo discente é uma alternativa viável para estimular a participação ativa em práticas de leitura e produção. Tendo em vista esse critério, a utilização de gêneros que tenham uma ligação afetiva e despertem memórias e reflexões é, em suma, preferível para as atividades, como o conto.

O conto é um gênero textual que retrata uma história, em sua maioria fictícia, apresentando início, meio e fim. Diferentemente das obras narrativas comuns, o conto não apenas se destaca por não apresentar uma narrativa contínua, mas também por ser conciso em seu enredo e não possuir ramificações.

No que diz respeito ao conto, é interessante utilizá-lo em sala de aula devido à sua variedade temática, brevidade textual e à gama de produções

situadas em épocas diferentes, entre outras características. De acordo com Terra (2019, p. 39), a adaptação desse gênero textual durante as práticas docentes:

Revela-se bastante adequada em virtude da sua curta extensão. Por ser uma narrativa condensada, é possível ler um texto integral em pouco tempo, o que se pode fazer na própria sala de aula, sobrando tempo para discussão sobre o que foi lido e fazer relações com outros textos, inclusive de outras semióticas, compartilhando experiências de leitura.

Dessa maneira, pensar em um ensino de Língua Portuguesa através de gêneros textuais, pautado no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, é buscar textos que se adaptem ao cenário encontrado em sala. No caso da EJA, deve-se levar em consideração a carga horária das aulas e a disposição dos discentes para participar de atividades interativas, visto que muitos vão para a aula após um dia inteiro de trabalho e/ou cuidados com o lar e filhos. Voltar um olhar cuidadoso e empático para a vida pessoal dos alunos, bem como o contexto social em que estão inseridos, exige do professor um trabalho resiliente e estratégico para a efetividade do uso de novas atividades.

Sendo assim, é concebível que as leituras e produções realizadas durante as aulas dialoguem com as experiências vividas pelos discentes. Como forma de incentivo à realização dessas tarefas, é interessante que seja explorado o leque de possibilidades oferecido pelo conto, cuja multiplicidade temática desperta o fascínio dos alunos pelo texto apresentado, seja ele de mistério, fantasia, um retrato da realidade ou que relembre a infância, como o conto de fadas. No que diz respeito à sua popularidade, Araújo (2015, p. 4) elucida que:

O conto é um dos gêneros prosaicos mais populares da literatura e a pertinência de colocá-lo em cena na sala de aula está no fato de ser produzido à luz das situações cotidianas, das práticas sociais situadas na história da humanidade, das vivências, dos acontecimentos. Sua natureza condensada permite uma leitura mais rápida e resultados interpretativos mais positivos.

PROCESSOS DE PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS GÊNEROS FÁBULA E CONTO EM SALA DE AULA DA EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS (EJA)

Durante as aulas para alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma sequência didática baseada nas diretrizes teórico-metodológicas de Schnewly; Dolz (2004) foi empregada em quatro etapas distintas. Na primeira etapa, chamada “Apresentação da Situação”, os alunos foram introduzidos ao conceito de fábula por meio da leitura coletiva de “A tartaruga e a lebre”, seguida pela explicação das características desse gênero narrativo e discussão para verificar a compreensão dos conceitos. Na segunda etapa, “Produção Inicial”, os alunos produziram uma fábula em conjunto com a professora, visando diagnosticar dificuldades e orientar a intervenção docente.

Nos “Módulos I e II”, os alunos foram guiados na compreensão da estrutura de uma fábula e estimulados a criar suas próprias histórias. No primeiro módulo, organizaram partes de uma fábula para entender sua sequência narrativa, enquanto no segundo analisaram uma fábula escrita e pensaram em elementos para compor suas próprias narrativas. Na etapa final, “Produção Final”, os alunos aplicaram o conhecimento adquirido para criar suas próprias fábulas, sendo avaliados pela capacidade de desenvolver uma história fabulosa e organizá-la de maneira adequada.

Após a aplicação da sequência didática que visou a produção de uma fábula em sala de aula, com o intuito de trabalhar outro gênero textual com os alunos, apresentou-se o gênero conto. O objetivo foi que os alunos pudessem, além de conhecer o gênero, escrever também. Para isso, a proposta foi de um reconto.

Desse modo, durante a aula, os alunos foram apresentados a um texto base: o conto original da Branca de Neve foi lido e foi apresentada uma proposta de reconto. Os alunos receberam a proposta inicial e foram incentivados a expressar suas percepções e modificações, propondo novos caminhos para a construção de sentidos e conhecimentos.

O processo começou com a recepção do material e da proposta inicial, na qual os alunos tiveram a oportunidade de compreender o texto base e refletir sobre suas possibilidades de reconto. Em seguida, foi adotada a compreensão prévia da narrativa original, permitindo que os alunos mergulhassem na história e entendessem seus elementos essenciais.

Durante a construção do texto, os alunos foram encorajados a fazer escolhas conscientes sobre qual caminho seguir, decidindo sobre o enredo, os personagens e o tom da narrativa (terror, comédia, drama, tragédia, romance). Eles foram incentivados a autorregular seus equívocos, corrigindo eventuais erros e ajustando o texto conforme necessário.

Ao longo da atividade, houve constante discussão e troca de ideias entre os alunos, estimulando a criatividade e a colaboração. Finalmente, a compreensão geral foi visualizada na produção final, demonstrando o sucesso do projeto realizado em sala de aula, resultado da criatividade dos alunos e da mediação eficaz das bolsistas.

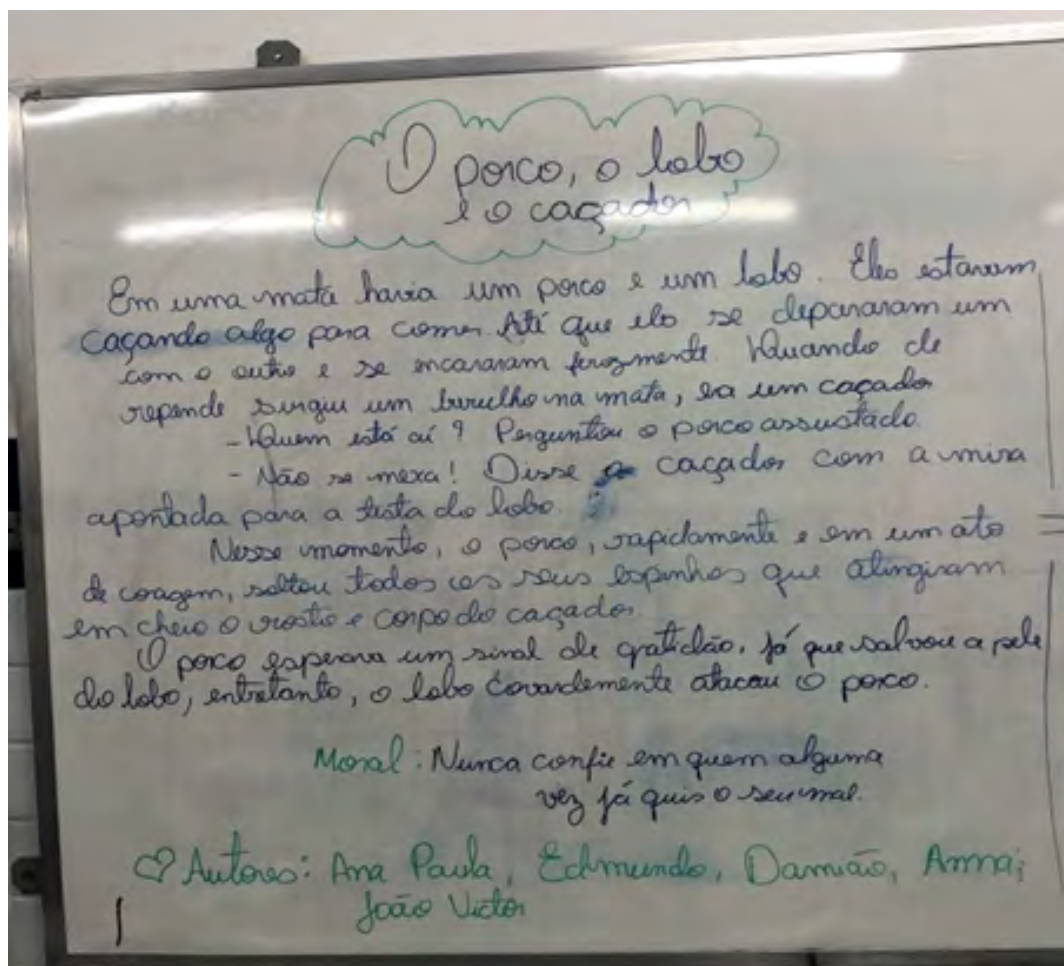
RESULTADOS E DISCUSSÕES

A sequência didática proporcionou aos alunos uma compreensão abrangente das características das fábulas, incluindo a presença de animais como protagonistas, uma moral explícita e enredos simples, porém significativos. Eles também foram capacitados a identificar os elementos estruturais das fábulas, como a apresentação dos personagens, a evolução das ações, os conflitos e suas resoluções. Mesmo sendo uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA), conhecida por uma possível falta de engajamento, os alunos mostraram-se participativos e criativos durante a produção inicial, contribuindo para uma narrativa coletiva de uma fábula.

Durante os módulos I e II, os alunos demonstraram interesse em compreender a composição do gênero fábula, respondendo adequadamente à atividade proposta de organizar uma fábula pronta. Apesar de alguns alunos inicialmente expressarem desânimo com a ideia de produzir fábulas individuais, ao final do processo, todos os presentes conseguiram entregar suas próprias pro-

duções, realizando a leitura em sala de aula. Mesmo aqueles que inicialmente manifestaram insatisfação se encheram de orgulho ao perceberem a qualidade das fábulas que produziram. Abaixo está a fábula produzida de maneira conjunta pelos alunos que estavam presentes na sala:

Figura 1 – Fábula produzida pela turma no momento da produção inicial



Fonte: Autores (2023).

Quanto à aplicação do reconto, ao lidar com estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), é notável que muitos não reconhecem plenamente suas habilidades ao se engajarem em atividades propostas pelos professores. Para superar esse desafio, foram empregadas estratégias metacognitivas, como a definição de metas específicas para o processo de produção ao recontar o conto “Branca de Neve”. Ao incentivar os alunos a organizar seus pensamentos e metas, bem como a expressar suas preferências e conhecimentos prévios, a autonomia dentro da sala de aula foi promovida, contribuindo para o desenvol-

vimento da autoconfiança e, conseqüentemente, para um melhor desempenho acadêmico.

Essas estratégias metacognitivas incorporadas à prática docente permitiram que os alunos se conscientizassem de suas capacidades intelectuais, agindo com autonomia na criação de uma nova narrativa. Capacitados para ajustar ideias, interagir com os colegas e construir algo mutuamente proveitoso, a produção do reconto de “Branca de Neve” não apenas estreitou laços e gerou conhecimento, mas também reforçou a noção de que todos são aprendizes em constante evolução, saindo enriquecidos de cada experiência educacional.

Figura 2 – Reconto da história da Branca de Neve



Fonte: Autores (2023).

Figura 3 – Reconto da história da Branca de Neve (Continuação)



Fonte: Autores (2023).

As Figuras 2 e 3 acima apresentam o resultado final da atividade conduzida em sala de aula pelos alunos. Essas imagens refletem o trabalho realizado de forma colaborativa, no qual os alunos conceberam e ilustraram suas próprias ideias, revelando seu processo de criação e a interpretação visual da narrativa recontada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se pode atribuir às avaliações corriqueiras o poder único e exclusivo de definir todas as habilidades e capacidades provenientes dos alunos, pois são avaliações que se limitam à quantificação do processo de diagnóstico do estudante. O uso de estratégias metacognitivas na formação dos alunos da educação básica tem justamente o objetivo de fugir desse tipo de restrição

avaliativa, permitindo que o aluno se torne protagonista em sala de aula e se coloque como sujeito ativo nas atividades propostas pelo professor.

Desse modo, é importante compreender que, mesmo os alunos não tendo familiaridade com o método adotado, o professor não deve realizar as atividades por eles, pois é necessário que haja o despertar do interesse e a evolução do desenvolvimento do aluno na leitura, interpretação, escrita e reescrita de textos, como foi o caso adotado por este relato de experiência.

Portanto, faz-se mister a participação ativa dos alunos no processo de leitura e escrita em sala de aula, mas, para isso, o professor deve compreender sua importância nesse processo de auxiliar a turma naquilo que é proposto. O trabalho não se torna mais fácil quando o aluno se coloca como sujeito ativo em sala de aula, mas, com isso, o trabalho se torna produtivo, pois todo o foco do ambiente de ensino é formar sujeitos críticos e ativos em sociedade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Luiza Maria Leite Machado. **Leitura de fábulas e escrita: percurso de subjetivação ética do aluno professor**. Taubaté: UNITAU, 2007.

ARAÚJO, Maria José. Práticas literárias na escola a partir do gênero conto. **Revista de divulgação científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**, São Paulo, v. 11, n. 18, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DE SOUZA PEDROSO, Júlia; DA SILVA, Kauana Soares; DOS SANTOS, Laiza Padilha. Pesquisa descritiva e pesquisa prescritiva. **JICEX**, v. 9, n. 9, 2017.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**. São Paulo: Contexto, 2011.

LA FONTAINE, Jean de. **Fábulas**. Lisboa: Temas e Debates, 1997.

LEFFA, Vilson J. **Ensaio: aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LEFFA, Vilson J. Fatores da compreensão na leitura. Porto Alegre: **Cadernos do IL**, v. 15, n. 15, p. 143-159, 1996.

MARCUSCHI, Luíz Antônio. **Produção textual**: análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

PORTELLA, Oswaldo O. A fábula. **Revista Letras**, v. 32, 1983.

RIBEIRO, Célia. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. **Psicologia**, v. 16, n. 1, p. 109-116, 2003.

SHIMAMURA, Arthur P. Rumo a uma neurociência cognitiva da metacognição. **Consciência e Cognição**, v. 9, n. 2, p. 313-323, 2000.

TERRA, Ernani; PACHECO, Jessyca. O conto na sala de aula. **Revista Meta-linguagens**, v. 5, n. 2, p. 33-45, 2019.

CAPÍTULO 16

LEITURA E ESCRITA PÓS-PANDEMIA: RELATOS DE GRADUANDOS QUE ATUAM NO PIBID (PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA)

Aline da Silva Morais Batista

Ana Vitória Alves de Melo

Jeane Keli Dias de Andrade

Wanubya de Souza Mota

Josefa Veríssimo Rolim

Edinaura Almeida de Araújo

Zildene Francisca Pereira

Doi: 10.48209/978-65-5417-556-F

Resumo: O presente artigo é resultado de experiências vivenciadas pelas discentes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande, Campus Cajazeiras, que atuam em uma Escola Municipal da referida cidade, por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Para a elaboração deste trabalho, utilizaram-se referências bibliográficas e relatos de experiências das pibidianas. Nestes relatos, as discentes apresentam sua visão sobre a situação dos alunos da educação básica no retorno às aulas presenciais, após um longo período de aulas remotas, com enfoque na alfabetização e no letramento desses alunos. Para que o processo de alfabetização e letramento das crianças ocorra de forma ampla e significativa, é necessário que haja interação social e atividades coletivas entre as crianças e o meio. Com o isolamento social advindo da pandemia, esse contato presencial foi cerceado. O objetivo deste trabalho é contribuir para as discussões acerca das lacunas deixadas pela pandemia da COVID-19 na educação brasileira, principalmente entre as crianças que estavam em processo de alfabetização e letramento no período de início do isolamento social. Os relatos evidenciaram os prejuízos que o ensino remoto ocasionou para o processo de alfabetização e letramento das crianças, bem como as marcas que esse retrocesso deixou na educação brasileira.

Palavras-chave: PIBID; Educação; Alfabetização e letramento; Pandemia; Lacunas.

INTRODUÇÃO

Em 2020, o mundo foi assolado pela pandemia da COVID-19, doença com alto poder de contágio e de mortalidade. Os profissionais da saúde compreenderam que a disseminação e contaminação da doença ocorriam principalmente através da aglomeração de pessoas, então a Organização Mundial de Saúde (OMS) determinou o isolamento social como medida de controle da COVID-19. Todos os espaços não essenciais foram fechados para conter os avanços da doença.

Os estabelecimentos que funcionavam de forma presencial e coletiva foram fechados para tentar minimizar o avanço da doença, dentre eles, as escolas. Os prejuízos foram indubitáveis a todos os setores que movimentam o país, mas na educação, principalmente para as crianças que estavam no processo de alfabetização e letramento, representou um retrocesso significativo.

Diante do cenário pandêmico que o Brasil enfrentava e das dificuldades para dar continuidade às atividades do ano letivo nas instituições educativas, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu o parecer nº 05/2020, que determinava a reorganização do calendário escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19 (Brasil, 2020).

Em consonância com esse parecer, o Governo Federal, buscando minimizar os impactos da pandemia sobre a educação, editou, em 1º de abril de 2020, a Medida Provisória nº 934, que estabelece normas excepcionais para o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública (Brasil, 2020). Assim, estabeleceu-se para todos os níveis da educação a modalidade de Ensino Remoto Emergencial, ocorrendo de forma isolada e por meio de recursos digitais.

As instituições educativas adotaram uma forma de ensino para a qual não tinham conhecimento necessário para desenvolvê-la com êxito; não havia tempo para uma formação adequada. Tanto os alunos quanto os professores precisaram se adaptar a essa nova realidade, em que o compartilhamento de saberes

não ocorria de forma presencial, mas através de telas, sem o contato diário a que os alunos estavam acostumados.

Os problemas que acompanharam as aulas remotas foram muitos, visto que não se tratava da modalidade de Educação a Distância (EAD), que, por sua vez, possui todo um aparato para desenvolver as aulas. As classes mais pobres foram as mais afetadas; em muitas casas não havia internet de boa qualidade, em outras, apenas um aparelho em moradias com mais de uma criança; pais sem conhecimentos suficientes para auxiliar os filhos; enfim, um leque de problemas.

A pandemia da COVID-19 direcionou a população a refletir sobre as inúmeras preocupações que assolam o campo educacional há décadas. Para Martins (*apud* Moisés; Pereira, 2023, p. 60), dentre essas preocupações estão “[...] as condições de trabalho do docente, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, a relevância e o significado dos temas a serem abordados, o desenvolvimento de práticas pedagógicas centradas no estudante [...]”, sendo visíveis os desafios enfrentados pela comunidade estudantil.

O objetivo principal deste trabalho é apresentar a real situação das crianças submetidas ao Ensino Remoto Emergencial, que enfrentaram todas as dificuldades elencadas no parágrafo anterior, e como esse ensino prejudicou o processo de alfabetização e letramento dos alunos. Para compreender os prejuízos resultantes do Ensino Remoto Emergencial, é necessário compartilhar a concepção de alguns autores acerca dos termos alfabetização e letramento, que será explanada no tópico a seguir.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: O QUE DIZEM OS EDUCADORES

Diversos autores abordam ideias sobre alfabetização e letramento. Nesse sentido, é importante destacar que a alfabetização e o letramento são fundamentais para o desempenho social do discente. Freire compreendia a alfabetização em uma concepção mais ampla, para ele “[...] a leitura de mundo precede a leitura da palavra” (Freire *apud* Silva, 2017, p. 10).

Para Vygotsky (2023), é na escola que a criança associa seu conhecimento de mundo a ações de interação entre sujeitos, em vista de que “O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa” (Vygotsky *apud* Santos, 2023, p. 534). Nessa vertente, o professor é o principal mediador entre o aluno e o conhecimento.

Em consonância com o pensamento de Vygotsky, partindo da perspectiva de que a interação social produz aprendizagens, Soares (2017) afirma que “Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita” (Soares *apud* Souza; Katrib; Nunes; Rezende, 2023, p. 6).

As práticas pedagógicas precisaram ser repensadas para atender a essa nova demanda das aulas remotas, considerando que o conhecimento acontece através das relações sociais e foi cerceado pelo isolamento social. Nesta perspectiva, Vygotsky ressalta que é preciso “ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita das letras” (Vygotsky *apud* Souza; Katrib; Nunes; Rezende, 2023, p. 6), pois alfabetização e letramento vão muito além da decodificação de símbolos.

Soares (2004, p. 13) ressalta:

[...] Entre as facetas consideradas componentes essenciais do processo de alfabetização – consciência fonêmica, *phonics* (relações fonema–grafema), fluência em leitura (oral e silenciosa), vocabulário e compreensão –, as evidências a que as pesquisas conduziam mostravam que têm implicações altamente positivas para a aprendizagem da língua escrita o desenvolvimento da consciência fonêmica e o ensino explícito, direto e sistemático das correspondências fonema–grafema.

É evidente que a alfabetização e o letramento caminham na mesma direção e, mediante estas concepções apresentadas, é perceptível que o processo de alfabetização e letramento é bem mais abrangente do que a simples decodificação de símbolos. É preciso dominá-lo com habilidade e segurança, situação que não conseguimos identificar em alguns alunos atendidos no PIBID, como será apresentado no tópico a seguir.

RELATOS: EXPERIÊNCIAS E APRENDIZAGENS

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem grande importância na formação acadêmica dos discentes, pois a experiência vivenciada em sala de aula ajuda a fortalecer suas práticas pedagógicas. As atividades orientadas realizadas pelos discentes na sala de aula contribuem para a aprendizagem de crianças com dificuldades na escrita e na leitura, e, com isso, podem ajudar no processo de alfabetização.

É de fundamental relevância ressaltar que a escola onde as discentes do PIBID atuavam comprometeu-se de forma satisfatória com a aprendizagem das crianças, visto que a instituição em questão não mediu esforços para tentar suprir essas lacunas. Toda a equipe pedagógica se uniu na busca de soluções que pudessem minimizar esses impactos. Além das discentes do PIBID atuando na escola, professoras de reforço foram contratadas e atividades diferenciadas foram propostas pelas docentes das turmas que apresentavam alunos com maiores dificuldades.

Nesse tópico, as discentes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) trazem suas reflexões acerca da real situação de alguns alunos atendidos pelo projeto em uma escola municipal da cidade de Cajazeiras-PB. Diante de algumas situações relatadas, é perceptível o quão prejudicial ao desenvolvimento educacional infantil foi o ensino remoto. Para melhor compreensão da situação, os relatos foram elencados pelas discentes A, B, C e D.

DISCENTE A

Estou atuando, através do PIBID, em uma escola municipal aqui de Cajazeiras-PB. Fui inserida em uma turma de 5º ano juntamente com outra colega da Pedagogia. No primeiro contato com a turma, fiquei impactada com o número de crianças que não sabiam ler e escrever fluentemente. Conversando com a professora da turma, ela explicou como as crianças chegaram a essa situação. Convivendo com eles, percebi a realidade difícil que enfrentavam todos os dias

para estarem em sala de aula. Parei e refleti, imaginei essas dificuldades no período da pandemia, em que tudo se multiplicou. A turma era bem numerosa, tínhamos na frequência da sala trinta e cinco (35) alunos matriculados, mas todos os dias eram registrados alguns faltosos. Para contribuir com a aprendizagem dessas crianças com dificuldades, a professora dividiu a turma em quatro grupos: leitores de texto com fluência, leitores de frases, leitores de palavras e leitores de sílabas. Como estávamos em dupla, eu e a colega nos dividimos entre esses dois últimos grupos (leitores de palavras e leitores de sílabas) e começamos a desenvolver atividades com eles. Nesse grupo, atendi cinco alunos que tinham dificuldades, mas que desejavam aprender. Então, iniciei a caminhada e fui desenvolvendo atividades voltadas para leitura e escrita. Nesse percurso, pude perceber o quanto eles evoluíram: desses cinco alunos que encontrei lendo apenas palavras, quatro passaram a ler pequenos textos. Esses resultados são gratificantes, aquecem o coração e nos dão esperança de que o retrocesso que a pandemia causou na educação será superado.

DISCENTE B

Início meu relato de experiência no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) lembrando os argumentos que utilizei para a escrita da carta de motivação no ato da inscrição, nos quais afirmei que já havia realizado o estágio supervisionado obrigatório na educação infantil, oferecido pela instituição aos graduandos do curso de Licenciatura em Pedagogia. Ao concluir a referida disciplina, percebi que o estágio é uma oportunidade única e que necessitávamos de mais horas nessa experiência. Após ser convocada para integrar o PIBID, na primeira reunião do programa foram discutidos vários assuntos relacionados, ficando também definida a escola e a série em que iríamos atuar. Assim, fiquei responsável por participar duas vezes por semana em uma determinada escola municipal localizada no município de Cajazeiras-PB, na turma do 5º ano, juntamente com outra participante do PIBID. Fomos bem acolhidas pelas crianças e pela professora, porém, desde o primeiro encontro percebemos como os desafios seriam grandes, pois

se tratava de alunos do 5º ano e poucos tinham fluência na leitura. Após reunião com a professora da turma, decidimos dividir os alunos que não tinham fluência na leitura daqueles que já a possuíam. No total, eram quatorze (14) sem fluência, e desses quatorze (14), sete (7) não conseguiam ler e apresentavam dificuldades até em reconhecer as letras do alfabeto.

Por diversos motivos, sobretudo pela pandemia, esses alunos foram aprovados para as séries seguintes, mesmo sem terem sido alfabetizados. Definimos que, durante as aulas da professora, na hora da leitura fluente que ocorria das 13h00min às 14h00min, eu ficaria responsável por conduzir esses sete (7) alunos sem leitura para o refeitório, a fim de realizar atividades voltadas para a alfabetização em todos os plantões pedagógicos. Ao término, percebi como foi importante minha contribuição para a turma, pois, dos sete (7) que não conseguiam reconhecer as letras do alfabeto, três (3) conseguiram avançar, aprendendo as letras e lendo pequenas palavras.

DISCENTE C

Curso Pedagogia na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), atualmente no 5º período, e atuo como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em uma escola municipal localizada em Cajazeiras, na Paraíba. Fui incluída na turma do 2º ano do ensino fundamental. Ao ter os primeiros contatos com os alunos, notei que era uma turma bem numerosa e que alguns tinham grande dificuldade na leitura. A professora me contou a situação da turma e, como a maioria dos alunos já desenvolvia bem a leitura e a escrita, passei a ajudar os que tinham mais dificuldades. Ao analisar a situação em que os discentes se encontravam, passei a aplicar atividades para ajudar a desenvolver melhor suas leituras e escritas. Com o decorrer do tempo, tornou-se notório o grande avanço de aprendizagem em sala de aula, e foi muito gratificante ajudar as crianças que não conseguiam ler a passarem de palavras para frases. Em suma, esse primeiro contato com a sala de aula como docente me conduziu a uma ótima experiência com muitos conhecimentos na prática pedagógica.

DISCENTE D

Sou aluna do 8º período do curso de Pedagogia e vi no PIBID a oportunidade de me reafirmar na educação e, através da prática, descobrir se esta é realmente a área profissional que quero para mim. Confesso que essa experiência está sendo uma das mais significativas em todo o decorrer do curso. Fui inserida em uma turma de 1º ano, onde compartilhei saberes com a professora regente, em alguns dias também com a professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e uma cuidadora. Era uma turma numerosa e, para alguns alunos, esse era o primeiro contato com a escola de forma presencial. Eram notórios os resquícios deixados pelas aulas remotas. Pude observar fatores como a falta de regras, pois, por anteriormente estudarem em casa, atrás de uma tela, os alunos não assumiam uma postura correta ao sentar-se. Desde o momento da chegada à sala de aula, as crianças não aceitavam os limites impostos pela professora e pela escola, querendo assistir às aulas deitadas na cadeira ou de cabeça baixa, dando pouca importância se a professora estava ou não no centro da sala. Isso demonstrava grande apatia e falta de concentração, fatores que evidenciavam problemas já existentes antes da pandemia e que se agravaram ainda mais no período pós-pandemia. Mas acredito que tudo isso será superado. A criança tem essa característica mais maleável e, com a atenção certa e muito trabalho na busca por uma saída para tudo isso, essa realidade se reverterá e seguirá progredindo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em vista de tudo que foi relatado até aqui pelas discentes, devemos observar o quão deficiente a educação brasileira já era antes do período pandêmico. Agora, no pós-pandemia, é preciso voltar os olhos para a educação e suas práticas pedagógicas. É necessário que os educadores revisem e reflitam sobre suas práticas e se estas estão sendo positivas no que concerne ao desenvolvimento educacional dos estudantes.

Nessa busca pelo resgate de uma aprendizagem de qualidade e significativa, é importante investir em práticas pedagógicas diversificadas, para que

todo esse distanciamento causado pela pandemia possa ser revertido, de modo que possamos aproximar cada vez mais família e escola. Como vimos no decorrer deste trabalho, o aprendizado ocorre por meio da interação com o meio, e a educação deve estar presente em todos os espaços de convívio do aluno.

No que se refere aos impactos da pandemia da Covid-19 na educação brasileira, as escolas públicas amargaram os maiores prejuízos, visto que boa parte da comunidade estudantil vem de famílias de classes mais pobres. Nesse sentido, como ressaltam Veloso *et al.* (*apud* Souza; Katrib; Nunes; Rezende, 2023, p. 14), “com a pandemia, essa condição de pobreza foi ampliada pelo desemprego [...] um fator de potencialização da exclusão e da marginalização, sobretudo, de grupos já tradicionalmente vulneráveis”.

Com todos os desafios enfrentados em sala de aula, é importante incentivar a curiosidade do aluno em querer aprender. Isso pode ser feito com mais aulas interativas, jogos pedagógicos e outras estratégias que tornem a aprendizagem mais dinâmica e ajudem a desenvolver suas habilidades cognitivas. Contudo, o ensino remoto deixou como saldo positivo a certeza de que podemos utilizar as tecnologias em favor da educação, contribuindo com novas estratégias de ensino e proporcionando um ambiente mais acolhedor, no qual o aluno possa se sentir à vontade para explorar e adquirir mais conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o exposto, através dos relatos de experiências vivenciadas pelas graduandas do curso de Licenciatura em Pedagogia, com enfoque na alfabetização e no letramento no período pandêmico, ficou evidente a dimensão das lacunas deixadas na educação. Observamos que os alunos das turmas de 5º ano, apesar de serem mais velhos, apresentavam mais dificuldades na leitura em relação aos alunos do 1º e 2º anos.

Isso ressalta pontos anteriormente abordados neste texto, visto que os alunos do 5º ano sofreram grande defasagem durante o período de aulas remotas, no qual as crianças avançavam de séries sem terem alcançado as competências exigidas para tal. Ao buscarmos explicação para tamanho desajuste,

encontramos muitos obstáculos, nos quais o período pandêmico tornou-se um fator agravante, pois, no início da pandemia, quando foi determinado o distanciamento social pelas autoridades, ninguém estava preparado para dar e receber aulas on-line, tampouco se preocupou com os resultados desse método de ensino em longo prazo.

É importante ressaltar que a prática como iniciante na docência representou grandes desafios, visto que foi uma experiência nova e exigiu um olhar diferenciado para uma educação pós-pandemia. Os alunos tinham uma necessidade maior de aprendizagem contínua e, com os plantões pedagógicos durante o ano, o resultado foi satisfatório, com grandes avanços na aprendizagem dos discentes.

Todas as transformações e adaptações que o corpo escolar enfrentou durante a pandemia e vem enfrentando neste período pós-pandêmico nos serviram também de aprendizado, com os erros e acertos vividos até aqui. Não dá para fugir do que estamos vivendo: um momento de grande ascensão da tecnologia. Assim, podemos e devemos utilizá-la como ferramenta que nos auxilie na missão de educar, considerando sempre a flexibilidade na realização das atividades, para que possam ser realizadas por todos, sem distinção.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Ministério da Educação e Cultura. Centro de Documentação do Congresso Nacional. Brasília, DF, 1996.

CORREA, Clidenor. Retorno às atividades presenciais pós-pandemia e a dificuldade de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental: uma avaliação do nível de leitura e escrita alfabético. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 15, p. e400111537307, nov. 2022. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i15.37307>. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/37307>. Acesso em: 5 jan. 2024.

MOISÉS, Abraão; PEREIRA, Venâncio. Impactos da pandemia da Covid-19 no processo de alfabetização nas escolas brasileiras: um levantamento bibliográfico (2020-2022). **Revista Enfim**, v. 1, n. 17, p. 58-79, jan./jul. 2023.

SANTOS, Ilaine Maciel dos. O papel da escola e do trabalho pedagógico no processo de alfabetização: uma perspectiva pós-pandemia. **Revista REP's** (Evento Pedagógico), v. 14, n. 3, ed. 37, p. 532-540, ago./dez. 2023. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep>. Acesso em: 7 jan. 2024.

SILVA, Antônio Maria. Alfabetização e letramento em tempos de pandemia: realidades e desafios. **Revista Educação Básica em Foco**, v. 2, n. 4, p. 1-15, jan./mar. 2021.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, abr. 2004. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782004000100002&lng=pt&nrm=isso&tlng=pt. Acesso em: 29 jan. 2024.

SOUZA, Vilma; KATRIB, Cairo; NUNES, Klívia; REZENDE, Valéria. Alfabetização e (pós-)pandemia: intercorrências no processo de constituição de leitores e escritores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. esp. 1, p. e023067, set. 2023. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v18iesp.1.18470>.

CAPÍTULO 17

LETRAMENTO DIGITAL COM OFICINA DE GAMES

Maria Eduarda Soares Paes Saraiva
Nidiane Carolina Pereira de Lima
Paula Mirella da Silva
Mônica Thaís Cordeiro da Silva
Marco Antônio Margarido Costa
Doi: 10.48209/978-65-5417-556-G

Resumo: Este trabalho tem por objetivo expor parte das experiências e reflexões de licenciandos de Letras-Inglês, bolsistas e voluntários do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvido em uma escola estadual de ensino fundamental e médio na cidade de Campina Grande, Paraíba. Com base nos estudos dos letramentos (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020; Lankshear; Knobel, 2006), a equipe apresentará a oficina de games realizada, que envolveu a noção de letramento digital, e algumas implicações para a construção de “novos” saberes de professores em formação inicial diante de uma sociedade digital. Para a realização dessa oficina, a equipe também buscou respaldo teórico em Freitas e Avelar (2021), a respeito da utilização dos multiletramentos para a formação de professores; em Costa e Silva (2022), para repensar as resistências existentes ao ensino da língua inglesa, considerando a modernização e a inovação no currículo básico, como preconiza a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018); e em Monte Mor (2018), que defende uma formação acadêmica e profissional crítica de professores de língua inglesa. A ação realizada abordou conteúdos linguísticos, já trabalhados pela professora da turma, por meio de jogos digitais, que propiciaram uma revisão desses conteúdos de forma lúdica. A equipe pibidiana explorou o potencial pedagógico de alguns aplicativos, jogos, músicas e plataformas digitais para a aprendizagem da língua inglesa. A execução dessa ação promoveu vivências e constatações significativas para a equipe, no que diz respeito às adaptações e às reinvenções da prática docente, como, por exemplo, desmistificar a representação de que aprender uma língua estrangeira é algo ineficaz e dispensável. O contato com a realidade da escola pública e com diferentes alunos mostrou também a importância de ampliar abordagens pedagógicas para se adaptar ao contexto dos

alunos, além de reavaliar e relacionar nossa vivência com algumas teorias estudadas na graduação. Buscaremos evidenciar também o potencial do PIBID como ambiente de troca de experiências entre professores e alunos, transformando práticas de ensino consideradas tradicionais.

Palavras-chave: Letramento digital; Oficina; Games.

INTRODUÇÃO

Conforme o Art. 1º da Portaria nº 83, de 27 de abril de 2022, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é parte integrante da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação e tem por objetivo “fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira”. Passamos a compor a equipe de língua inglesa (Campina Grande) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) com a aprovação do projeto que concorreu ao Edital CAPES 23/2022.

O subprojeto de Língua Inglesa do qual participamos teve como objetivo atuar como instrumento de formação inicial e continuada dos estudantes de licenciatura do curso de Letras: língua inglesa, desenvolvendo práticas pedagógicas de ensino de língua fundamentadas na perspectiva dos estudos dos letramentos (crítico, visual, digital, acadêmico, literário etc.), com vistas a contribuir para a formação de profissionais com sólido embasamento teórico e prático acerca da linguagem e de seu uso, capazes de pensar o processo de aprendizagem de língua inglesa por um viés crítico e reflexivo, assumindo o papel de professor-pesquisador, ancorados nos pilares do fazer-avaliar e (re) fazer a sua prática docente em uma dimensão contínua, elevando dessa forma a qualidade da formação dos profissionais e valorizando o magistério no ensino básico.

Este trabalho tem por objetivo expor parte das experiências e reflexões a respeito de uma oficina de games realizada no primeiro semestre de 2023, desenvolvida na Escola Cidadã Integral Estadual de Ensino Fundamental e

Médio Professor Itan Pereira (doravante ECI Itan Pereira), na cidade de Campina Grande – PB. Com base nos estudos dos letramentos (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), apresentaremos nossas considerações sobre tal oficina, que envolveu, em particular, a noção de letramento digital, e algumas implicações para a construção de “novos” saberes de professores em formação inicial diante de uma sociedade digital.

A noção de letramento digital mobilizada neste trabalho diz respeito ao envolvimento em práticas significativas de interpretação e de compreensão, e não se restringe apenas ao uso de tecnologias de forma desvinculada dos contextos sociais. Assim, letramentos digitais (no plural), conforme defendem Lankshear e Knobel (2006), não devem ser vistos como conjunto de competências ou habilidades, mas como práticas sociais que implicam construções de sentido por meio da codificação digital de textos (produzidos, recebidos, distribuídos etc.).

A fim de apresentar nosso trabalho, organizamos o presente texto em duas seções, além desta Introdução e das Considerações finais. Na primeira seção (Letramentos e letramentos digitais no ensino de língua inglesa), abordamos a noção de letramentos e de letramentos digitais que orientaram nossos estudos, discussões e ações durante o desenvolvimento do subprojeto PIBID de Língua Inglesa. Na segunda seção, em que tratamos da execução da oficina de games, acrescentamos nossos resultados e discussões sobre essa ação realizada na ECI Itan Pereira. Por fim, nas Considerações finais, trazemos nossas percepções sobre a realização da oficina, sobre a noção de letramentos (e letramentos digitais) na nossa formação, assim como as contribuições do PIBID para os cursos de licenciatura.

LETRAMENTOS E LETRAMENTOS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

O conceito de letramentos é de fundamental importância para e nas práticas realizadas por meio do subprojeto de Língua Inglesa. Rojo (2012, p. 13) esclarece que o uso do termo no plural aponta para “a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral”. Sendo

assim, os letramentos referem-se às diversas nuances de letramento, como digital, visual, midiático etc. Alinhando-se a essa concepção de letramentos e voltando-se para a formação de professores, Monte Mor (2018) defende que essa formação não deve se restringir a uma visão tradicional do ensino de língua inglesa, voltada ao ensino conteudístico de padrões linguísticos e à mera utilização de livros didáticos. A formação docente na perspectiva dos letramentos não desconsidera a importância do conhecimento linguístico, mas entende que, por meio dele, é possível abordar uma perspectiva educacional (formativa), social e cultural dos usos da língua.

Vejamos as palavras de Monte Mor (2018, p. 270), ao tratar dessa abordagem educacional no ensino-aprendizagem de línguas:

Nesse sentido, vejo a integração da área de línguas com o Projeto de Letramentos (multiletramentos, novos letramentos, letramentos críticos e letramentos digitais). Considerando-se que este é um projeto que pretende rever a proposta educacional em países ou locais que identifiquem a necessidade de mudanças nesse segmento, justamente a área de línguas, uma das quais em que ocorrem os processos de letramentos, tem foco privilegiado no projeto como um todo. É interessante salientar que, no aprendizado de línguas, as línguas estrangeiras e maternas podem corroborar em igual proporção para a formação crítica de cidadãos.

Desse modo, é preciso que os professores reflitam e repensem o planejamento de suas aulas, trazendo ferramentas atuais e interessantes para o ensino de língua inglesa, atrelando-as às novas realidades e tecnologias e levando em conta o conhecimento dos alunos. É fundamental que os professores estejam abertos aos “conhecimentos que não seguem o processo usual ou padrão, ou seja, conhecimentos que são elaborados sem modelos ou exemplos, sem que tenha havido ensino formal” (Monte Mor, 2018, p. 270).

Levando-se em conta a realidade dos aprendizes, imersos em uma cultura digital e de consumo de mídias, a proposta de um trabalho com letramentos digitais pode ser pertinente e enriquecedora. Dessa forma, indo além do ensino repetitivo e tradicional em sala de aula, o estudante aprende a desenvolver as habilidades de uma língua utilizando aparatos digitais e linguagens pertencentes às suas práticas comunicativas. Conforme defende Pennycook (2006, apud Monte Mor, 2018, p. 268), é necessário possuir “uma abordagem

mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos, em vez de como um método, uma série de técnicas, ou um corpo fixo de conhecimento”.

Quanto à noção de letramentos digitais, reiteramos que buscamos, em nossas práticas, ir além da valorização de técnicas e habilidades operacionais. Com respaldo em Lankshear e Knobel (2006), buscamos compreender letramentos digitais como interações sociais mediadas por texto que não podem ser simplesmente reduzidas à ideia de transmissão e recebimento de informações. Os autores salientam que os letramentos digitais não devem ser concebidos como conhecimentos pertencentes a um universo pós-tipográfico, como um resultado ou uma sequência linear do mundo impresso, em que apenas o suporte tenha se alterado.

Seguindo essa mesma linha de interpretação, Buzato (2006) aborda aspectos importantes sobre os letramentos digitais na formação de professores. Para ele, a tecnologia molda e organiza relações sociais, que também são moldadas e organizadas por tais relações, ocorrendo por meio de agentes sociais (alunos e professores, por exemplo), que, por sua vez, modificam os usos sociais das linguagens. Por isso, o autor entende “tecnologia como ação social coletiva, como rede de enlaces entre atores humanos e não humanos” (Buzato, 2006, p. 5).

O desenvolvimento dos letramentos digitais abrange a capacidade dos alunos entenderem e interpretar como outras formas mais diversificadas são trabalhadas no ensino, em especial com o uso de plataformas digitais. Tais plataformas podem auxiliar principalmente no despertar do interesse dos alunos em aprender, não importando se o conteúdo for semelhante ao que havia sido ensinado de forma tradicional. Isso pode contribuir para a aprendizagem da língua inglesa em diversos pontos ao mesmo tempo, porque possibilita o uso de textos em diferentes modalidades e da linguagem em diferentes contextos. Nas palavras de Freitas e Avelar (2021, p. 105), “[o]s ambientes virtuais são espaços onde linguagens e pluralidades se conectam, interagem, compartilham e (re)criam novas possibilidades”.

Considera-se que os letramentos digitais são importantes na aprendizagem de língua inglesa, porém, como citado anteriormente, as práticas de ensino dessas habilidades devem estar coadunadas com a realidade dos estudantes. Esses, ao adquirirem conhecimento da língua inglesa por meio de jogos digitais em plataformas diversas, trabalham o conhecimento de uma segunda língua diferente da materna. No desenvolvimento da aprendizagem da língua inglesa, o uso de tais plataformas contribui para os estudantes que desejam aprimorar seu conhecimento e aprendizado na língua-alvo, embora alguns tenham dificuldades para acompanhar as atividades realizadas de modo virtual. Entretanto, nesses meios digitais, os diálogos ocorrem quando há abertura por parte dos professores e alunos em realizar uma aula diferente da qual estão acostumados. Nesse caso, é importante que o aluno tenha algum conhecimento básico da língua inglesa. Há algumas sugestões que podem ser interessantes para os estudantes que desejam aprender a língua inglesa por meio de plataformas, entre elas Duolingo, Padlet e Kahoot.

OS LETRAMENTOS DIGITAIS EM FOCO NA OFICINA DE GAMES

Com base nas contribuições teóricas anteriormente mencionadas e considerando a utilização de jogos digitais para o trabalho com o conhecimento dos estudantes, entre as diversas possibilidades, em função da familiaridade que já tínhamos, escolhemos a plataforma Kahoot, lançada em 2013. Seus jogos de aprendizado, Kahoots, são testes de múltipla escolha que permitem a interação dos usuários e podem ser acessados por meio do navegador web ou pelo próprio aplicativo. O objetivo dessa plataforma é tornar as aulas mais dinâmicas, possibilitando o uso de textos variados em diferentes modalidades e contextos, visando modificar as aulas consideradas mais tradicionais.

A proposta de usar a plataforma em sala é justamente facilitar que os professores trabalhem com os alunos a compreensão oral e escrita (*listening* e *reading*), pois, como mencionado anteriormente, na plataforma é possível adicionar áudios e textos, o que auxiliará os alunos no aprendizado da língua inglesa, não apenas em relação às características linguísticas desse idioma, mas também ao envolvimento de questões sociais e culturais aí implicadas (Monte Mor, 2018).

A Escola Cidadã Integral Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Itan Pereira está situada à Rua Luiz Motta, s/n, Bairro Bodocongó, Campina Grande – PB. Recebeu o decreto de criação nº 21.039, em 15 de maio de 2000 e, atualmente, oferta do 7º ao 9º ano do ensino fundamental e da 1ª à 3ª série do ensino médio, ambos em tempo integral. A instituição conta com 379 alunos, 20 funcionários e 28 professores. Além disso, o polo de Atendimento Educacional Especializado (AEE) da escola é referência em atendimento a outras instituições.

A escola ainda se destaca por ser referência em qualidade de ensino no estado da Paraíba, por meio de seus indicadores oficialmente comprovados. Nesse sentido, no que tange ao contexto pedagógico, de responsabilidade científica e do conhecimento, destacamos resultados relevantes para a educação pública do estado e do país, como o crescimento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Quanto ao perfil dos discentes dessa instituição, o público foi ampliado significativamente, atendendo estudantes de diversas localidades, desde moradores locais até bairros distantes e distritos circunvizinhos.

A escola tem como fundamentos a equidade social e o respeito à diversidade, assim como a valorização da cultura. Desse modo, a ECI Itan Pereira, em sua complexidade, busca a inserção do jovem na construção de habilidades educacionais e na formação cidadã para a vida.

A oficina realizada na ECI Itan Pereira foi aplicada à turma do 2º ano B, que continha cerca de 25 a 30 alunos. Inicialmente, houve um período de observação de aulas, para que a ação pudesse ser realizada. A oficina voltou-se à exploração de gêneros e instrumentos musicais, otimizando as atividades já trabalhadas pela professora supervisora, que envolviam o uso do comparativo de igualdade, de superioridade e do superlativo.

A organização e a preparação da oficina se deram por meio de reuniões presenciais, reuniões via Google Meet, assim como por mensagens via aplicativo WhatsApp, nos grupos formados com a supervisora da escola parceira e com o coordenador do subprojeto, para discussões e orientações. Para a intervenção em sala, foram utilizados o computador e o aparelho de TV disponível na sala

de aula. Antes de sua realização, em uma das reuniões com todos os pibidianos e com o coordenador do subprojeto, foi feita uma simulação de como seria a oficina com os alunos da educação básica; assim, o jogo a ser utilizado em aula foi apresentado aos pibidianos que participaram dessa simulação.

Antes do início da oficina, ocorrida em 03 de outubro de 2023, a turma foi dividida em duplas. No entanto, nem todos os alunos participaram da dinâmica, pois alguns estavam em recuperação de nota do bimestre. Para participar da oficina, os alunos se conectaram à plataforma Kahoot por meio de seus aparelhos celulares, ao lerem um *QR Code*.

Uma característica interessante da plataforma utilizada para o desenvolvimento da oficina é a apresentação de um pódio, que classificava os alunos com mais pontos, mostrando do 1º ao 3º colocado. Esse recurso foi visto como forma de incentivo à participação, contando também com a colaboração da supervisora, que garantiu um ponto extra na nota dos alunos que participaram.

O jogo apresentado à turma foi organizado em 16 questões que exploravam: a) o estilo musical de canções diversas; b) os nomes de alguns instrumentos musicais utilizados nessas canções; e c) os aspectos gramaticais trabalhados pela professora supervisora, tais como: estruturas dos comparativos de superioridade, de igualdade e vocabulário relativo à música.

Durante a realização da oficina, ocorreram problemas técnicos inesperados, como falhas contínuas na conexão de internet e problemas com o áudio da TV da sala de aula. Contudo, tais problemas não nos desestimularam, mas nos levaram a refletir sobre planejamentos futuros envolvendo jogos digitais. Um dos maiores problemas identificados diz respeito à participação dos alunos. Percebemos que o nível de envolvimento foi maior entre os alunos próximos à TV. Aqueles mais distantes perdiam facilmente o foco, o que levou à necessária intervenção da supervisora para garantir maior participação e colaboração durante a atividade. Acreditamos também que houve certa resistência dos alunos em participar da atividade, o que se deve, conforme nossa interpretação, ao fato de estarem acostumados apenas à condução da aula pela professora responsável, e não por licenciandos.

Contudo, nas questões que tratavam de revisão, percebemos maior concentração dos alunos, provavelmente por estarem familiarizados com os pontos revisados e também, talvez, pela possibilidade de ganhar brindes (chocolates) ao vencerem a competição proposta. Com isso, entendemos que aulas planejadas a partir da inclusão de jogos digitais podem contribuir para a consolidação do conteúdo de forma mais prazerosa do que o formato tradicional, em que os alunos estudam somente para uma prova, muitas vezes recorrendo à memorização do assunto tratado. Jogos como o Kahoot e o Bamboozle (utilizado em outra atividade, mas não abordada neste texto) são boas opções para trabalhar revisão de conteúdos em sala de aula. Em ambos, o professor cria os jogos que serão utilizados, podendo inserir diferentes perguntas para os alunos responderem, de acordo com um tempo pré-determinado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente texto, apresentamos e avaliamos a realização de uma oficina em que utilizamos a plataforma Kahoot para revisar conteúdos estudados em uma turma do 2º ano B da ECI Itan Pereira, em Campina Grande. A execução dessa ação promoveu vivências e constatações significativas para a equipe, no que diz respeito às adaptações e às reinvenções da prática docente, como, por exemplo, desmistificar a representação de que aprender uma língua estrangeira é algo ineficaz e dispensável (comentário recorrente entre alunos da educação básica). O contato com a realidade da escola pública e com diferentes alunos mostrou também a importância de ampliar abordagens pedagógicas para se adaptar ao contexto dos estudantes, assim como reavaliar e relacionar nossa vivência com algumas teorias estudadas na graduação.

Como significativo benefício da utilização da plataforma, destacamos a curiosidade e o interesse dos alunos em aprender a língua inglesa por meio de um recurso “novo” para eles. Entretanto, há também o desafio de administrar a dificuldade de alguns em relação ao conhecimento linguístico – aspecto que sempre requer a intervenção dos professores para que tal dificuldade possa ser contornada.

Por meio da utilização de textos verbais em conjunto com textos não verbais (imagens, canções, sons de instrumentos variados) na atividade executada, buscamos mobilizar a noção de letramentos digitais como interações sociais, conforme destacam Lankshear e Knobel (2006), fazendo com que os alunos se afastassem da clássica noção de transmissão e recebimento de informações, uma vez que outros sentidos foram explorados, por exemplo, quando ouviram uma canção para identificar o gênero musical ou determinado instrumento.

É importante salientar também como as ações realizadas por meio do PIBID contribuíram para a percepção de que o ensino da língua inglesa, e consequentemente nossa formação como professores dessa língua, pode ir além da valorização dos aspectos linguísticos, como afirma Monte Mor (2018), envolvendo uma formação que considere os usos sociais e culturais desse idioma. A partir dessa atividade, em especial, passamos a entender a importância de preparar aulas que utilizem plataformas digitais para a elaboração de textos, a inserção de imagens e sons, a exploração de diferentes linguagens no ensino da língua inglesa, pois, dessa forma, as habilidades de compreensão oral e escrita podem adquirir contornos mais significativos para os aprendizes, já que propiciam maior proximidade com a realidade vivenciada por cada aluno.

Por fim, cabe destacar também o desenvolvimento do letramento digital da própria equipe executora da oficina. Durante o processo de preparação e execução, observamos que a tecnologia transformou e (re)organizou nossas próprias relações com os conteúdos trabalhados, com a maneira de abordá-los e com os próprios alunos, o que nos levou a vivenciar, conforme reitera Buzato (2006, p. 5), uma “rede de enlaces entre atores humanos e não-humanos”. Certamente, essa contribuição será lembrada em nossas futuras práticas docentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Edital nº 23, de 29 de abril de 2022.** Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID PROCESSO Nº 23038.004469/2022-18. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Ed. 80, p. 130, 29 abr. 2022. Seção 3.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília, DF, 2018.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras.** Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Portaria nº 83, de 27 de abril de 2022.** Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Ed. 79, p. 45, 28 abr. 2022. Seção 1.

BUZATO, M. El K. Letramentos digitais e formação de professores. Congresso Ibero-Americano Educared: Educação, Internet E Oportunidades, 3., 2006, São Paulo. *In: Anais do [...]*, São Paulo: CENPEC, 2006. p. 1-13.

COSTA, S. M.; SILVA, K. A. Entrelaces da internacionalização da Educação Básica, BNCC e Língua Inglesa. **Revista da Abralin**, v. 21, n. 2, p. 312-332, 2022.

FREITAS, C. C.; AVELAR, M. G. Leitura do e no mundo digital: multiletramentos na formação de professores de línguas. *In: PESSOA, R. R.; SILVA, K. A.; FREITAS, C. C. (Org.). Praxiologias do Brasil Central: sobre educação linguística crítica.* São Paulo: Pá de Palavra, 2021. p. 91-107.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos.** Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Digital literacy and digital literacies: policy, pedagogy and research considerations for education. **Nordic Journal of Digital Literacy**, Norway, v. 1, p. 12-24, 2006.

MONTE MÓR, W. M. Linguagem digital e interpretação: perspectivas epistemológicas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 46, n. 1, p. 31-44, 2007.

MONTE MÓR, W. M. Multimodalidades e comunicação: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras. **Letras & Letras**, v. 26, p. 469-478, 2010.

MONTE MÓR, W. Sobre rupturas e expansão na visão de mundo: seguindo as pegadas e os rastros da formação crítica. *In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V.; MONTE MÓR, W. (Org.). Perspectivas críticas de Educação Linguística no Brasil.* São Paulo: Pá de Palavra/Parábola Editorial, 2018. v. 1, p. 263-276.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Org.). Multiletramentos na escola.* São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

CAPÍTULO 18

O CONTATO DIRETO COM A REALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA: O ENSINO DE FILOSOFIA A PARTIR DA ÓTICA DE GRADUANDOS INGRESSANTES NA DOCÊNCIA

Mateus Pereira Correia
Maria José da Silva Gomes Romão
Paula Camila Aguiar Barbosa
Antonio Gomes da Silva
Doi: 10.48209/978-65-5417-556-H

Resumo: Este relato de experiência tem por objetivo apresentar resultados parciais do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) UFCG no ano de 2023, a partir da inserção dos alunos da graduação em Filosofia na Escola Estadual Cidadã Integral de Ensino Fundamental e Médio Félix Araújo, localizada na Rua Severino Pimentel, s/n, bairro da Liberdade, na cidade de Campina Grande-PB, para, assim, possibilitar a qualidade na formação de professores de Filosofia e, ao mesmo tempo, tornar possível o trabalho em conjunto das instituições públicas de formação superior com as instituições de ensino básico ao inserir os graduandos sem desvios no contexto escolar. A partir da perspectiva de alunos da graduação (Mateus Pereira Correia e Maria José da Silva Gomes Romão), foi relatada a nossa presença no cenário da escola pública brasileira. Assim, como graduandos do curso de Filosofia, e em contato direto com os alunos que acabaram de sair do contexto de aulas remotas imposto pela pandemia da covid-19, tivemos contato com as problemáticas e obstáculos existentes no novo modelo de ensino. Neste relato de experiência, serão descritas as nossas impressões iniciais, ou seja, como é estar na sala de aula e os obstáculos que encontramos no cenário escolar, sem deixar de pôr em evidência o motivo pelo qual escolhemos a docência. Ante esse contexto, recorreremos ao auxílio de obras de autores que abordam o ensino de Filosofia como problemática central, a saber, Alejandro Cerletti e Silvio Gallo, e ao texto que mais se aproxima da nossa realidade, a dissertação de mestrado da professora Paula Camila. Ao longo desse período, foram realizadas reuniões semanais que tiveram a finalidade de expor as percepções a respeito da experiência semanal na escola.

Palavras-chave: Filosofia; Ensino médio; Experiência.

INTRODUÇÃO

As experiências relatadas neste presente documento dizem respeito às atividades desenvolvidas na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Félix Araújo, que fica localizada no bairro da Liberdade, na cidade de Campina Grande. Esses relatos foram proporcionados pelo programa de iniciação à docência. O PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) é um programa do governo federal brasileiro, coordenado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculada ao Ministério da Educação (MEC). O programa foi criado com o objetivo de incentivar a formação de professores para a educação básica, promovendo a integração entre educação superior e educação básica. O PIBID proporciona aos estudantes de licenciatura a oportunidade de vivenciar o ambiente escolar desde o início de sua formação, por meio de atividades práticas e estágios supervisionados. Além disso, o programa visa contribuir para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas, por meio da inserção dos bolsistas nas instituições de ensino.

Assim, como disposto no edital do PIBID, nós, pibidianos, temos como um dos principais objetivos promover a interação da teoria com a prática e, desse modo, possibilitar a melhoria do ensino básico, fazendo essa ponte entre as instituições de ensino superior e básico. Dessa maneira, os alunos da licenciatura, que estão entre o 1º e o 6º período da graduação, são inseridos na realidade da escola e do ensino básico, possibilitando a pesquisa e o desenvolvimento de metodologias, além de enriquecer a comunidade com relatos como este.

Este relato é realizado a partir das experiências dos relatores, Mateus e Maria José. Nós tivemos a supervisão na escola feita pela professora do ensino médio Paula Camila, junto com a coordenação do professor da graduação Antonio Gomes. Em conformidade com o regimento do programa, nós, pibidianos, fomos a campo com o intuito de ter esse contato com a realidade da escola, desde o funcionamento da instituição em si, com o corpo docente, direção e funcionários que fazem a manutenção, até a interação com os alunos, planejamento de aulas, reuniões com pais, planejamentos de área e a observação de como

tem sido a adaptação da comunidade escolar com o novo modelo educacional, que é o modelo integral de ensino. Esse modelo trouxe consigo mudanças significativas, tanto na carga horária das disciplinas como na introdução de novas disciplinas, além das alterações na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que teve uma retificação associada ao novo modelo de ensino médio.

Além da nossa atuação com a escola, também tivemos encontros semanais com todos os pibidianos do projeto, o coordenador (Antonio Gomes) e os supervisores (Paula Camila e Arthur Correa). Tratamos das experiências vivenciadas na semana anterior ao encontro e realizamos discussões a respeito dos textos lidos em casa, os quais nos ajudaram a entender melhor o que é a docência, especialmente a docência em Filosofia, introduzindo algumas ideias sobre como ensinar Filosofia no ensino médio. Percorremos alguns autores e suas obras. No decorrer do ano, trabalhamos a partir das contribuições de Alejandro Cerletti (2009), filósofo com pesquisas na área da Filosofia da Educação; de Silvio Gallo (2012), filósofo e pedagogo, que contribuíram significativamente para a pesquisa e o estudo do ensino de Filosofia; e também da dissertação de mestrado da professora Paula Camila (2010), que, diferente dos outros dois autores, aproxima-se muito mais do nosso cenário escolar.

RELATO DO AUTOR MATEUS

Logo nos primeiros momentos em que fui inserido no cotidiano da escola, na sala de aula propriamente dita, percebi que o ensino médio (esse novo modelo), diferentemente do meu ensino médio, conta com apenas uma aula semanal de Filosofia, que no modelo integral equivale a 50 minutos. Logo de início, fiz a seguinte pergunta: “como articular temas filosóficos em 50 minutos semanais, com uma turma de mais de 25 alunos?” No meu curso de ensino médio já achava duas aulas um tempo curtíssimo para a disciplina de Filosofia. Na turma de 2º Ano “A”, que foi a que eu iria acompanhar, havia no horário a última aula da quarta-feira (entre 16h10 e 17h00) reservada para Filosofia. O cenário no qual fui inserido foi o de uma turma de alunos com idades entre 15 e 17 anos que, após um longo dia de estudos, depois de outras oito aulas que

antecediam a de Filosofia, estavam exaustos, muitas vezes sem as mínimas condições de prestar atenção em uma aula da disciplina.

Nas primeiras interações com a turma, fiquei observando e realizando pequenas participações. Tive como objetivo, nesse primeiro momento, perceber como a professora Paula Camila (minha supervisora) interagia com os alunos e como os alunos interagiam com ela. Os estímulos feitos pela professora, fossem orais, em formato de perguntas, ou na forma de imagens transmitidas no aparelho televisor da sala, por mais simples que fossem, não eram absorvidos pelos estudantes. A desatenção, acarretada pelo enfado da carga horária do novo modelo, era o maior empecilho para a boa interação da turma com a aula proposta. O projeto da ECI (Escola Cidadã Integral) não prevê esse enfado dos alunos. O impasse encontra-se na precariedade estrutural dos prédios da maioria das escolas que precisaram se adaptar ao novo modelo de ensino. Originalmente eram escolas regulares que, para aderir ao novo ensino médio proposto pelo Ministério da Educação, mudaram o modelo de ensino, mas as instalações permaneceram as mesmas, criando problemas de alunos enfadados no fim do dia, depois de seguir o novo modelo sem que as instalações suportem essa estrutura de modo confortável para alunos e professores.

É nesse ambiente que a professora Paula Camila tenta exercer a sua função. Quando iniciei as participações diretas nas aulas, já havia feito leituras e discussões com todo o grupo do PIBID de Filosofia. Um pensamento que circulava constantemente em minha mente era: “como posso conectar a tradição filosófica com a realidade desses alunos?”. O que fomentou essa inquietação foi a leitura de Alejandro Cerletti, especificamente de sua obra que trata do ensino de Filosofia assumido como um problema filosófico. Foi a partir desse questionamento e dessa leitura que me vi envolto em outra dificuldade. Nas palavras de Cerletti (2009, p. 8), “O ensino de filosofia implica uma atualização cotidiana de múltiplos elementos, que envolvem de maneira singular seus protagonistas (professores e estudantes), a filosofia posta em jogo e o contexto em que esse ensino tem lugar”.

Fiz ainda outra indagação: “como irei conquistar a atenção desses estudantes que passaram a pandemia inteira consumindo o conteúdo das mídias

sociais e que se habituaram com a velocidade de informação das plataformas de vídeos curtos?”. Levei essa inquietação para nossas reuniões semanais e discutimos a respeito. Perguntei se havia algum autor que já tivesse trazido problemática parecida para que eu pudesse pesquisar, mas o coordenador e os professores supervisores não tinham conhecimento de algo nesse sentido. Acrescentaram que, por serem transformações recentes, nós, que estamos tendo esse primeiro contato com essa nova realidade escolar, é que temos a responsabilidade de escrever sobre, pesquisar, desenvolver e aplicar metodologias que tentem lidar com esse cenário, junto com os professores do ensino básico.

Quando fomos estudar o texto de Silvio Gallo sobre o ensino de Filosofia, encontrei algumas respostas que, apesar de não responderem diretamente à minha pergunta, circundavam-na. Esse autor me deu algumas direções para seguir, ao afirmar que “Exercitar o filosofar em nossos dias é, pois, uma forma de resistir a essa aceleração, a essa fluidez, a essa falta de tempo para o conceito. E ensinar o exercício da filosofia é uma forma de militar nessa resistência, ampliando-a para mais pessoas” (Gallo, 2012, p. 22). Acredito que a minha tarefa como futuro professor de Filosofia seja tornar possível a conexão da tradição filosófica com o cotidiano dos estudantes. A esse respeito, Gallo (2012, p. 23) defende a tese de que:

Vivemos em nossas salas de aula um aspecto dessa aceleração de que nos fala Lipovetsky. Onde está o tempo para a leitura, o tempo para a meditação, para a reflexão? Tudo são fluxos cada vez mais acelerados, o padrão das edições aceleradas de imagens que vemos em canais como a MTV e nos programas para adolescentes, como se a vida fosse um eterno videoclipe, uma sucessão de *zappings* nervosos no controle remoto. Tudo é fruição imediata, sem tempo para o pensamento organizado.

Enquanto auxiliava a professora Paula nas aulas, pesquisava metodologias e estratégias que pudessem ajudar a conectar os alunos e a obter sua atenção para a tarefa filosófica. Em minhas pesquisas percebi a escassez de material dessa natureza. O pouco conteúdo que encontrei ou não se encaixava bem no trabalho pautado por uma abordagem filosófica, ou o tempo de aula se mostrava um obstáculo para a metodologia. Esses dois obstáculos se mostraram presen-

tes também quando eu buscava trazer dinâmicas de ensino que movimentassem a sala de maneira diferente do habitual.

Mesmo em meio a tantos impasses, o PIBID tem me proporcionado experiências incríveis, tanto do ponto de vista teórico quanto prático. Foi na sala de aula que pude sentir coisas inéditas até então, como quando um aluno se referiu a mim como “professor”. É incrível o sentimento de realização de ser chamado assim, de estar na posição daquele que um dia era o lugar para o qual eu olhava com admiração. Na sala do 2º ano encontrei alunos com inclinação para a Filosofia, mas o ambiente e as circunstâncias iam em desencontro dessas inclinações. Não pretendo convencer ninguém de que a Filosofia é algo belo, mas traduzir a beleza que eu vejo na Filosofia nas minhas aulas. O meu dever como professor é, em meio a todos os problemas que a educação pública brasileira apresenta, tentar transpor o sentimento que tenho pela Filosofia para minhas aulas. Sem deixar-me anestesiado por esse sentimento bonito, lembro que cada turma é diferente, e que cada dia a turma é diferente do anterior: a impermanência das coisas, das pessoas, dos estudantes, que são singulares e estão constantemente se transformando com o ambiente, a escola e a família, enquanto eu também mudo junto com eles.

RESULTADOS PERCEBIDOS PELO AUTOR MATEUS

O PIBID me mostrou as dificuldades que vou enfrentar no decorrer da minha jornada como docente, tanto do ponto de vista estrutural da escola como instituição, quanto nas mudanças que estão presentes na formação dos estudantes enquanto indivíduos. Porém, apesar do choque de realidade, estar na sala de aula ensinando Filosofia me fez ter certeza de que é isso mesmo que quero fazer; deu-me a confirmação que faltava para a minha permanência na docência.

RELATO DA AUTORA MARIA JOSÉ

A docência é a formação que recebe aqueles que iniciam os estudos para se tornarem professores. Trata-se de uma profissão que, como qualquer outra atividade, exige o domínio de uma área de conhecimento a ser ensinada

e de sua finalidade. Cerletti (2008, p. 11) enfatiza, a partir de pesquisas, que o ensino de Filosofia, além de apresentar lugares comuns no que se refere ao ato complexo de ensinar, no caso específico da disciplina, remete-se diretamente à prática de ensino de conteúdos filosóficos “de Filosofia”. O autor segue no capítulo I de sua obra chamando a atenção para o ato de comunicar ou transmitir, o que já constitui uma questão que merece ser explicada com mais ênfase por se tratar da Filosofia.

O pensador argentino esclarece que a complexidade se dá pela pluralidade tanto de filosofias como de concepções da Filosofia e do filosofar. Portanto, não poderia haver uma única resposta à indagação: o que é Filosofia e o ensino de Filosofia? A partir das leituras desse e de outros textos, como a dissertação de mestrado da professora Paula Camila (2010), que aborda o ensino da disciplina no contexto da escola pública e do ensino médio, em que a pesquisadora aprofunda sua análise com base na experiência do dia a dia da sala de aula, destaca-se a falta de atenção dos alunos nas aulas de Filosofia. No entendimento da referida professora, isso exige estudo para o desenvolvimento de outros métodos e didáticas filosóficas para o ensino da disciplina. Camila (2010, p. 11) afirma que a sala de aula foi prerrogativa imprescindível para a consolidação de seu desejo de investigar o ensino de Filosofia no mestrado profissional, que teve como objetivo apresentar uma proposta metodológica aplicável à realidade do campo de ensino da disciplina.

Nessa medida, a CAPES e a Coordenação do PIBID Filosofia-UFCG, ao oportunizarem aos alunos do Curso de Licenciatura em Filosofia a participação no programa, contribuem de forma efetiva para a formação inicial dos futuros professores, para além dos conhecimentos adquiridos na graduação. Daí a sua relevância, ao possibilitar a experiência na sala de aula de modo construtivo, promovendo a prática *in loco* no contexto escolar antes mesmo da conclusão do curso.

De acordo com Bezerra (2010, p. 139-142), fazendo referência aos escritos de Cerletti sobre o que é ensinar Filosofia, a formação do professor da disciplina contribui de forma direta para o sucesso do ensino, bem como para a relevância do papel da Filosofia nas instituições educativas.

Nessa perspectiva, o PIBID oportuniza aos acadêmicos as primeiras experiências de docência, aproximando os conhecimentos teóricos da prática. A partir dele, começamos a desenvolver atividades na área de Filosofia em dois colégios da cidade de Campina Grande-PB. Uma das propostas foi a participação nas aulas de Filosofia e a socialização entre os alunos do PIBID-UFCG e os das escolas estaduais, sob orientação dos coordenadores e com participação efetiva nas atividades desenvolvidas pela professora. Exemplo disso foram a mostra de ciências da escola Severino Cabral, que acontece anualmente, e a gincana cultural da Escola Félix Araújo, realizadas no ano letivo de 2023. Além disso, houve a elaboração de questões para o simulado da prova do ENEM, que ocorreu em clima de festa. Os alunos ainda participaram de oficinas de leitura e de exercícios com técnicas de respiração e concentração, com o objetivo de praticar a presença plena (foco e atenção).

Entre os exercícios abordados, vale destacar a respiração consciente, em que os alunos deveriam tocar os dedos indicadores no polegar alternadamente, começando lentamente e depois acelerando, para trabalhar os dois lados do cérebro – esquerdo e direito. Observou-se que esse exercício melhora a capacidade cognitiva, fundamental para percepção, reflexos e aprendizado em geral. Esse foi o principal objetivo.

Essas atividades chamaram a atenção dos alunos e tiveram resposta positiva, pois possibilitaram um momento diferenciado e inovador, trazendo ânimo em meio à rotina de nove aulas consecutivas, sem intervalo entre turnos, característica das escolas de tempo integral. Além disso, muitos estudantes ainda sofrem os efeitos da pandemia, que agravou quadros de ansiedade, depressão e estresse entre jovens e crianças. Assim, didáticas e ferramentas pedagógicas que promovam melhorias físicas e mentais são bem-vindas e deveriam ser vistas com atenção por parte dos educadores e autoridades. Foi nessa intenção que elaboramos esses pequenos exercícios físicos, bem recebidos pelos alunos da 1ª série C. Essa turma, como as demais, tinha mais de 30 alunos, mas isso não impediu a participação de todos.

Como aluna aprendiz, posso afirmar que as atividades desenvolvidas em sala, apesar de simples, foram gratificantes e ampliaram a nossa percepção quanto à prática de ensino.

A participação no PIBID ocorre por meio de atividades práticas e de estudos teóricos de diversos autores da área de educação. Obras como *Metodologia do ensino de Filosofia*, de Silvio Gallo, oferecem referências importantes. Podemos ler, por exemplo:

Embora a fundamentação mais estritamente filosófica da questão do valor esteja desenvolvida em *O ser e o nada*, sugiro ao professor trabalhar com o texto mais simples, aquele da famosa conferência intitulada *O existencialismo é um humanismo*. Nesse texto, não muito longo, uma passagem é emblemática para nosso tema: aquela em que Sartre comenta a moral laica, afirma que o ser humano é liberdade, comenta o desamparo das escolhas que não possuem fundamento e dá o exemplo de um jovem que pede um conselho. Nessa passagem fica evidenciada a questão desenvolvida em *O ser e o nada*, da afirmação de que não há qualquer fundamento para a escolha e de que não é possível, nunca, definir a priori o valor de um ato (Gallo, 2012, p. 103).

RESULTADOS PERCEBIDOS PELA AUTORA MARIA JOSÉ

Os exercícios realizados com a finalidade de melhorar a percepção e a consciência corporal dos alunos foram satisfatórios tanto para os estudantes quanto para os professores e serviram para fortalecer a vontade de aprender.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos o apoio recebido da CAPES, de todo o programa PIBID, da coordenação do professor Antonio Gomes, da supervisão dos professores Arthur Correa e Paula Camila, da UFCG e das equipes que compõem as escolas Félix Araújo e Severino Cabral.

REFERÊNCIAS

- BEZERRA, Elano Sudário. O ensino de filosofia (Resenha). **Revista Páginas de Filosofia**, v. 2, n. 2, p. 139-142, jul./dez. 2010.
- CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Tradução de Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- GALLO, Silvio. **Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio**. Campinas: Papirus, 2012.

SALES, Paula Camila Aguiar Barbosa. **A criação como ressignificação de conceitos:** por uma aprendizagem significativa da filosofia. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2019.

CAPÍTULO 19

O USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL COMO UMA POSSÍVEL FERRAMENTA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Jéssica de Lima de Oliveira
Francisca Rita de Cassia Felipe de Sousa
Karol Karen do Nascimento de Luncena
Cícera Cecília Esmeraldo Alves
Doi: 10.48209/978-65-5417-556-I

Resumo: Nas últimas décadas, presenciamos modificações significativas nos meios de comunicação e importante desenvolvimento nos recursos de informação, sendo que essas alterações vêm atingindo uma considerável parcela populacional brasileira, sobretudo os jovens. Quando consideramos que estes são os principais agentes para que o ensino básico se mantenha estruturado, é perceptível que todos os contextos que se relacionem com a juventude afetam diretamente o âmbito escolar. Diante das modificações trazidas pelo processo de globalização, como um reflexo da sociedade, em nossas salas de aula encontramos a geração dos nativos digitais, que crescentemente têm suas ações relacionadas com os meios de informação e comunicação que estão à sua disposição. Nesse sentido, presenciamos o nascimento do sistema de inteligência artificial, que recentemente se popularizou no nosso país, particularmente entre os alunos, que a cada instante a utilizam com maior frequência em seu cotidiano, inclusive no que corresponde às atribuições escolares. Dentro desta perspectiva, na busca por correlacionar o cotidiano dos discentes com os conteúdos escolares, ao longo do presente trabalho analisaremos as possibilidades da utilização da inteligência artificial nas aulas de Geografia do ensino básico, como uma das possíveis ferramentas metodológicas nos processos de ensino e aprendizagem, investigando como esse sistema atualmente vem sendo pensado e manuseado por estes discentes. Nesse sentido, o presente trabalho se pauta na crescente influência que os recursos digitais têm sobre os alunos dessa geração, estes com habilidades impressionantes e que devem ser usadas no processo de ensino positivamente, instigando-os a utilizarem os recursos já aperfeiçoados, pois, além de acompanhar a modernização, isso trará a atenção do aluno, visto que a ludicidade é um método que auxilia no processo de aprendizagem. A era digital ganhou

demasiada força há alguns anos, no período pandêmico, quando os profissionais da educação precisaram aderir e aprender a usar determinados métodos para o ensino. Assim, tanto os alunos se aprimoraram nas técnicas digitais quanto os professores aprenderam que se pode utilizar métodos digitais no processo educativo. Contudo, é necessário salientar que essa evolução tecnológica também traz malefícios à aprendizagem dos alunos, pois estes utilizam a mesma inteligência artificial, que tanto auxilia no ensino, para negligenciar a aprendizagem, justamente pelo fato de esta ferramenta dar a resposta pronta, sem a necessidade de pensar e refletir nas atividades. Portanto, veremos as duas faces da inteligência artificial: a que ajuda o professor e a que negligencia a aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino; Geografia; Inteligência artificial.

INTRODUÇÃO

O meio técnico-científico-informacional passou inegavelmente por aceleradas e dinâmicas alterações nas últimas décadas, sobretudo após a pandemia da COVID-19, modificando consequentemente as sociedades em que está inserido. Desta maneira, é perceptível a maior abrangência que as tecnologias têm alcançado nos variados contextos, inclusive no meio educacional formal, isto é, considerando a cultura escolar como um espelho da cultura na qual os alunos estão imersos, pois as vivências sociais e tecnológicas destes discentes são levadas com eles, refletindo diretamente em suas ações, inclusive nas que se referem à sala de aula, aqui nos dirigindo ao ensino básico.

Neste cenário, encontramos a geração de jovens e adolescentes que já nasceram em meio às tecnologias digitais, os quais o pesquisador Marc Prensky (2001) chamou de nativos digitais. Segundo o autor, o termo se refere àqueles que estão habituados às informações instantâneas oferecidas por meio dos sistemas tecnológicos, considerando que, por terem o seu desenvolvimento humano perpassado por esse meio, apresentam linguagem e entendimento correspondentes ao digital. Assim, ao adentrarmos na sala de aula do ensino básico, encontramos estudantes que fazem uso dessas tecnologias em todas as ações do seu cotidiano.

Deste modo, essencialmente ao retornarmos para a escola no pós-ensino remoto, encontramos discentes cada vez mais conectados aos meios digitais, apresentando conhecimentos e habilidades no manuseio dessas ferramentas. No entanto, o que comumente ocorre são alunos que fazem uso inadequado desses meios para as atribuições escolares, em que, ao realizarem pesquisas, buscam trabalhos prontos que dispensem os esforços de pensar ou que possibilitem o desenvolvimento do raciocínio geográfico, procurando atividades e respostas que não necessitem de nenhuma alteração, mas que permitam apenas a realização de cópias.

Sob este prisma, deparamo-nos com alunos que pouco têm seus interesses despertados para as atividades desenvolvidas no meio educacional, no qual, corriqueiramente, as enxergam apenas como um meio para promoção de série, sem necessariamente passar pelo aprendizado. Isso ocorre porque pouco se identificam com as temáticas trabalhadas, além de não conseguirem estabelecer conexão entre as atividades do currículo escolar e o contexto em que estão social e culturalmente inseridos. Deste modo, quando consideramos que o processo de ensino-aprendizagem passa pelo viés da identificação, compreendemos que, na falta dela, o processo tende a ter seus resultados comprometidos, o que explica o desinteresse que muitas vezes é encontrado.

Portanto, é perceptível a necessidade de buscas por possíveis meios e ferramentas que auxiliem no processo de ensino-aprendizagem, de forma que favoreçam a aproximação entre os conteúdos escolares, no caso do presente trabalho, os conteúdos da Geografia escolar, e a Geografia vivida, considerando os espaços que são ocupados pelos discentes em seu convívio social. Nesta perspectiva, encontramos o meio digital como novos espaços ocupados pelos alunos do ensino básico, os quais os professores devem considerar ao pensar a aprendizagem, tendo em vista que essa ocupação reflete as ações do meio físico.

Ainda referente às mudanças do meio tecnológico nas últimas décadas, bem como ao maior alcance que têm apresentado, testemunhamos o nascimento de sistemas de inteligência artificial (IA), que sucintamente podemos compreender como a capacidade computacional de reproduzir conhecimentos

semelhantes aos produzidos pelos humanos. Entre os conhecimentos reproduzidos, cabe destacar a elaboração de mapas mentais, a produção de textos, a capacidade de resumir artigos em poucas linhas e a elaboração de respostas para perguntas realizadas. Ou seja, o sistema de IA tem a possibilidade de elaborar diversos trabalhos sobre as temáticas que lhe forem questionadas. Os programas de IA se popularizaram, principalmente entre a geração dos nativos digitais, que, por terem facilidade em dominar novas tecnologias, rapidamente as absorveram.

Desta forma, encontramos no ensino básico alunos que, ao se depararem com esses sistemas, os adotaram para as atividades cotidianas, essencialmente as escolares, já que, diante do uso dessas ferramentas, não precisam de grandes esforços além de copiar ou imprimir o material. Assim, surgem questionamentos: se os alunos apresentam conhecimentos e facilidade em manusear ferramentas tecnológicas, como a IA, por que não fazer uso delas em sala de aula? Isto é, levando em consideração que os discentes já o fazem, mesmo que inadequadamente.

Neste ângulo, ao longo do presente trabalho buscaremos analisar estratégias de utilização de sistemas de inteligência artificial nas aulas de Geografia do ensino básico como uma possível ferramenta didática no processo de ensino-aprendizagem. Pretendemos correlacionar o meio no qual os discentes estão inseridos com os componentes curriculares, aproximando a Geografia vivida da Geografia escolar, buscando, por meio da ludicidade e da identificação, proporcionar maior envolvimento por parte dos discentes para a efetivação da aprendizagem. Porém, a trataremos sob dois prismas: a utilização dos sistemas como um meio de negligenciar a aprendizagem e, ao mesmo tempo, como uma possível ferramenta didática.

Por ser uma temática recente, faz-se essencial o incentivo a pesquisas e trabalhos nesse campo. Assim, para um melhor alcance dos resultados, utilizamos como metodologia a observação e aplicação em sala de aula, em turmas dos anos finais do ensino fundamental, na escola em que foram realizadas as atividades do Programa de Residência Pedagógica.

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO CENÁRIO EDUCATIVO

O processo educativo é um momento que requer demasiada atenção dos sujeitos envolvidos, pois nele ocorre a construção do conhecimento, a interação e a troca de experiências entre professor e alunos. O ensino é o momento em que as habilidades do docente são postas em jogo, sendo necessário que este se desdobre para efetivar o conhecimento ao seu público fiel, os alunos, sujeitos com particularidades e níveis de aprendizagem diferentes. Nesse sentido, cabe ao professor o uso de métodos diversificados que atendam às necessidades educativas de cada aluno, acompanhando-os individualmente para sanar as dificuldades na aprendizagem.

Nessa mesma lógica, cabe salientar que atualmente lidamos com uma realidade diferente, em que o cenário educativo vivenciou turbulências em sua base formativa, e professores se viram na necessidade de aprender a utilizar meios tecnológicos para ministrar aulas a distância. O período pandêmico foi o responsável por esse feito; no entanto, ele apenas acelerou o que já estava predestinado a acontecer: vivenciar a era tecnológica segundo a globalização dos países desenvolvidos. Assim, essas mudanças no método de ensino permaneceram no retorno à normalidade, contudo, com alunos apresentando grandes dificuldades de aprendizagem e de atenção em sala de aula.

Partindo disso, manter esses jovens acostumados a telas durante cerca de quatro horas em uma sala de aula, voltando aos tempos pré-pandêmicos como se essa situação fosse normal a eles, é claramente frustrante, tanto para o aluno como para o professor. É nítida a dificuldade que apresentam, e essa dificuldade está nas mãos do educador, que lidará com indisciplina, falta de atenção e, principalmente, o uso de celulares durante as aulas.

Ademais, com a evolução tecnológica, as ferramentas técnicas tornaram-se mais acessíveis; dentre elas, cabe destacar a IA, que ganhou o cenário atual e faz sucesso no meio jovem. Essa é uma ferramenta que está sendo usada para negligenciar a aprendizagem, seja no ensino básico ou superior, em que o uso de sites prepara a resposta juntamente com a capacidade de reflexão

do aluno. Entre essas plataformas está o ChatGPT, caracterizado como uma IA generativa, popular desde 2015 e com novas atualizações, que consegue criar respostas elaboradas e interpretar textos para o aluno ler apenas o resumo (Rodrigues, 2023).

Sabendo desses meios de “trapaça” que a IA permite, bem como do uso de tecnologias em sala de aula sem autorização, o professor precisa ultrapassar o método tradicional de ensino e buscar o que de melhor os alunos sabem fazer, aliando isso ao ensino da disciplina. Afinal, “esse tipo de tecnologia tem se aproximado do cotidiano desde a otimização de serviços bancários por aplicativos de smartphones até artefatos que dialogam conosco, buscando a semelhança com a linguagem humana, como a assistente de inteligência Smart Home Alexa, da Amazon” (Rodrigues, 2023, p. 2).

Portanto, os desafios cotidianos na sala de aula vão além dos contratempos: estão aliados à necessidade de cativar o interesse dos alunos, e, para isso, é necessário aderir ao uso de tecnologias de segunda geração. Como menciona Parreira (2021), a IA e as máquinas aprendentes, quando usadas para complementar as capacidades do ser humano, podem ser uma boa maneira de envolver o aluno. No entanto, o uso dessas em sala de aula deve ser visto com moderação, pois o contexto socioeconômico dos alunos não é igual. Não visamos a uma educação perfeita através da tecnologia, mas sim a utilizá-la como um método de ensino para demonstrar ao aluno que aprender não é entediante.

Estudar o uso da IA na educação é uma forma de buscar soluções que possam agregar valor ao processo de ensino-aprendizagem, para apoiar professores e alunos, porém, sem negligenciar o aspecto humano, sem esquecer habilidades como ética e responsabilidade, trabalho em equipe e flexibilidade, habilidades de pensamento (pensamento crítico, resolução de problemas e criatividade) e gestão do conhecimento (Tavares, 2020, p. 48700).

Por conseguinte, a IA tem seus benefícios e malefícios, principalmente no cenário educativo, onde os alunos podem se apropriar dela para a confecção de respostas e reflexões que não foram produzidas por eles, ocorrendo assim a negligência da aprendizagem.

A TECNOLOGIA EM SALA DE AULA

O sistema educacional cobra dos professores um ensino eficiente e que siga os propósitos curriculares, no qual seja possível o desenvolvimento de determinadas competências e habilidades do aluno. Assim, a diversificação de métodos para produção da aprendizagem é vista em todas as disciplinas curriculares, na busca por chamar a atenção do aluno.

Segundo a concepção de Luck (1994), o ensino se trata da reprodução de conhecimentos já produzidos no meio epistemológico, e a pedagogia é a forma de ensinar. Então, o uso de ferramentas para tornar o ensino didático é função do educador, este naturalmente um pedagogo que deve adequar sua prática ao modo que o aluno compreenda, preferencialmente de forma didática.

Partindo disso, cabe salientar que o ensino de Geografia na educação básica se pauta no desenvolvimento da capacidade de interpretação do espaço geográfico com base nos conteúdos explanados em sala de aula. A disciplina visa à formação crítica e construtiva de alunos questionadores da própria realidade, em que estes sejam hábeis a entender o cenário político e socioeconômico em escala local e global. Portanto, diante da necessidade da disciplina, aliado ao uso de um método tecnológico em sala de aula, o presente trabalho se pautou no uso da internet como fonte de pesquisa para a construção autônoma do conhecimento.

A pesquisa se desenvolveu na escola da rede estadual da cidade de Cajazeiras-PB, onde atuamos como residentes bolsistas, em uma turma de nono ano. Diante da busca por métodos de ensino que chamassem a atenção dos alunos, optamos por uma ferramenta que muitas vezes incomodava no horário da aula: o aparelho celular. Assim, a utilização do celular foi viável para pesquisa sobre o conteúdo trabalhado em sala de aula que estava para além da realidade desses alunos, sobre a Índia.

Após a explicação do conteúdo em camadas gerais sobre a Índia, discutindo atualidades e mudanças políticas nesse país, a turma foi dividida em equipes, para em seguida ocorrer um sorteio de um tema a ser pesquisado e posto em papel para entregar logo mais. Dentre os temas sorteados havia: religião

indiana; dança e música indiana; saneamento básico; culinária; e sistema de castas. Essa pesquisa tinha o propósito de aprofundar o conhecimento a respeito do país asiático, bem como se mostrou interessante aos alunos.

Figura 1 – Utilização de tecnologia em sala de aula



Fonte: Autores (2023).

Esse tipo de tecnologia, de acordo com Parreira (2021), é uma forma de facilitar a aprendizagem e aumentar a autonomia do estudante, em que este conseguirá pesquisar, no entanto, o professor deve ser o seu orientador, pois assim como o interesse é facilmente conquistado, a dispersão toma a mesma proporção.

Ainda segundo o autor, as tecnologias de primeira geração devem ser usadas nas aulas, sendo essas comandadas pelo professor, dando eficácia ao seu trabalho docente. Alguns exemplos são o uso de PowerPoint e recursos audiovisuais, que tendem a potencializar a aprendizagem. Assim, a inovação no método é o principal objetivo do uso de tecnologias em sala de aula. Portanto,

A prática habitual e educacionalmente competente dessas tecnologias é uma forma de o professor responder ao requerido pelos processos atuais de aprendizagem; e pode ser um primeiro passo na sua preparação para enfrentar o impacto dos sistemas de inteligência artificial nas atividades educativas (Parreira, 2021, p. 979).

Por conseguinte, a IA, bem como os meios técnicos, podem se mostrar ferramentas úteis na educação, seja pela simplificação da informação, seja pela facilidade em manusear. Na disciplina de Geografia podem ser usadas por jogos

de realidade virtual, bem como quiz, além do uso de aplicativos que conseguem acessar imagens 3D do planeta, como o Google Earth. Contudo, infelizmente não é possível o uso constante de tais ferramentas ao considerar a realidade economicamente desigual do país em que vivemos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a globalização, a tecnologia já é uma realidade que impacta diversas esferas da vida humana. No cenário educacional em específico, percebemos uma constante evolução de processos e métodos que vem transformando a maneira como ensinamos e aprendemos. A aplicação da Inteligência Artificial na educação é um tema que vem ganhando espaço no ambiente educacional. Assim sendo, o referido trabalho teve como objetivo traçar discussões acerca da IA no processo de ensino, especificamente no uso dos estudantes, no qual é possível destacar um aumento significativo da presença e potencialidades das IAs no cotidiano dos alunos, tanto positivamente como negativamente.

À vista disso, é essencial destacar que essa ampliação de possibilidades que a tecnologia pode oferecer na educação deve ser pensada e planejada juntamente com o educador, pois, através da mediação do professor, essas tecnologias podem ter diversos ramos, dentre eles a adaptação da aprendizagem, a acessibilidade e análise de dados e a otimização de alguns processos, visto que, à medida que os discentes avançam e criam novas possibilidades, é essencial que o professor siga o mesmo caminho.

Essa ferramenta pode ser usada positivamente em sala de aula com o auxílio do professor, visando melhores resultados dos alunos que estão vivenciando essa era tecnológica de uma forma tão intensa. Enquanto educadores, temos que pensar em metodologias que despertem a curiosidade dos alunos, mas também podemos utilizar os recursos que eles estão familiarizados e usam frequentemente para o processo de ensino-aprendizagem, visto que, após o processo pandêmico, os estudantes se veem estudando pelos recursos tecnológicos.

Nessa perspectiva, é fundamental que o professor faça desses recursos tecnológicos seu companheiro em sala de aula, pois os alunos estão usando esse meio constantemente de uma maneira negativa, utilizando-o para passar

o tempo ou para realizar as atividades e resumos de leitura, não despertando seu senso crítico e reflexivo e, com isso, acabam perdendo o foco em muitos momentos durante a aula, pois não conseguem se concentrar pensando em utilizá-los. Sendo assim, o educador necessita criar métodos e metodologias que agreguem a tecnologia.

Nesse sentido, é necessário estimular o uso das tecnologias de uma forma positiva e trabalhar juntamente com os alunos em sala de aula, possibilitando uma aprendizagem prazerosa e motivadora. É preciso fazer da disciplina de Geografia, que em certos momentos é vista como uma matéria enfadonha, algo enriquecedor e satisfatório para o aluno e, como vemos os conteúdos geográficos em tudo que está ao nosso redor, nada mais justo que juntá-los aos meios tecnológicos.

A IA está sendo inserida em todos os setores de nossa sociedade, dessa forma, na educação é fundamental que essa apropriação seja planejada e pensada em prol dos estudantes, para que assim eles se sintam motivados e usem as ferramentas tecnológicas positivamente, tendo um enfoque maior de suporte e não de robotização do ensino, vendo os conteúdos prontos e não refletindo sobre os conteúdos postos em sala de aula.

Essas ferramentas inteligentes podem trabalhar como apoio na coleta de informações durante os processos de ensino-aprendizagem em ambientes educacionais. A aplicação da Inteligência Artificial na educação permite aprimorar o aprendizado, auxiliar os professores e promover uma gestão mais focada e ágil. Dessa forma, pode auxiliar na seleção de conteúdo e subsidiar métodos de avaliação do discente, visto que ela pode ser usada para criar experiências de aprendizado personalizadas para os alunos. Portanto, concluímos que a utilização da Inteligência Artificial na educação ainda é um grande desafio para nossa estrutura de ensino, pois muitos estudantes e instituições não têm acesso a esses recursos e meios tecnológicos. Porém, enquanto educadores, devemos nos posicionar e tentar levar esses recursos para a sala de aula de uma forma motivadora e instigante, a fim de despertar nos alunos seu senso crítico mediante a sociedade em que estão inseridos. Assim sendo, a IA pode ser vista como uma grande aliada para o desenvolvimento de uma educação mais eficaz, engajadora e moderna, contribuindo ativamente para a melhoria dos processos.

REFERÊNCIAS

PARREIRA, Artur; LEHMANN, Lúcia; OLIVEIRA, Mariana. O desafio das tecnologias de inteligência artificial na educação: percepção e avaliação dos professores. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 113, p. 975-999, out./dez. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tl/a/rxWn7YQbndZMYs9fpkxbVXv/>. Acesso em: 3 mar. 2024.

RODRIGUES, Olira Saraiva; RODRIGUES, Karoline Santos. A inteligência artificial na educação: os desafios do ChatGPT. **UEG, Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias**, Belo Horizonte, v. 16, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/nM9Rk8swvtDvwWNrKCZtjGn/?format=html>. Acesso em: 28 fev. 2024.

TAVARES, Luis Antônio; MEIRA, Matheus Carvalho; AMARAL, Sergio Ferreira do. Inteligência artificial na educação: survey. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 7, p. 48699-48714, jul. 2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/13539/11346>. Acesso em: 26 fev. 2024.

CAPÍTULO 20

O USO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O TRABALHO COM OS GÊNEROS TEXTUAIS: UMA PROPOSTA COM O GÊNERO LITERATURA DE CORDEL

Rosana R. Macêdo

Mariana Maria C. Dantas

Silviane C. Cardoso

Roziane M. Ribeiro

Doi: 10.48209/978-65-5417-556-J

Resumo: Este relato de experiência, com foco na temática cultura nordestina, foi desenvolvido no âmbito da formação docente inicial de Pedagogia, no Programa Residência Pedagógica (UAEd/UFCG), por alunas residentes. Trata-se de uma sequência didática com o objetivo de explorar o eixo da leitura e da escrita, por meio da literatura de cordel, com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, de uma escola campo, pertencente à Rede Municipal de Campina Grande/PB. A abordagem de ensino foi fundamentada na perspectiva sociocultural vygotskiana e no ensino de língua no Interacionismo Sociodiscursivo (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004; Vargas; Magalhães, 2011; Bronckart, 2008; Geraldi, 1997). Além de considerar o trabalho do reposicionamento dos sujeitos a partir da autoria (Mota Rocha; Figueiredo; Poulin, 2018), a importância da literatura de cordel para explorar os eixos propostos (Souza; Ferreira, 2022) e as proposições da BNCC. A proposta pedagógica foi sistematizada em uma sequência didática, contendo dez aulas divididas em três momentos, com carga horária total de 20 horas. No primeiro momento, exploramos com os alunos o surgimento do cordel, a biografia de alguns cordelistas e apreciações de cordéis; no segundo momento trabalhamos com foco na estrutura do gênero, escrita das primeiras estrofes e arte da isogravura; e, por fim, houve a socialização dos cordéis elaborados pelos alunos. A conclusão do trabalho de leitura e escrita resultou na produção e socialização, por alunos e residentes, de cordéis impressos, com o intuito de expandir o sentimento de autoria e autoconfiança dos alunos, além dos aspectos do gênero literário em foco.

Palavras-chave: Sequência didática; Literatura de cordel; Cultura nordestina; Escrita.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta as experiências vividas no âmbito do Programa Residência Pedagógica, especificamente as atividades desenvolvidas no segundo módulo, que ocorreram no período de junho a novembro de 2023, correspondendo às etapas de estudo, observação da escola campo e regência. As atividades referentes à observação e regência foram desenvolvidas em uma escola pública da rede municipal de Campina Grande/PB, em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental.

A proposta desenvolvida surgiu mediante os estudos do subprojeto, no qual estávamos debruçados nos conhecimentos das práticas de linguagem, em particular nos eixos de leitura e escrita, enfatizando a oralidade como objeto de ensino, pouco valorizada uma vez que existe a crença de que não é necessário trabalhar a linguagem oral com os alunos, visto que eles já sabem falar (Azevedo; Barbosa; Domingues, 2019). Posto isto, os estudos se centraram nessa problemática existente no ensino de língua portuguesa, impulsionando-nos a pensar em uma proposta que abarcasse a leitura e a escrita de forma coerente e expressiva para a aprendizagem das crianças.

Assim sendo, a proposta também se alinhou ao planejamento do bimestre, que correspondia a um projeto da Secretaria de Educação do Município (SEDUC), que propôs aos professores o trabalho com o tema “Diversidade Cultural”. Desse modo, apoiamo-nos nesses direcionamentos e desenvolvemos um trabalho com o gênero Literatura de Cordel, a partir da sequência didática, centrada nos eixos de leitura e escrita, contemplando a temática “Cultura Nordestina”.

Para tanto, os estudos e o desenvolvimento do trabalho foram fundamentados na perspectiva sociocultural vygotskiana, no ensino de língua pautado no Interacionismo Sociodiscursivo, a partir dos autores Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004); Vargas; Magalhães (2011); Bronckart (2008); Geraldi (1997). Acerca do posicionamento dos sujeitos, apoiamo-nos em Mota Rocha; Figueiredo; Poulin (2018), no que se refere à literatura de cordel em Souza; Ferreira (2022) e, de forma geral, nas orientações da BNCC.

Desse modo, a proposta pedagógica foi sistematizada em uma sequência didática, organizada em três momentos. No primeiro, exploramos com os alunos o surgimento do cordel, a biografia de alguns cordelistas e apreciações de cordéis; no segundo, trabalhamos com foco na estrutura do gênero, escritas das primeiras estrofes e arte da isogravura; e, por fim, houve a socialização dos cordéis elaborados pelos alunos.

Posto isto, o trabalho desenvolvido resultou na produção e socialização de cordéis impressos, feitos pelos alunos do 5º ano e pelas residentes, cujo propósito era a expansão do sentimento de autoria e de autoconfiança, além dos aspectos do gênero literário em foco.

DESENVOLVIMENTO

Por muito tempo, o ensino de língua portuguesa esteve centrado no trabalho com as regras gramaticais e ortográficas e no domínio do vocabulário culto, uma perspectiva reducionista que tinha como foco a língua em detrimento de sua função social. Essa concepção afastava os alunos do verdadeiro sentido de estudar língua materna, uma vez que não permitia a percepção de que a língua é um instrumento de comunicação.

Assim sendo, a escola, por um longo período, ocupou-se do ensino de língua materna descontextualizado da vida social e dos interesses dos alunos, criando um distanciamento entre a escola e a sociedade, concebendo dois mundos que não se tocavam, pois os conhecimentos que se aprendiam em um não eram utilizados no outro, e vice-versa.

Apenas com o advento do estudo da linguística, novas percepções do ensino de língua materna foram sendo elaboradas. Nesse período, começou-se a pensar o texto como um objeto de ensino, uma vez que era visto como um instrumento de linguagem que possuía os elementos essenciais para uma comunicação efetiva (Alves; Lima, 2014).

A partir desse panorama, a língua passou a ser percebida primordialmente como um instrumento de interação social, no qual o seu ensino não podia ser negligenciado, uma vez que se fazia necessário que os alunos aprendessem a se

comunicar com maestria, visto que estão inseridos em uma sociedade letrada que exige o domínio dessa competência para transitar por ela.

Posto isto, o ensino de língua portuguesa passou a ter como objetivo os seguintes aspectos: promover condições para o aluno aprender a ler de forma crítica, falar fluentemente e escrever com intencionalidade (Alves; Lima, 2014). O penúltimo aspecto apresenta a preocupação com a oralidade, o desenvolvimento dessa capacidade comunicativa para que os alunos se expressem melhor nas diversas exposições orais que enfrentarem socialmente. Já no que se refere à escrita, a concepção interacionista ganha solidez, uma vez que defende um ensino de escrita que leva em consideração a produção textual, a ativação de conhecimentos e a mobilização de estratégias, concebendo essa prática como um exercício que perpassa os aspectos linguísticos, abordando também aspectos sociais, cognitivos e interacionais.

Essa concepção, portanto, compreende a escrita como uma prática social situada, na qual é necessário não apenas dominar a grafia e as regras da língua, mas, acima de tudo, apresentar objetivo, isto é, ter o que dizer e para quem dizer (Geraldi, 1997). Logo, escrever é um ato dialógico, uma vez que escrevemos com a intenção de falar algo para alguém; além disso, é uma construção social e coletiva que perpassa a história da humanidade e, portanto, possui uma função social.

Partindo desse entendimento, percebemos que a concepção interacionista da língua se apresenta de forma ativa a partir dos gêneros textuais, visto que o trabalho nessa perspectiva proporciona aos alunos a consciência da multiplicidade de gêneros existentes em uma sociedade e a capacidade de produzir textos para cada situação social (Vargas; Magalhães, 2011). Assim sendo, o trabalho com os gêneros textuais aproxima os alunos do uso efetivo da língua e os constitui como atores e sujeitos ativos, uma vez que, a partir desse conhecimento, eles poderão dominar a sua língua e se comunicar com o mundo de maneira diversa.

À vista disso, autores como Schneuwly; Dolz; Noverraz (2004) construíram, a partir de seus estudos, uma proposta que materializa o ensino da língua

por meio dos gêneros textuais, sejam eles orais ou escritos. Para tal finalidade, denominaram-na sequência didática, compreendida como um conjunto de atividades pedagógicas, organizadas de maneira sistemática e progressiva, em torno de um gênero textual, oral ou escrito, com o objetivo de desenvolver capacidades de linguagem dos alunos.

Desse modo, a sequência didática se organiza por meio de uma estrutura sugerida por tais autores. Ela deve abarcar quatro fases: apresentação inicial, produção inicial, módulos e produção final. No que se refere à primeira fase, consiste na apresentação da proposta à turma, na qual o professor compartilha o projeto de comunicação e expõe como o trabalho será desenvolvido. Nesse momento, é imprescindível que o professor também identifique as necessidades e interesses de estudo da turma.

A segunda fase é propriamente o início do estudo do gênero, isto é, os alunos terão o primeiro contato e produzirão um primeiro texto. Esse momento pode ser percebido como uma atividade diagnóstica, na qual o professor terá ciência dos conhecimentos prévios de seus alunos, oferecendo-lhe suporte para seus futuros planejamentos e intervenções ao longo da sequência didática.

Posteriormente, os módulos se configuram como atividades variadas e processuais que têm como objetivo apresentar o gênero em estudo aos alunos, enfatizando a situação de comunicação, a forma composicional, o conteúdo temático e as marcas linguísticas, situando assim o aluno nessa compreensão (Vargas; Magalhães, 2011).

Por fim, a última fase compreende a produção final, isto é, a concretização da sequência didática, o que foi produzido pelos alunos a partir dos conhecimentos construídos acerca do gênero. Vale ressaltar que, para um melhor aproveitamento dessa fase, faz-se necessário que o professor utilize a reescrita, dando oportunidade ao aluno de rever sua produção, receber orientações e melhorar a sua versão final, apropriando-se efetivamente dos aspectos do gênero e refinando sua performance, seja ela oral ou escrita.

À vista disso, desenvolvemos nossa sequência didática embasadas no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que compreende a língua como algo

que permeia o cotidiano, possibilitando a articulação de nossas relações com os outros e com o mundo (Bronckart, 2008). Ancorando-nos na BNCC, que aponta, na etapa do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a importância de aprender as múltiplas linguagens e seus usos sociais, inserindo a criança no mundo letrado e levando seu aprendizado para além dos muros da escola (Brasil, 2018), optamos por realizar uma proposta com o gênero textual Literatura de Cordel, centrada nos eixos de leitura e escrita e contemplando a temática “Cultura Nordestina”.

No Brasil, a Literatura de Cordel surge com os portugueses e permanece até a presente data no Nordeste brasileiro e em outras regiões do país, tomando a forma de uma literatura criada pelo povo e para o povo, com narrativas de caráter popular, escritas em verso regular, com linguagem simples e, muitas vezes, coloquial (Souza; Ferreira *apud* Matos, 2010).

A literatura de folhetos, isto é, o cordel, se configura como um ponto de interação entre a oralidade e a escrita (*ibidem*). Logo, trabalhar com os diversos gêneros textuais colocará o aluno dentro de uma realidade comunicativa plural, considerando que a língua é viva e dinâmica e que a comunicação oral e escrita se realiza por meio dos gêneros. Assim, conscientes deste fato, os alunos poderão ter mais domínio sobre o que leem diariamente, bem como a compreensão de que a escrita constitui uma prática social situada, na qual se escreve para alguém, em uma dada circunstância, para atender a um objetivo específico (Alves; Lima, 2014).

Neste sentido, Marcuschi (2008, n. p.) afirma que “os gêneros textuais são fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social, surgindo de acordo com as necessidades e atividades socioculturais”. Dessa forma, o trabalho com gêneros textuais em sala de aula é uma necessidade indispensável, pois a leitura constitui um direito do cidadão e, nessa perspectiva, a diversidade de gêneros torna-se uma grande aliada do processo ensino-aprendizagem.

Diante do exposto, elencamos como gênero textual a ser explorado em nossa sequência didática a literatura de cordel, pois o trabalho com o mesmo

coloca o aluno em contato com a historicidade de nossas raízes, e esse conhecimento pode aflorar o desejo de ler mais e conhecer mais, enfatizando, além do aspecto identitário do leitor e sua cultura, a relação com escrita e autoria.

Acerca da autoria, Mota Rocha; Figueiredo; Poulin (2018) defendem que o trabalho apoiado nessa perspectiva proporciona o reposicionamento dos sujeitos envolvidos, uma vez que eles conquistam pela escrita o espaço de autor de sua própria história. Assim, o professor, ao se apoiar nessa concepção, fortalece o protagonismo das crianças, enfatizando seus direitos de cidadãos e realocando-os como sujeitos de discurso no âmbito escolar e social.

À vista de todas as discussões realizadas, ressaltamos que nossa abordagem de ensino também foi fundamentada na concepção sociocultural vygotskiana, que considera o contato com o mundo a principal forma de aprendizagem, uma vez que os diferentes meios, espaços e relações proporcionam ao sujeito uma maior e mais completa apropriação do aprendizado e de sua autonomia, pois, quando internaliza os signos postos pela sociedade, se transforma (Vygotsky, 1994).

Logo, nossa sequência didática teve como objetivo geral discutir sobre a cultura nordestina a partir do gênero literário literatura de cordel. Como objetivos específicos, propôs-se desenvolver atividades crítico-reflexivas comprometidas com a função social da língua; refletir sobre a diversidade linguística presente na literatura de cordel; e, por fim, compreender a escrita como uma prática social situada.

Para tal fim, esteve organizada em dez aulas divididas em três momentos, nos quais respeitou as quatro fases apontadas pelos autores já mencionados. O primeiro momento se centrou na contextualização do tema, abordando o surgimento do cordel a partir de aulas expositivas, nas quais oferecemos às crianças informações acerca da história do cordel, desde sua origem até sua concretização como cultura popular nordestina.

Também apresentamos a biografia de alguns cordelistas reconhecidos nesse âmbito literário, destacando a presença de mulheres nesse espaço originalmente masculino, pois pensamos, em todo o planejamento, no incentivo à

escrita das crianças a partir das histórias de vida dos autores/cordelistas. Assim, incentivamos tanto os meninos quanto as meninas a partir da ideia de representatividade cultural e de gênero.

Finalizando esse primeiro momento, nos concentramos em concretizar esse estudo pelas apreciações dos cordéis. Disponibilizamos às crianças diversos cordéis com temas variados, para que pudessem livremente escolher o livreto que desejassem ler, ampliando suas experiências de leitura e associando as histórias aos estudos anteriormente realizados.

Posteriormente, no segundo momento, adentramos propriamente ao estudo do gênero textual, apresentando sua estrutura, suas características, modo de produção, papel social, finalidade, para quem se escreve e meios de circulação, objetivando situar as crianças no entendimento do gênero textual como uma prática social efetiva.

Seguindo a progressão deste estudo, partimos para a primeira escrita, na qual pudemos avaliar a compreensão da turma acerca do gênero e o desenvolvimento da produção textual, desde o aspecto temático até o estrutural. A partir dessa avaliação, pudemos apoiar melhor a escrita das crianças, principalmente aquelas que ainda estavam em processo de aquisição.

Após a primeira escrita, partimos para correções e direcionamentos para reescrita, oportunizando às crianças uma melhor apropriação dos estudos e conhecimentos acerca do tema e do gênero. Encerrando o segundo momento, desenvolvemos uma atividade artística, atrelada às características do cordel, propriamente a ilustração do livreto, a xilogravura (a arte de ilustrar na madeira), aqui adaptada para a isogravura (a arte de ilustrar no isopor), uma vez que se aproximava da realidade de nossos materiais didáticos.

Quanto ao terceiro momento, este se destinou à diagramação dos cordéis, organizada especificamente pelas residentes, visto que a escola campo não oferecia espaço e aparato tecnológico, como computador, para a realização dessa atividade em conjunto com a turma. Findando o terceiro e último momento, consequentemente à proposta da sequência didática, houve a socialização dos cordéis das crianças e das residentes, concretizando os objetivos atribuídos a essa proposta e, principalmente, a aprendizagem das crianças.

Desse modo, consideramos que as atividades desenvolvidas no decorrer da sequência didática favoreceram o posicionamento e a autoconfiança dos sujeitos envolvidos, a partir do trabalho com a autoria, contribuíram para o protagonismo das crianças, além de proporcionar a compreensão do gênero textual em estudo, a percepção do texto como instrumento de comunicação e o reconhecimento e valorização da cultura popular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, ressalta-se a importância de trabalhar gêneros textuais no ensino de língua portuguesa, uma vez que esse exercício proporciona aos alunos o entendimento dos variados formatos que um texto pode ter, a depender de sua funcionalidade e da intenção que se objetiva, além de possibilitar o aprendizado das características específicas de cada gênero e de como produzi-los.

Além disso, o trabalho com os gêneros textuais aproxima o aluno do uso efetivo da língua, de modo que aprendem que a linguagem tem sentido e que ela diz algo. Apropriando-se desse conhecimento, compreendem que, para produzir um texto, é necessário que se tenha o que dizer, uma razão para dizer e para quem dizer (Geraldi, 1997 *apud* Lima; Alves, 2014), reconhecendo que a língua é um instrumento para a interação social.

A partir dessa compreensão, destacamos que nossa prática pedagógica contribuiu para expandir o sentimento de cooperação e fortaleceu o trabalho em grupo, uma vez que os alunos se engajaram coletivamente na elaboração dos cordéis. Sublinham-se a participação dos alunos que auxiliaram seus colegas que ainda estavam no início do processo de aquisição da escrita e da leitura. Esse trabalho também fortaleceu a leitura, a oralidade e a escrita dos alunos, visto que nossa proposta abordou os três eixos de linguagem, provocando a elaboração de novos conhecimentos.

Acerca da contribuição para nossa formação, consideramos que esse trabalho nos ajudou a aprimorar nossas futuras práticas pedagógicas, pois conseguimos ampliar as formas de lidar com os conhecimentos dominados,

pesquisando, organizando e propondo novas fontes e materiais. Por fim, nos deu a oportunidade de exercitar de forma ativa e consciente a relação entre teoria e prática docente.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, B. D.; BARBOSA, G. O.; DOMINGUES, M. C. B. Integração oralidade e letramento na escola básica: uma experiência de construção de revista temática na perspectiva do letramento científico. *In*: MAGALHÃES, T. M.; FERREIRA, C. S. (Org.). **Oralidade, formação docente e ensino de língua portuguesa**. Araraquara/SP: Letraria, 2019, p. 95-119.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**/Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2018.

BRONCKART, Jean-Paul. As condições de produção de textos. *In*: BRONCKART, Jean-Paul. (Org.). **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

GERALDI, Wanderley. **Portos de passagens**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

LIMA, H. M.; ALVES, M. F. Atividades de escrita nas aulas de língua portuguesa: por que escrever na escola? Para quem escrever? XI Congresso de Iniciação Científica da UFCG. Nov. 2014. *In*: **Anais do [...]**, [s. l.], 2014. Disponível em: https://posgraduacao.ufcg.edu.br/anais/2014/resumos/xicicufcg_3072.pdf. Acesso em: 1 abr. 2023.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MOTA ROCHA, S. R. da; FIGUEIREDO, R. V. de; POULIN, J. Subjetividade e mediação pedagógica: reposicionando o sujeito em situação de deficiência intelectual para a apropriação da leitura e da escrita. **REVASF**, Petrolina-PE, v. 8, n. 15, p. 03-29, jan./abr., 2018.

SOUZA, A. F.; FERREIRA, R. S. M. O trabalho com os gêneros orais no livro didático: um estudo sobre o cordel. In: GOMES, A. C. *et al.* (Org.). **Letras em con(texto)s** [recurso eletrônico]: letramento literário e formação de leitores. Vitória: Edifes, 2022, p. 125-148.

VARGAS, S. L.; MAGALHÃES, L. M. O gênero tirinhas: uma proposta de sequência didática. **Educ. Foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 119-143, mar./ago. 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ANEXOS

Figura 1 – Cordel produzido por um aluno da turma



Fonte: Acervo da pesquisa.

Figura 2 – Cordel produzido pelas residentes para a turma do 5º ano



Fonte: Acervo da pesquisa.

Figura 3 – Momento de socialização dos cordéis pelos alunos



Fonte: Acervo da pesquisa.

Figura 4 – Momento de socialização dos cordéis com alunos, residentes e preceptora



Fonte: Acervo da pesquisa.

CAPÍTULO 21

PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO GÊNERO TEXTUAL NOTÍCIA NO 8º ANO: UMA VIVÊNCIA DO PIBID LÍNGUA PORTUGUESA

Thayssa Gabriely de Oliveira Alves
Vitoria Maria da Silva Mendes
Wenia Maria Borges
Rose Maria Leite de Oliveira
Doi: 10.48209/978-65-5417-556-L

Resumo: Os gêneros textuais são de grande importância para a construção de um indivíduo enquanto ser social, haja vista que uma das principais características que regem os gêneros é a comunicação. Nesse sentido, o presente artigo pretende relatar uma vivência acerca do ensino do gênero textual notícia, no âmbito do subprojeto PIBID - Língua Portuguesa, na escola Dom Moisés Coelho, em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental II, na cidade de Cajazeiras - PB. Ademais, trata-se de uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, que toma como aporte teórico Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Marcuschi (2002), Bakhtin (1979), Borges e Silva (2019), dentre outros. Os resultados demonstraram que um ensino eficiente acerca do conteúdo aplicado no contexto escolar auxiliou positivamente o docente e os discentes na construção de um conhecimento de excelência no processo de ensino e aprendizagem do gênero textual notícia.

Palavras-chave: Gênero notícia; Ensino; PIBID; Relato de experiência.

INTRODUÇÃO

O PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) é uma grande oportunidade para muitos discentes que estão em licenciaturas, haja vista que, por meio dele, o aluno terá um primeiro contato com a sala de aula e, conseqüentemente, com os desafios e lacunas no ensino e aprendizagem de muitos conteúdos, a exemplo do gênero textual notícia.

Dessa forma, visualizando as maiores dificuldades encontradas no âmbito educacional, são elaboradas diversas propostas e estratégias metodológicas para auxiliar o aluno no processo de ensino e aprendizagem quanto aos gêneros textuais, mais especificamente o gênero notícia.

Para isso, neste relato de experiência, propomos compreender como a utilização do conteúdo do gênero textual notícia no processo de ensino e aprendizagem auxilia positivamente os alunos no contato com a informação e comunicação, visto que essa discussão é de grande transcendência na contemporaneidade. Com isso, foi realizado um estudo prático, com a utilização de materiais que facilitassem a compreensão desse gênero textual em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental II, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) - Língua Portuguesa.

Nesse sentido, no presente trabalho, propomos apresentar um relato de experiência vivenciado por bolsistas do PIBID, ancorado no ensino e aprendizagem do gênero notícia em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental II, na escola Dom Moisés Coelho, em Cajazeiras-PB.

Sendo assim, utiliza-se como justificativa deste trabalho a importância de expor e abordar esse gênero para os alunos, tanto na perspectiva de estrutura da notícia quanto na perspectiva de circulação desse gênero, proporcionando um conhecimento preciso e crítico para os estudantes a respeito da temática.

Para este estudo, lançamos mão dos pressupostos teóricos postulados por Marcuschi (2002), a respeito dos gêneros textuais; das ideias de Bakhtin (1979), a respeito do gênero discursivo; e das concepções de Borges e Silva (2019), que expõem estudos acerca do gênero notícia na educação básica, destacando a importância de ensinar e desenvolver habilidades sobre esse gênero em sala de aula.

Além disso, a pesquisa é caracterizada como *ex post facto*, descritiva e de abordagem qualitativa. Tal qual afirmam Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa *ex post facto* diz respeito à análise de situações que se desenvolveram naturalmente após algum acontecimento; já a pesquisa descritiva visa descrever as características de determinada população ou fenômeno; e, por fim, pesquisa de cunho qualitativo, pois, segundo os autores, “[...] a pesquisa tem o ambiente

como fonte direta dos dados.” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 52). Dessa maneira, a presente pesquisa teve como base o ambiente de sala de aula, através da docência compartilhada no PIBID - Língua Portuguesa.

Portanto, este trabalho divide-se em quatro unidades retóricas, as quais obedecem à seguinte ordem: inicialmente, discutiremos sobre os gêneros textuais; logo em seguida, expomos sobre o gênero textual notícia no âmbito escolar; em seguida, apresentaremos a experiência vivenciada com o gênero notícia; e, por último, os resultados da aplicação.

DISCUSSÃO SOBRE GÊNERO

A respeito dos gêneros textuais, é importante mencionar as contribuições de Bakhtin (1979) sobre os gêneros do discurso. O autor faz discussões a respeito da temática, afirmando que “[...] evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos de gênero do discurso.” (Bakhtin, 1979, p. 262). Ou seja, Bakhtin afirma que, mesmo existindo enunciados individuais, a língua elabora vários tipos de enunciados, além de definir que os gêneros são constituídos pela sua utilização interacional.

Partindo dessa ideia de interação, aponta-se que os gêneros são utilizados no meio social, já que uma das principais características que regem os gêneros é a comunicação. É importante destacar ainda que o autor trata a linguagem como dinâmica, sendo construída socialmente e não como uma entidade fixa que não sofre modificações. Com isso, a linguagem é composta por uma ampla variedade de gêneros do discurso, que são constituídos por tipos específicos de enunciados usados em contextos diferentes em sociedade. Isso inclui gêneros literários, como poesia e romance, mas também gêneros mais habituais, como cartas, convites, receitas culinárias e discursos políticos. Nesse ínterim, sobre o funcionamento dos gêneros textuais, Marcuschi ([s.d.]) afirma que:

[...] Os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sociopragmáticos caracterizados como práticas sociodiscursivas [...] (Marcuschi, [s.d.], p. 1).

Tal como afirma Marcuschi, os gêneros textuais estão completamente inseridos em situações comunicativas diversas e se modificam a depender da necessidade de utilização de cada indivíduo. Com isso, é possível perceber a amplitude e importância desses gêneros para situações comunicativas em sociedade. O autor ainda define que:

[...] Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante (Marcuschi, [s.d.], p. 4).

Levando isso em consideração, é possível confirmar a amplitude dos gêneros textuais e a sua importância para utilização no cotidiano, haja vista que os gêneros apresentados são muito utilizados no dia a dia das pessoas, em diversas situações comunicativas. Com isso, partindo das pontuações realizadas por Marcuschi ([s.d.]) e Bakhtin (1979), percebe-se a grande relevância dos gêneros textuais para situações de comunicação diversas, bem como a utilização da linguagem de maneira dinâmica e diversificada em diferentes contextos de produção e utilização.

O GÊNERO TEXTUAL NOTÍCIA

O gênero textual notícia é conhecido principalmente pela sua importância na comunicação, haja vista que permite que as pessoas tenham acesso a acontecimentos passados e presentes em sociedade. Com isso, trabalhar com a notícia em sala de aula, em diferentes percepções, é crucial para os discentes, pois todos conseguem desenvolver um olhar crítico, contextualizado e aprofundado sobre a temática.

Além disso, o gênero textual notícia está inserido comumente no campo jornalístico, sendo extremamente importante para todas as situações de comunicação no cotidiano. Dessa forma, a notícia é caracterizada como um texto informativo, que retrata um tema atual ou algum acontecimento na realidade.

de. Ela está presente nos principais meios de comunicação, como a internet, jornais, rádios, revistas e blogs. Para Van Dijk (*apud* Cunha, 2002, p. 170):

Postula que as notícias são um gênero que tem uma estrutura global diferente das outras narrativas, ou seja, tem uma maneira diferente de organizar os tópicos globais no texto. As estruturas temáticas no discurso noticioso obedecem a uma ordem, uma estrutura de relevância que indica ao leitor qual a informação ou o tópico mais importante.” Nesse contexto, Zanchetta Jr. (2004, p. 43) diz que: “Embora seja a própria imprensa e menos a sociedade ou o cotidiano quem define em grande parte os assuntos que são notícia, a sistematização das informações oferecida pelos jornais ajuda as pessoas a hierarquizar e associar questões de algum modo pertinentes face ao enorme volume de mensagens disponíveis no dia a dia urbano.

Entretanto, essas teorias são ferramentas que serão ensinadas de maneira que o discente compreenda e transmita de forma lúcida e com destreza. Dessa maneira, o propósito de trabalhar o gênero notícia em sala de aula é trazer para o aluno eventos comunicativos da sociedade, estimulando poder de persuasão e criticidade diante de determinadas situações do cotidiano.

Ademais, no ensino dos gêneros textuais e sua importância, Borges e Silva (2019, p. 39) destacam que:

Quando o professor ensina leitura e escrita na sala de aula, ele leva o aluno a refletir, apropriar-se da diversidade dos gêneros textuais. Acredita-se que o trabalho com gêneros textuais é uma possibilidade de alfabetizar e trabalhar o letramento dos alunos. Deste modo, ao se trabalhar com gêneros textuais é importante que os professores tenham o máximo de cuidado na escolha dos textos que serão lidos, não se pode conhecer apenas o gênero, mas o aluno precisa apropriar-se intelectualmente do conhecimento do conteúdo abordado.

Tal como exposto pelos autores, para realizar um ensino de qualidade com os gêneros textuais faz-se necessário que o docente tenha bastante cautela na escolha do tema que será abordado, uma vez que a notícia é um gênero que trata de acontecimentos, cabendo ao professor possibilitar ao estudante o processo de ensino-aprendizagem desse gênero textual, já que está presente no cotidiano dos discentes.

METODOLOGIA DE APLICAÇÃO DO CONTEÚDO

O propósito deste trabalho é analisar de forma qualitativa a experiência das bolsistas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) através do ensino e aprendizagem por meio do gênero notícia, realizada em uma escola pública de Cajazeiras-PB. Essa proposta de aula foi pensada e refletida a partir de uma aula de Língua Portuguesa, na qual se percebeu uma grande dificuldade na compreensão do gênero notícia pela maioria dos alunos. Dessa maneira, para suprir essa necessidade, pensou-se em planejar aulas que trabalhassem esse gênero, a fim de possibilitar aos alunos do Ensino Básico refletir sobre a importância desse gênero na sociedade.

O objetivo foi trabalhar o gênero notícia para que contribuísse no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, elucidando sua importância na sociedade. Nesse sentido, após a observação e reflexão, discutimos o assunto com a supervisora nos planejamentos e, a partir disso, buscamos soluções eficazes para o caso, como a produção de slides interativos, atividades de fixação e exemplos de notícias e reportagens. Levamos em consideração a dificuldade com o gênero notícia, bem como sua diferenciação em relação ao gênero reportagem.

Para que a atividade ocorresse, foram necessárias duas aulas remotas, em um dia já planejado. A priori, iniciamos a discussão do gênero textual com uma apresentação de slides que continham as principais características do gênero, perguntando aos alunos sobre sua importância na sociedade, a fim de entender melhor como eles percebiam essa dificuldade. Foram feitas posteriormente discussões sobre a diferença entre gênero notícia e reportagem, pois muitas características são semelhantes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O relato de experiência foi dividido em três etapas. Na primeira etapa, as bolsistas do PIBID discutiram sobre a importância do gênero notícia no panorama atual da sociedade, na turma do oitavo ano do Ensino Fundamental

II. As discussões foram realizadas na escola pública Dom Moisés Coelho, em Cajazeiras - PB.

No primeiro momento, as pibidianas apresentaram algumas considerações sobre a importância de conhecer os gêneros textuais e seu uso social. Após esse momento, de maneira expositiva e dialogada, a discussão foi mediada pelos slides produzidos pelas pibidianas, os quais continham definições, exemplos e características do gênero notícia. Cada pibidiana ficou responsável por ajudar na produção de atividades e jogos para fixar o conteúdo, além de auxiliar na explicação caso houvesse alguma dúvida quanto ao assunto. A Figura 1 mostra algumas partes dos slides apresentados na ferramenta Meet.

Figura 1 – Slide sobre o gênero notícia



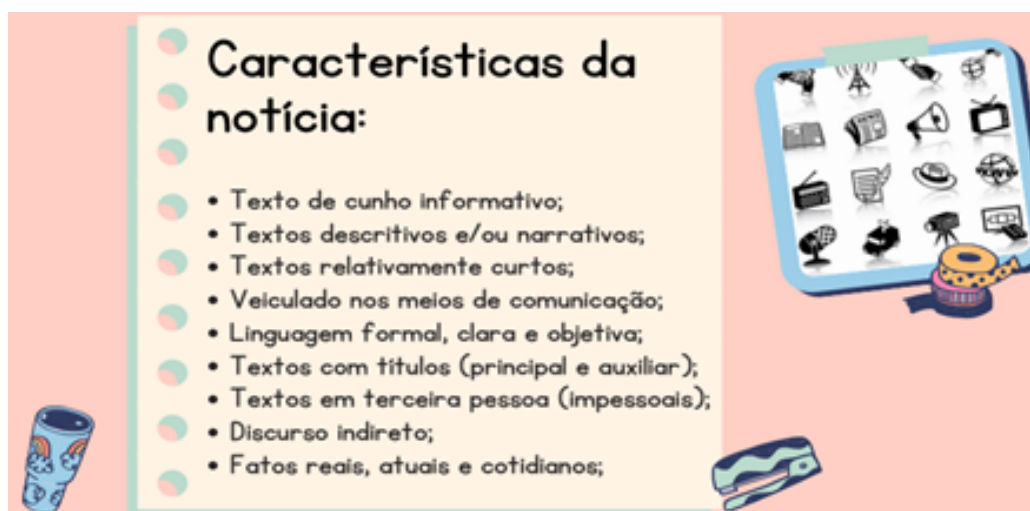
Fonte: Autores (2023).

Nesse momento de apresentação dos slides, as pibidianas explicaram detalhadamente o conteúdo presente no gênero textual notícia. Ao longo da explicação, foi possível perceber que alguns discentes apresentaram dificuldades para compreender o funcionamento desse gênero, visto que não esperavam que a notícia possuísse tantas características específicas em sua constituição.

A explicação sobre o gênero notícia possibilitou muitas reflexões acerca da importância desse gênero na sociedade, devido à sua grande disseminação nos canais midiáticos. Dessa maneira, percebeu-se que os alunos tinham uma grande dificuldade na identificação das partes constituintes da notícia, além de haver confusão acerca da diferença entre notícia e reportagem, apesar de os slides conterem explicações.

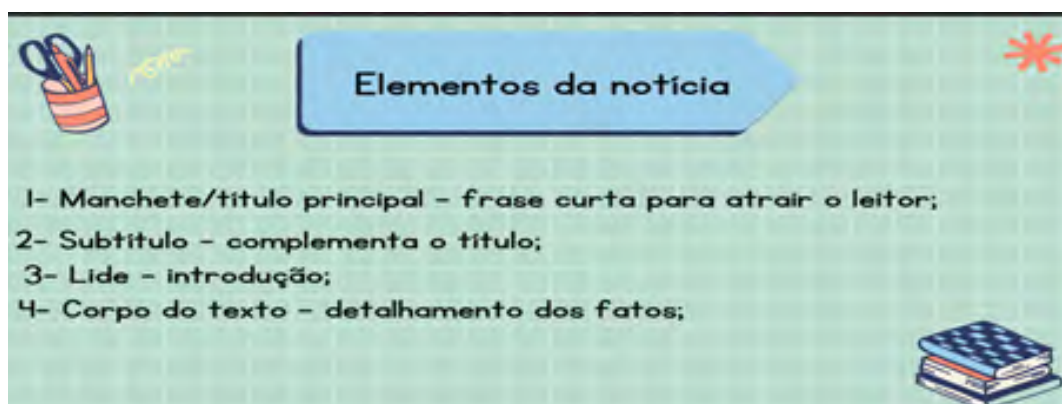
No entanto, mesmo diante dos desafios encontrados durante a exposição do conteúdo, foi possível perceber a evolução dos alunos em relação à compreensão do gênero textual notícia, já que, durante a aula, as pibidianas apresentaram slides bastante didáticos e coloridos, o que chamou a atenção dos estudantes e facilitou a aprendizagem do conteúdo. Dessa forma, percebeu-se que utilizar materiais didáticos com elementos estratégicos que tenham relação direta com o conteúdo a ser apresentado, bem como a utilização de cores distintas no material produzido, facilita o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula e também estimula a participação dos estudantes durante a explicação do conteúdo.

Figura 2 – Slide sobre o gênero notícia



Fonte: Autores (2023).

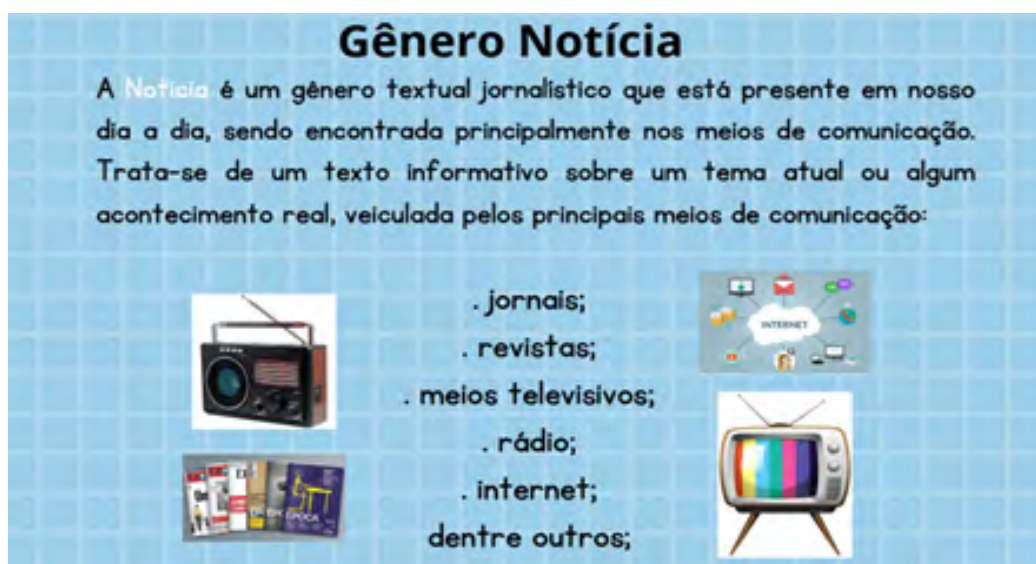
Figura 3 – Slide sobre o gênero notícia



Fonte: Autores (2023).

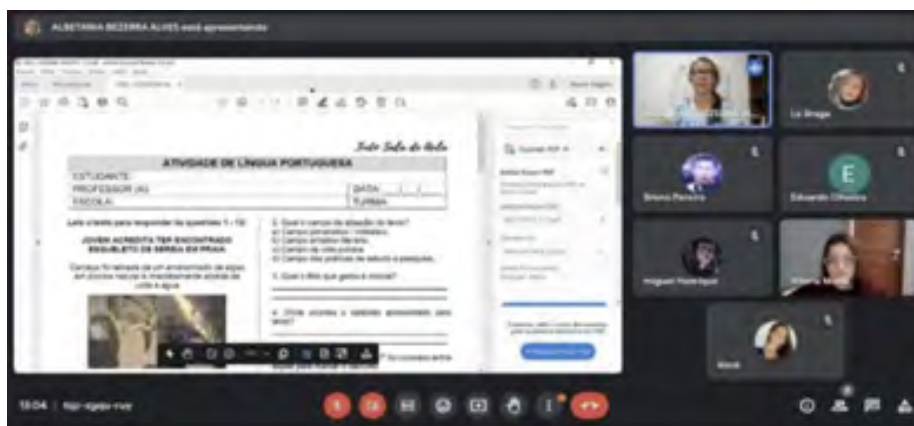
Como exposto nas figuras acima, esse foi o momento de exposição dos elementos e características da notícia. Cada tópico presente no material serviu como suporte-chave para apresentar os principais elementos desse gênero textual. Durante a explicação desses slides, as pibidianas interagiram com os discentes, que se mostraram interessados na temática. Alguns tópicos explicados geraram relevantes discussões e indagações com a turma, como, por exemplo, o tópico do lide, que gerou dúvidas, visto que muitos alunos não tinham conhecimento desse termo e não sabiam de sua importância dentro do gênero textual notícia. Diante dessa situação, as pibidianas pensaram estrategicamente em uma forma rápida e didática de explicar o lide, o que possibilitou uma ótima compreensão por parte dos alunos. Durante a exposição, os alunos perguntaram às pibidianas qual seria a melhor estratégia para distinguir os elementos que constituíam o gênero notícia. Assim, para sanar essa dúvida, foi produzido um slide e uma atividade que preenchiam essa lacuna, auxiliando na compreensão do conteúdo, como visto nas Figuras 4 e 5:

Figura 4 – Slide sobre o gênero notícia



Fonte: Autores (2023).

Figura 5 – Atividade sobre o gênero notícia



Fonte: Autores (2023).

Assim, após a finalização da exposição do conteúdo, as pibidianas e a supervisora se reuniram e planejaram uma atividade didática para aplicar e verificar, na prática, se era possível obter bons resultados após a explicação do gênero notícia. Durante a atividade, os alunos se mostraram engajados e familiarizados com a temática e com as questões colocadas, o que trouxe para as pibidianas e para a professora supervisora a sensação de dever cumprido, já que os objetivos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem dessa temática, tão importante para a comunicação dos alunos na atualidade, foram alcançados com excelência.

Além disso, na experiência prática, foi possível visualizar em conjunto a importância de levar aulas focalizadas na educação lúdica para a sala de aula. Durante a aplicação do jogo, foram identificadas diversas situações distintas, como, por exemplo, alguns alunos que se mostraram bastante interessados no conteúdo, enquanto outros demonstraram desinteresse, pois não queriam realizar a prática de leitura exercitada no jogo. Isso ocorreu porque, para que os discentes identificassem o gênero inserido em cada carta do jogo da memória, seria necessário realizar a leitura da definição do gênero em questão e relembrar os conceitos anteriormente trabalhados em sala de aula e em anos anteriores sobre os diversos tipos de gêneros textuais.

Dessa forma, é muito nítido como a utilização de jogos pedagógicos ajuda no desenvolvimento intelectual dos alunos, haja vista que é uma forma

dinâmica, diferente das que eles estão acostumados em sala de aula. Além disso, propicia interação com a turma, uma vez que cada pessoa era importante para memorizar onde os gêneros estavam e suas definições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se observar que a participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi de suma importância para o desenvolvimento profissional das bolsistas e para um melhor aproveitamento do rendimento dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II da Escola Dom Moisés Coelho, na cidade de Cajazeiras - PB, uma vez que as participantes utilizaram estratégias criativas e lúdicas para passar os conteúdos necessários, em especial, o gênero textual notícia. Assim, notou-se que, por meio dessa atividade, foi possível identificar e solucionar os obstáculos que os alunos enfrentam ao assimilar as características próprias desse gênero textual.

Desse modo, o relato de experiência mostrou a importância de usar metodologias inovadoras e interativas, como slides didáticos e coloridos, além de atividades lúdicas. Isso porque essas abordagens foram eficazes para promover o engajamento dos alunos e facilitar o processo de ensino e aprendizagem, visto que utilizar estratégias pedagógicas variadas não só capturou a atenção dos alunos, mas também estimulou a participação ativa e a compreensão profunda dos elementos que compõem uma notícia.

Como resultado, ficou evidente que, apesar das dificuldades iniciais dos alunos em identificar as partes da notícia e distinguir entre notícia e reportagem, o uso de materiais interativos e discussões contribuiu muito para melhorar a compreensão desses conteúdos. A atividade prática e o jogo pedagógico foram bem-sucedidos em tornar o aprendizado mais dinâmico e envolvente, revelando-se ferramentas valiosas para o desenvolvimento intelectual dos alunos.

Nesse sentido, constatou-se que a experiência com o PIBID destacou a importância de usar métodos de ensino que favoreçam a educação lúdica e interativa, promovendo um ambiente de aprendizado mais atraente e eficaz. Além disso, trabalhar com o gênero textual notícia não só melhorou as habilidades de leitura e escrita dos alunos, mas também os incentivou a desen-

volver um olhar crítico e contextualizado sobre os acontecimentos sociais. Diante desse cenário, participar do PIBID e aplicar as estratégias pedagógicas descritas neste relato reafirmou a importância de um ensino contextualizado e interativo. A experiência mostrou que uma abordagem lúdica e o uso de recursos didáticos variados são fundamentais para superar desafios educacionais e promover um aprendizado significativo e duradouro.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. (Org.). **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979]. p. 261-306.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 out. 2023.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Processos de produção textual. *In*: MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. [S. l.: s. n.], [s. d.]. p. 1-16.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SILVA, Eva Maria; BORGES, Victor. O ensino do gênero textual notícia no ensino fundamental. *In*: MOTA, Denyse; NASCIMENTO, Rodrigo; BORGES, Victor. (Org.). **Língua e linguagem**: as suas multifaces para o ensino. Pará de Minas, MG: VirtualBooks Editora, 2019. p. 38-48.

CAPÍTULO 22

PROMOVENDO UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Allan Claudio da Silva Matias

Lilian Prazeres Alves Bezerra

Maria Clara Correia Moura

Raissa Allyne Nascimento Souza

Ruan Pablo Nascimento de Lima

Thainá Gabrielle Pereira

Marco Antônio Margarido Costa

Doi: 10.48209/978-65-5417-556-M

Resumo: O presente trabalho visa relatar a experiência de bolsistas do PIBID em uma turma do 8º ano do ensino fundamental e em uma turma do 2º ano do ensino médio de duas escolas públicas da rede estadual de Campina Grande, ocorrida no 4º bimestre de 2023. A ação realizada buscou provocar reflexões nos alunos da educação básica acerca de noções de uma vida saudável, envolvendo, particularmente, temas como capacitismo, etarismo, gordofobia e parolimpíadas. Tendo como respaldo a perspectiva de uma educação linguística crítica (Pessoa; Silvestre; Monte Mór, 2018) e de um exercício de cidadania crítica (Takaki; Queiroz, 2022), as intervenções abordaram as percepções sociais desses temas, bem como estratégias para evitar preconceitos e algumas formas de denúncia. Após a realização de reflexões sobre experiências e vivências dos alunos acerca dos temas, utilizando gráficos, imagens e reportagens, foi proposta uma atividade final para o bimestre, qual seja, a produção de painéis. Neste relato de experiência, apresentaremos especificamente resultados sobre as discussões realizadas que exploraram o capacitismo e o etarismo. Os alunos receberam a tarefa de realizar pequenas pesquisas sobre esse tema e apresentá-las para a turma em forma de painéis. Essa iniciativa buscou não apenas conscientizar os alunos sobre formas de discriminação, mas também incentivá-los a investigar e refletir sobre soluções para abordar esse tipo de prática na sociedade. Na realização dessa atividade, percebemos uma receptividade significativa por grande parte dos alunos, evidenciada pelo engajamento e esforço ativo nas discussões e na pesquisa sobre o tema. Tal observação tem motivado a equipe pibidiana a continuar com uma abordagem crítica para o ensino de língua inglesa, em que se busca estimular os alunos a

relacionarem o conhecimento linguístico com práticas sociais mais contextualizadas, significativas e que problematizam as desigualdades para um convívio mais justo e sustentável (Silva; Morgan; Monte Mór, 2022). Esta ação fortaleceu não apenas a formação acadêmica dos licenciandos envolvidos, ao proporcionar uma experiência enriquecedora, mas também contribuiu para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e reflexivas, que são de suma importância para a formação de alunos como indivíduos participativos da sociedade.

Palavras-chave: Educação linguística; Ensino; Língua inglesa.

INTRODUÇÃO

Este estudo pretende compartilhar as experiências de bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) com uma turma do 8º ano do ensino fundamental e uma turma do 2º ano do ensino médio em duas escolas públicas da rede estadual de Campina Grande, durante o 4º bimestre de 2023. A iniciativa visou incentivar reflexões entre os alunos da educação básica sobre conceitos de uma vida saudável, abordando especialmente temas como capacitismo, etarismo, gordofobia e parolimpíadas.

O PIBID tem o propósito de realizar intervenções pedagógicas em instituições de ensino vinculadas à rede pública de educação, visando à promoção de uma interação entre os futuros profissionais da educação e as práticas pedagógicas e dinâmicas escolares. Essas intervenções permitem aos bolsistas aplicar teorias aprendidas em sala de aula, desenvolver habilidades práticas de ensino e contribuir para a melhoria do processo educacional. Além disso, o programa busca fomentar a formação continuada dos professores supervisores e enriquecer a experiência acadêmica dos licenciandos, preparando-os de maneira mais eficaz para os desafios da docência.

Durante a execução do subprojeto de Língua Inglesa do PIBID na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), as equipes de bolsistas e voluntários participantes do referido subprojeto assumiram a responsabilidade de implementar ações pedagógicas ao longo de seu engajamento nas turmas das escolas colaboradoras. Como culminância das atividades realizadas, a proposta

de ação final do subprojeto foi concebida em consonância com os objetivos pedagógicos das escolas parceiras, direcionados ao desenvolvimento social da comunidade estudantil. De particular relevância, o enfoque temático adotado para o ano de 2023 centrou-se na questão do envelhecimento.

O tema a ser abordado na ação final foi objeto de discussão e elaboração ao longo das reuniões semanais do subprojeto de Língua Inglesa. Em virtude da reorientação temática promovida pelas escolas para enfocar a questão do envelhecimento, o tópico final escolhido para a intervenção foi delimitado como *health and sports* (saúde e esportes). Em consonância com a abordagem temática geral, os participantes do PIBID apresentaram, nas reuniões subsequentes, suas propostas de desenvolvimento do tema, explorando subtemas como obesidade, gordofobia, bullying, capacitismo e etarismo.

Neste presente estudo, avaliamos, entre bolsistas e voluntários, os resultados das atividades realizadas pelos pibidianos do subprojeto de Língua Inglesa nas turmas do 2º ano A da Escola Cidadã Integral Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Itan Pereira (ECI Itan Pereira) e do 8º ano B da Escola Cidadã Integral Técnica Nenzinha Cunha Lima (ECIT Nenzinha Cunha Lima). As ações desenvolvidas abordaram os temas *ageing and health* (envelhecimento e saúde) e *ableism and ageism* (capacitismo e etarismo), respectivamente. Esses temas foram explorados a partir da perspectiva da saúde do idoso, combinados com práticas esportivas.

Nos últimos anos, tem-se observado um aumento significativo na conscientização acerca da importância da inclusão e da diversidade no âmbito educacional. Entretanto, é importante ressaltar que persistem desafios substanciais relacionados ao capacitismo e ao etarismo, os quais continuam a prejudicar tanto a sociedade em geral quanto o ambiente escolar especificamente. O capacitismo, caracterizado pela marginalização das pessoas com deficiência, e o etarismo, que se manifesta em preconceitos baseados na idade, representam obstáculos significativos para a efetiva inclusão e o estabelecimento de relações pautadas pelo respeito mútuo. Nesse contexto, destaca-se o papel crucial desempenhado pelo PIBID na promoção de práticas pedagógicas que sejam inclusivas e sensíveis à diversidade. Por isso, a proposta aqui apresentada visa

abordar as mencionadas questões no contexto do ensino da língua inglesa, capacitando tanto os futuros professores quanto os alunos para que possam combater o preconceito e fomentar uma cultura de respeito e igualdade. A avaliação dos resultados esperados será embasada tanto nos estudos de educação linguística crítica conduzidos por Pessoa, Silvestre e Monte Mór (2018), quanto em um exercício de cidadania crítica proposto por Takaki e Queiroz (2022).

Este texto está organizado em quatro seções, além desta Introdução e das Considerações finais. Na primeira seção, tratamos da perspectiva de educação linguística crítica e as suas implicações para o ensino de língua inglesa. Na segunda e na terceira, explicitamos as vivências nas escolas da educação básica (ECI Itan Pereira e ECIT Nenzinha Cunha Lima, respectivamente). Por fim, na quarta seção, avaliamos nossas vivências com base nas contribuições teóricas apresentadas a seguir.

EDUCAÇÃO CRÍTICA E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

É inegável que as relações sociais estão cada vez mais tensas e violentas no mundo contemporâneo. Recentemente, a agressividade parece ter tomado conta das redes sociais como um dos resultados perversos da disseminação de fake news, por exemplo, fenômeno recente que contribuiu para o crescimento do preconceito, do racismo e de práticas autoritárias e discriminatórias que aumentam ainda mais as desigualdades e as injustiças na sociedade. Tais práticas se manifestam por meio do uso de linguagens diversas (digital, visual, jornalística, literária etc.), nos mais diversos âmbitos sociais, culturais e educacionais. Desse modo, torna-se emergente o trabalho de uma educação linguística crítica que se dedique a explorar, problematizar e tentar transformar as noções disciplinadoras, nas palavras de Pessoa; Silvestre; Monte Mór (2018), que privilegiam indivíduos, hierarquizam relações, polarizam saberes e identidades.

Quando falamos de formação docente, guias e orientações são valiosos tanto para docentes iniciantes quanto experientes, pois são recursos essenciais para a preparação e alinhamento de práticas pedagógicas. São esses materiais que oferecem direções para se chegar a um destino e devem atender a todos; contudo, cada docente os interpreta com base em seu contexto específico. A

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) é um exemplo de guia curricular que tem um papel crucial na orientação das práticas pedagógicas em todo o país, mas que tem sido tema de debates sobre sua eficácia em atender às necessidades de todos. Algumas críticas apontam para a centralização excessiva no professor e a potencial interpretação neoliberal que enfatiza o individualismo em detrimento da colaboração e solidariedade (Silva; Morgan; Monte Mór, 2022). Esse planejamento inadequado pode afetar diretamente a educação crítica, levantando a questão de como alunos de realidades tão distintas podem desenvolver um pensamento crítico efetivo se não possuem as mesmas oportunidades e ferramentas.

A BNCC aborda pluralidades em suas competências gerais, contudo é necessário discutir o ensino de línguas e a sociedade. Para uma educação linguística crítica, é importante reconhecer e enfrentar desigualdades e colonialidades, promovendo um entendimento mais profundo das relações sociais (Pessoa; Silvestre; Monte Mór, 2018). Além disso, o ensino crítico de línguas integra temas relevantes e atuais, como justiça social, direitos humanos, meio ambiente e questões de identidade, tornando o aprendizado da língua mais relevante e engajante para os alunos. Enfatiza-se a importância da participação ativa e colaborativa dos alunos no processo de aprendizagem, vendo-os como cocriadores do conhecimento.

Souza e Pereira (2021) afirmam que cada aluno é um indivíduo único, com experiências pessoais e realidades sociais distintas que moldam suas perspectivas e modos de pensar. Portanto, é essencial que o ensino de língua inglesa leve em conta essas subjetividades, valorizando as diversas maneiras de aprender e usar a língua. Esse reconhecimento não apenas enriquece a aprendizagem, mas também fortalece a identidade dos alunos, ajudando-os a se sentirem mais confiantes e valorizados em suas habilidades linguísticas.

O papel do professor nesse contexto é fundamental. Os professores devem atuar de maneira ética, consciente e flexível, facilitando a troca de aprendizado entre os alunos. Eles devem estar atentos às necessidades emocionais e cognitivas de cada aluno, promovendo um ambiente inclusivo e respeitoso. A consciência crítica do professor sobre as dinâmicas de poder e as normas

sociais também é essencial para desafiar e desconstruir preconceitos e estereótipos, tanto na sala de aula quanto no material didático.

Monte Mór (2018) afirma que os professores que são formados criticamente estão mais preparados para entender e responder às necessidades de seus alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem que é inclusivo, reflexivo e que valoriza a diversidade. Eles são capazes de enxergar além das técnicas de ensino tradicionais e de incorporar práticas pedagógicas inovadoras que promovem a compreensão crítica das línguas e das culturas. Essa formação crítica os permite agir como agentes de mudança, não apenas transmitindo conhecimento, mas também auxiliando os alunos a desenvolverem habilidades de pensamento crítico e a se tornarem aprendizes autônomos e reflexivos.

A educação linguística crítica é fundamental porque promove uma compreensão mais profunda e consciente da língua, além de seu uso e das relações de poder subjacentes. Ela desafia os alunos a analisarem criticamente como a linguagem é utilizada para construir narrativas e influenciar a opinião pública e a questionarem normas, valores e práticas linguísticas estabelecidas, revelando preconceitos e estereótipos implícitos. Ao incentivar uma reflexão crítica sobre a língua e sua relação com a identidade, cultura e sociedade, essa abordagem empodera os alunos, promovendo a equidade e a justiça social. Assim, a educação linguística crítica não apenas melhora a competência linguística, mas também contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e engajados na transformação social.

A integração dessas ideias de educação linguística crítica nas atividades do PIBID demonstra um compromisso com a formação de cidadãos críticos e conscientes. As intervenções pedagógicas realizadas pelos bolsistas do PIBID, ao abordarem temas como capacitismo, etarismo, gordofobia e parolimpíadas, refletem um esforço para promover uma educação inclusiva e sensível à diversidade. Ao aplicarem teorias críticas e envolverem-se em práticas pedagógicas que desafiam as normatividades tradicionais, os bolsistas não apenas enriquecem sua formação, mas também contribuem para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Essa abordagem crítica no ensino de línguas vai além da simples transmissão de conhecimento. Encoraja alunos e professores a questionarem estru-

turas de poder e desigualdade, promovendo uma educação que valoriza a diversidade e prepara os indivíduos para atuarem de maneira ética e crítica em suas comunidades. A integração dessa perspectiva com as atividades práticas do PIBID pode levar os futuros professores a enfrentarem os desafios da docência com uma visão mais ampla e inclusiva, alinhando-se aos princípios de justiça social e equidade.

EXPERIÊNCIA NA ECI ITAN PEREIRA

A ECI Itan Pereira está situada à Rua Luiz Motta, s/n, Bairro Bodocongó, na cidade de Campina Grande – PB, e recebeu o decreto de criação nº 21.039 em 15 de maio de 2000. Atualmente, oferta do 7º ao 9º ano do ensino fundamental e da 1ª à 3ª série do ensino médio, ambos em tempo integral. A instituição possui 379 alunos, 20 funcionários e 28 professores. Além disso, o polo de Atendimento Educacional Especializado (AEE) da escola é referência em atendimento a outras instituições.

A escola também se destaca por ser referência em qualidade de ensino no estado da Paraíba por meio de seus indicadores oficialmente comprovados. Nesse sentido, no que tange ao contexto pedagógico, de responsabilidade científica e do conhecimento, destacam-se resultados relevantes para a educação pública do estado e do país, como o crescimento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Em relação ao perfil dos discentes dessa instituição, o público foi ampliado significativamente, atendendo estudantes de diversas localidades, desde moradores da área onde a escola está inserida até bairros distantes e distritos circunvizinhos.

A escola tem como fundamentos a equidade social e o respeito à diversidade, assim como a valorização da cultura. Dessa forma, a ECI Itan Pereira, em sua complexidade, busca a inserção do jovem na construção de habilidades educacionais e na formação cidadã para a vida.

A ação final na escola foi realizada durante dois dias e conduzida na turma do 2º ano A com o tema *ageing and health*. No primeiro dia, foi introduzido aos alunos o conceito de etarismo, que se mostrou um assunto relevante. Apesar de a maioria dos alunos não possuir conhecimentos prévios sobre o tema,

demonstraram interesse em compreender suas implicações. Os materiais didáticos de apoio utilizados exploraram a relação entre a saúde do idoso e o esporte, e como o preconceito com os idosos pode limitar a relação deles com essa prática. Foram utilizados recursos visuais, como slides com gráficos e um vídeo breve, para discutir o preconceito relacionado à idade. Em seguida, promoveu-se uma roda de conversa para que os alunos compartilhassem suas próprias experiências e pontos de vista sobre o assunto. Ao final da aula, foi proposto que, em pequenos grupos, elaborassem uma pesquisa sobre idosos e o esporte. Também foram esclarecidas as instruções sobre como os alunos deveriam conduzir seus trabalhos, a serem apresentados brevemente no segundo dia da ação.

No segundo e último dia da ação, os alunos tiveram a oportunidade de apresentar o esporte escolhido pelo grupo, por meio de apresentações em slides, destacando os benefícios da prática esportiva para os idosos como forma de combater o preconceito e promover uma vida saudável e ativa nessa faixa etária. Os alunos trouxeram exemplos como *adapted volleyball* (vôlei adaptado), *dance* (dança), *baseball* (beisebol) e *adapted soccer* (futebol adaptado). Os slides e as apresentações elaborados por eles foram produzidos integralmente em língua inglesa, o que possibilitou trabalhar não apenas o desenvolvimento social dos alunos, mas também o desenvolvimento linguístico.

Em geral, a ação foi muito bem aceita pelos alunos, fato comprovado pela qualidade dos trabalhos apresentados. Após a finalização das apresentações, houve uma participação inesperada de uma funcionária da escola, que narrou sua própria experiência de ser fisicamente ativa, participando de esportes como corrida, dança e boxe. Sua fala concretizou o tema e conscientizou os alunos sobre a importância da prática esportiva para os idosos e como o preconceito pode impedi-los de ter acesso a essas práticas.

EXPERIÊNCIA NA ECI NENZINHA CUNHA LIMA

A ECIT Nenzinha Cunha Lima, situada à Rua Fernandes Vieira, s/n, Bairro José Pinheiro, Zona Leste do Município de Campina Grande, interior do Estado da Paraíba, é mantida pelo Governo Estadual, com recursos oriundos do próprio governo e de convênios firmados entre a Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Paraíba e o MEC (Ministério da Educação e Cultura).

A escola recebeu esse nome em homenagem póstuma à matriarca da família Cunha Lima, a senhora Francisca Bandeira da Cunha, que, devido à sua atuação na sociedade local, foi carinhosamente reconhecida na região da Borborema como “Dona Nenzinha”.

No ano de 1994, seu filho, Ronaldo da Cunha Lima, então governador do Estado, criou a escola por meio do Decreto nº 16.077, de 26 de janeiro de 1994, publicado no Diário Oficial do Estado em 27 de janeiro de 1994.

A área atendida pela escola abrange a zona leste da cidade. O bairro José Pinheiro é um grande polo calçadista, com comércio forte, fazendo parte da periferia da cidade, composta em sua maioria por uma comunidade carente, mas com conexões com bairros como Alto Branco, Mirante, Vila Cabral de Santa Teresinha, Santo Antônio e Monte Castelo.

A escola iniciou suas atividades ofertando do ensino fundamental I ao ensino médio. Atualmente, contempla o ensino fundamental II (anos finais) e o ensino médio técnico, com cursos em Artes Visuais, Marketing, Design de Interiores e Serviço Público, todos em tempo integral.

A instituição conta com 20 salas de aula, refeitório, ginásio poliesportivo, laboratório de informática, auditório com equipamentos de som e imagem, biblioteca com diversidade de títulos didáticos e paradidáticos, laboratório de matemática, laboratório de ciências e robótica, sala para Atendimento Educacional Especializado (AEE), elevador para pessoas com deficiência física, entre outros espaços de aprendizagem.

A atividade final conduzida na turma do 8º ano B da ECIT Nenzinha Cunha Lima ocorreu ao longo de dois dias distintos. No primeiro dia, a aula teve início com a introdução do tema Paralimpíadas, durante a qual os bolsistas do PIBID encorajaram os alunos a compartilharem seus conhecimentos prévios sobre o assunto. Na segunda parte da atividade, que abordou o capacitismo, o tema foi apresentado por meio de vídeos e slides que detalhavam a temática proposta, incluindo o vocabulário dos esportes paralímpicos em inglês, os principais atletas brasileiros de cada modalidade e, em seguida, abriu-se espaço para discussão sobre a necessidade de adaptação dos esportes para possibilitar a inclusão de atletas com deficiência. Os alunos demonstraram interesse em apro-

fundar suas compreensões sobre o tema, exibindo um entendimento substancial e fornecendo justificativas pertinentes em relação às atividades propostas nos materiais de apoio. Durante a explicação do conteúdo gramatical sobre o uso dos termos quantificadores *much e many*, os alunos demonstraram atenção especial, considerando a indicação de que esse tema seria abordado na avaliação do quarto bimestre. O tópico gramatical foi contextualizado com questões que interagiam diretamente com o tema proposto na aula expositiva.

No segundo dia da atividade, a aula iniciou-se com a apresentação do tema etarismo. A exposição começou com a exibição de um vídeo que mostrava idosos praticando atletismo. Enquanto alguns alunos demonstraram desconhecimento sobre o assunto, outros contribuíram com exemplos para explicar aos colegas o significado de etarismo. Após essa explicação inicial, observou-se a participação ativa de alguns estudantes nas discussões propostas. Durante a explicação do conteúdo gramatical, com foco no uso dos pronomes *some e any*, a dinâmica empregada foi a mesma do primeiro dia da atividade, em que os exemplos fornecidos estavam diretamente relacionados ao tema principal da aula.

Após a conclusão das apresentações dos temas, promoveu-se um debate em que os alunos foram estimulados a compartilhar seus conhecimentos sobre os assuntos abordados, nomeadamente o capacitismo e o etarismo, além de propor medidas concretas para enfrentar esses problemas na sociedade. Os estudantes foram divididos em dois grupos distintos: o primeiro, focado na importância da conscientização em relação ao capacitismo, e o segundo, na importância da conscientização em relação ao etarismo. Ambos os grupos participaram ativamente do debate, apresentando argumentos consistentes em apoio às suas posições.

EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA CRÍTICA

Conforme destacado em um artigo veiculado no portal Verifact (2023), a Lei 10.741/2003, popularmente conhecida como Estatuto do Idoso, tipifica como crime a prática de discriminação contra os idosos, estabelecendo pena de reclusão que varia de seis meses a um ano. Nesse contexto, torna-se evidente a

importância de sensibilizar os adolescentes para essa questão, pois a promoção do respeito mútuo e da convivência harmoniosa assume um caráter fundamental, influenciando diretamente o funcionamento coletivo da sociedade.

Por sua vez, o capacitismo, outro aspecto relevante, encontra-se abordado na legislação brasileira por meio da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (PcD), também denominada Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146/2015. Conforme mencionado por Sasse (2020), em seu estudo veiculado na Agência Senado, vinculada ao Senado Federal, as pessoas com deficiência deparam-se com uma série de desafios na sociedade, que vão além das limitações físicas, sensoriais, intelectuais ou mentais adquiridas ao longo da vida ou presentes desde o nascimento. Esses obstáculos estão intrinsecamente relacionados a atitudes discriminatórias, manifestadas através de olhares e comentários preconceituosos, os quais tendem a rotular as pessoas com deficiência como indivíduos incapazes ou merecedores de pena.

A abordagem de práticas saudáveis e sua correlação com a saúde no contexto do envelhecimento proporcionou uma oportunidade para a implementação de uma perspectiva pedagógica interdisciplinar durante uma atividade realizada com a turma do 8º ano B da ECIT Nenzinha Cunha Lima. A escolha do tema paralimpíadas revelou-se apropriada, considerando não apenas o calendário interno de jogos escolares (novembro de 2023), mas também a pertinência do assunto devido aos Jogos Paralímpicos de Verão de 2024.

Nesse contexto, a introdução desse tema foi bem recebida pelos alunos, que demonstraram interesse não apenas no aprendizado do novo vocabulário relacionado às modalidades olímpicas e paralímpicas em língua inglesa, mas também na conexão entre o tema e a prática esportiva na terceira idade, evidenciando como um estilo de vida saudável pode viabilizar a participação em atividades esportivas mesmo em idades avançadas. Os debates acerca desses temas mostraram-se promissores, visto que os alunos foram capazes de articular argumentos substanciais e identificar os impactos negativos da discriminação e dos preconceitos direcionados a idosos e pessoas com deficiência.

Da mesma maneira, a adoção de um conteúdo sobre etarismo e atividades físicas como prática na vida do idoso foi um sucesso na turma do 2º ano A da

ECI Itan Pereira, promovendo o aprendizado e a conscientização dos alunos sobre a relevância desses conteúdos. As atividades proporcionaram uma experiência rica e significativa, além de estimular a inclusão social e o respeito à diversidade. A pesquisa contribuiu para a construção de uma visão crítica sobre o preconceito contra os idosos e para a promoção de um ambiente mais justo e inclusivo.

A iniciativa de abordar o etarismo e o capacitismo e suas relações com questões de saúde e práticas esportivas teve como objetivo não apenas sensibilizar os alunos em relação a essas formas de discriminação, mas também estimulá-los a investigar e ponderar sobre possíveis soluções para evitar esse problema na sociedade. Adicionalmente, ao examinar a interconexão entre atividade física e bem-estar na terceira idade, enfatizamos o esporte como uma ferramenta eficaz para combater o estigma associado ao processo de envelhecimento, encorajando os estudantes a reavaliarem estereótipos e reconhecerem o envelhecimento como uma etapa digna de respeito e valorização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos resultados e das experiências descritas ao longo do presente trabalho, é possível concluir que as intervenções realizadas durante o subprojeto de Língua Inglesa do PIBID - UFCG demonstraram um impacto positivo e significativo em relação à última ação realizada nas turmas do 2º ano A da ECI Itan Pereira e do 8º ano B da ECIT Nenzinha Cunha Lima. A receptividade dos alunos, evidenciada pelo engajamento ativo nas discussões e na pesquisa sobre temas sensíveis como etarismo e capacitismo, sugere que a abordagem crítica adotada para o ensino de língua inglesa foi eficaz na promoção da reflexão e conscientização sobre questões sociais importantes. Além disso, a produção dos painéis e debates como atividades finais do bimestre demonstrou não apenas o entendimento dos alunos sobre os temas abordados, mas também seu comprometimento em contribuir para a busca de soluções às práticas discriminatórias na sociedade.

A observação do envolvimento significativo dos estudantes reforça a importância de continuar desenvolvendo práticas pedagógicas inclusivas e

reflexivas, alinhadas com uma perspectiva crítica que busca relacionar o conhecimento linguístico com questões sociais pertinentes. Essa abordagem não apenas fortalece a formação acadêmica dos licenciandos envolvidos, proporcionando-lhes uma experiência prática enriquecedora, mas também contribui para o desenvolvimento de cidadãos conscientes e participativos, capazes de enfrentar os desafios de uma sociedade marcada por desigualdades e preconceitos. Assim, os resultados obtidos nessa experiência reforçam a importância do engajamento contínuo em práticas educacionais que promovam a inclusão, a reflexão crítica e a construção de uma sociedade mais justa e sustentável.

REFERÊNCIAS

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

ETARISMO: preconceito além da idade. **Verifact**, 2023. Disponível em: <https://www.verifact.com.br/etarismo-e-crime/#:~:text=O%20etarismo%2C%20tamb%C3%A9m%20conhecido%20como,com%20base%20em%20sua%20idade>. Acesso em: 9 out. 2023.

MONTE MOR, W. Sobre rupturas e expansão na visão de mundo: seguindo as pegadas e os rastros da formação crítica. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V.; MONTE MOR, W. (Org.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra; Parábola Editorial, 2018. v. 1, p. 263-276.

PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MOR, W. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

SASSE, C. **Capacitismo**: subestimar e excluir pessoas com deficiência tem nome. Agência Senado, 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2020/11/capacitismo-subestimar-e-excluir-pessoas-com-deficiencia-tem-nome>. Acesso em: 6 nov. 2023.

SILVA, K. A. da; MORGAN, B.; MONTE MOR, W. Refletindo sobre a educação linguística crítica e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista da ABRALIN**, [s. l.], v. 21, n. 2, p. 254-260, 2022. DOI: 10.25189/rabralin.v21i2.2146. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/2146>.

SOUZA, R. R.; PEREIRA, A. L. Repensando o ensino de língua inglesa por meio do letramento crítico sobre o viés da afetividade. *In*: PESSOA, R. R.; SILVA, R. A. da; FREITAS, C. C. (Org.). **Praxiologias do Brasil Central**: sobre educação linguística crítica. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2021. p. 135-151.

TAKAKI, N. H.; QUEIROZ, L. Orientações freireanas nas políticas curriculares e pesquisas de língua/linguagens. **Revista da ABRALIN**, [s. l.], v. 21, n. 2, p. 288-311, 2022. DOI: 10.25189/rabralin.v21i2.2134. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/2134>. Acesso em: 15 ago. 2023.

CAPÍTULO 23

QUÍMICA DO CAFÉ: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Laryssa Barbosa M. Da Silva
Maria Isabelly P. Da Silva
Liliane Pinheiro de Sousa
Luciano Leal de Moraes Sales
Doi: 10.48209/978-65-5417-556-N

Resumo: Esse trabalho é uma descrição sobre uma aula desenvolvida pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), relatando como aconteceu a prática interdisciplinar sobre a química no café. Sabemos que a interdisciplinaridade procura articular, de forma teórica e prática, diferentes campos do conhecimento (crítico e senso comum), numa tentativa de romper com os padrões tradicionais de ensino que têm como prioridade a construção fragmentada. A metodologia utilizada foi o método de prática interdisciplinar adaptado pela educadora Freitas (2010), na busca pela agregação de conhecimento a respeito da química do café. O método se baseia na articulação entre teoria e prática, o que resultou em uma grande participação e interação dos alunos na aula e, por extensão, com a disciplina.

Palavras-chave: Café; Interdisciplinaridade; Metodologia; Construção e ensino.

INTRODUÇÃO

O novo Ensino Médio é uma reforma que tenta estruturar e modernizar o sistema educacional, buscando torná-lo dinâmico, flexível e adaptável para os desafios do século XXI, com o novo currículo dividido em quatro áreas de conhecimento, uma formação técnica profissional e itinerários. Dentro dessas especificidades, os itinerários formativos permitem que o estudante escolha em qual área do conhecimento se aprofundar, focando na habilidade que deseja desenvolver. Um exemplo seria a eletiva “Química na Cozinha”, em que trabalhamos a área de conhecimento da natureza e suas tecnologias.

Esse trabalho tem como objetivo apresentar um relato de experiência sobre o desenvolvimento de uma ação do projeto PIBID/Química, que ocorreu em quatro aulas interdisciplinares direcionadas a alunos do primeiro e segundo anos de uma disciplina eletiva na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Monsenhor Constantino Vieira, da cidade de Cajazeiras, Paraíba.

As aulas ministradas tiveram como base de apoio a abordagem interdisciplinar, que surgiu em meados de 1960, na Europa. Segundo Vilela (2019, p. 6-7), citando Francischett, “[...] dentre os esforços realizados por Gusdorf e outros adeptos desse movimento, almejava-se ‘a tentativa de elucidação e de classificação temática das propostas educacionais como compromisso de alguns professores universitários que procuravam romper a ‘Educação por migalhas’”.

Inicialmente na França e, posteriormente, na Itália, o movimento interdisciplinar passou a ganhar força, impulsionado por grupos estudantis que buscavam um novo estatuto para universidades e escolas. “Buscava-se constituir uma oposição ao saber alienado da época, sendo atribuída a Jean Piaget a criação do termo ‘interdisciplinaridade’” (Vilela, 2019, p. 7).

No Brasil, Hilton Japiassu (orientando de Gusdorf) foi o precursor dessa discussão ainda nas décadas de 1960 e 1970, por meio de sua obra *Interdisciplinaridade e Patologia do Saber*. De acordo com Vilela (2019), as concepções de interdisciplinaridade, predominantes na França e difundidas por Hilton Japiassu e Ivani Fazenda, têm orientado de forma hegemônica as teorizações sobre esse tema no Brasil. Entretanto, com base nas reflexões de Jantsch e Bianchetti, as concepções de interdisciplinaridade defendidas por esses estudiosos tendem a estabelecer que o trabalho em parceria (disciplinas e seus especialistas), o diálogo e a atitude frente à fragmentação do conhecimento são elementos suficientes para a ocorrência de um trabalho interdisciplinar (Vilela, 2019, p. 7).

No que diz respeito às universidades, essas discussões sobre a importância e a pertinência da interdisciplinaridade foram um pouco mais tardias, aumentando significativamente nos últimos anos, em virtude da conjuntura educacional e das várias mudanças implementadas e estimuladas pelo Ministério da Educação, ganhando cada vez mais adeptos no âmbito escolar e universitário.

Nesse sentido, as aulas interdisciplinares, que tiveram como foco a “Química do Café”, buscaram, de forma atrativa, chamar a atenção dos alunos para a relação direta entre as experiências realizadas no cotidiano e sua proximidade com a ciência, no caso a Química. Como é discutido em diversas resoluções sobre a educação, a forma tradicional de ensino, com “quadro e caneta”, já não corresponde mais às inúmeras especificidades do aluno em sala de aula.

Por esse motivo, optou-se por uma aula mais interativa e diversificada, que possibilitasse aos estudantes a identificação de vários tipos de café e seu lado químico, com uma atividade simples, mas que se distanciava do modelo tradicional de ensino “bancário”. Nessa abordagem, o intuito era trabalhar a ludicidade no âmbito escolar, possibilitando, por meio da “brincadeira”, uma oportunidade de aprendizado mais efetiva para os estudantes.

Para que essa aula fosse realizada, a preceptora ficou responsável pela introdução sobre a história do café, enquanto aos graduandos coube a parte experimental da aula, ou seja, a demonstração da “química do café”. Então, cada bolsista resolveu dividir os tópicos para que pudesse ministrar um aspecto da aula. Após a parte teórica, realizamos um jogo de tabuleiro com perguntas a respeito da parte histórica e teórica da química do café. Ademais, foi realizada pela professora uma parte prática com o café, que ao final serviu para degustação.

O grupo de pibidianos elaborou slides com animações sobre a parte química, destacando classificação da matéria, filtração e características organolépticas. No aspecto histórico, foram abordados a origem e o processo de produção do café. Realizamos demonstrações dos cafés produzidos, mostrando aromas e sabores, assim trabalhando de forma teórica e prática.

Essas aulas eletivas proporcionaram aos alunos a possibilidade de escolha de acordo com sua preferência e afinidade, viabilizando o exercício da autonomia e do protagonismo. Já para o professor, além de cumprir com suas designações, proporcionaram um momento de inovação que ajudou na socialização da disciplina, tornando-a mais atrativa e aproximando situações do cotidiano da teoria apresentada em sala de aula.

ATIVIDADES REALIZADAS

O público-alvo dessa atividade foram alunos de uma disciplina eletiva de Química na escola EEEFM Monsenhor Constantino Vieira, localizada na cidade de Cajazeiras-PB. Como não havia uma série específica, uma vez que geralmente as disciplinas eletivas são abertas para a comunidade discente, participaram alunos das três séries do ensino médio.

A proposta foi realizada em dois encontros, um teórico e outro lúdico – “A Química do Café” – que tinham como intuito ampliar os conhecimentos dos alunos a respeito da química presente no café. Para a execução da atividade, no primeiro dia a preceptora introduziu as questões históricas que envolvem o café – origem, diferenças culturais na forma de preparo, entre outros.

No segundo dia, os pibidianos prepararam a parte teórica, em que, com o auxílio de slides interativos, buscaram prender a atenção dos alunos. Nessa ocasião, foi possível notar a curiosidade dos estudantes em relação ao café, ao seu preparo, aos elementos e estados físicos. Após a parte teórica ser finalizada, os bolsistas se reuniram para organizar uma atividade diferenciada.

Em seguida, surgiu a ideia de elaborar um jogo de tabuleiro humano. Para concretizar essa atividade, obtivemos auxílio de outro aluno universitário, que emprestou um tabuleiro gigante que havia confeccionado. Preparamos perguntas sobre as aulas teóricas, providenciamos um dado grande e definimos que os próprios alunos seriam os pinos do jogo.

Como a quantidade de alunos era grande, separamos 5 grupos com cerca de 6 pessoas, variando em alguns casos. Na dinâmica do jogo, cada grupo deveria escolher um participante para ser o pino que se movia a cada jogada, enquanto os demais respondiam às perguntas relacionadas às aulas. Como forma de estímulo, os alunos vencedores receberam uma caixa de chocolates, e os demais ganharam pirulitos pela participação.

Grande foi a participação dos alunos nas duas atividades, tanto na parte teórica quanto no jogo.

Figura 1 – Introdução com a professora Liliane envolvendo a história do café



Fonte: Autores (2023).

Figura 2 – Pibidianos (Kaio, Isabella Ana Carla e Laryssa) introduzindo substância simples, composta, mistura homogênea ou heterogênea, ponto de fusão, ponto de ebulição, estados físicos, substâncias voláteis e não voláteis, filtração e características organolépticas



Fonte: Autores (2023).

Figura 3 – Pibidianos (Kaio, Isabella Ana Carla e Laryssa) introduzindo substância simples, composta, mistura homogênea ou heterogênea, ponto de fusão, ponto de ebulição, estados físicos, substâncias voláteis e não voláteis, filtração e características organolépticas



Fonte: Autores (2023).

Figura 4 – Alunos na degustação dos tipos de café usando o café tradicional e o embalado a vácuo



Fonte: Autores (2023).

Figura 5 – Alunos na degustação dos tipos de café usando o café tradicional e o embalado a vácuo



Fonte: Autores (2023).

Figura 6– Jogo de tabuleiro humano realizado para revisar os conhecimentos dos alunos adquiridos em sala de aula



Fonte: Autores (2023).

Figura 7– Jogo de tabuleiro humano realizado para revisar os conhecimentos dos alunos adquiridos em sala de aula



Fonte: Autores (2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que é importante que nós, como docentes, tenhamos uma preocupação constante na elaboração das aulas, pois uma boa aula gera grandes resultados, permitindo que os alunos sintam prazer pelo conteúdo estudado e pela disciplina, muitas vezes associada como “chata”.

Talvez por isso as resoluções educacionais tenham estimulado tanto os professores a buscarem a diversificação das aulas, possibilitando que elas sejam mais dinâmicas sem perder o foco no conteúdo a ser trabalhado. Assim, aprender Química ou qualquer outra disciplina pode mesclar teoria e ludicidade. Mais do que nunca, a educação e os professores estão sendo conclamados a inovar em suas práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

FRANCISCHETT, M. N. **O entendimento da interdisciplinaridade no cotidiano**. Covilhã: Biblioteca Online de Ciências da Comunicação, 2005. Disponível em: <https://www.bocc.ubi.pt/pag/francishett-mafalda-entendimento-da-interdisciplinaridade.pdf>. Acesso em: 11 maio 2018.

MALTA, M. R.; NOGUEIRA, F. D.; GUIMARÃES, P. T. G. Composição química, produção e qualidade do café fertilizado com diferentes fontes e doses de nitrogênio. **Ciência e Agrotecnologia**, v. 27, n. 6, p. 1246-1252, nov. 2003.

MOZENA, E. R.; OSTERMANN, F. A interdisciplinaridade na legislação educacional, no discurso acadêmico e na prática escolar do ensino médio: panaceia ou falácia educacional? **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 33, n. 1, p. 92-110, 2016.

PEREIRA, E. Q.; NASCIMENTO, E. P. A interdisciplinaridade nas universidades brasileiras: trajetória e desafios. **Redes**, v. 21, n. 1, p. 209-232, 2016.

RIBEIRO, J. **Química do café**. Revista Adega. Disponível em: https://revistaadeга.uol.com.br/artigo/quimica-do-cafe_1254.html. Acesso em: 06 fev. 2024.

SILVA, M. A. A. da; FERREIRA, L. G.; SILVA, J. G. da. A ludicidade e/ou lúdico no ensino de Química: uma investigação nos trabalhos apresentados no Eneq. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 11, n. 4, p. 39-57, 2020. DOI: 10.26843/rencima.v11i4.2505. Disponível em: <https://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/rencima/article/view/2505>. Acesso em: 19 mar. 2024.

VILELA, M. V. F. Reflexões sobre o histórico e caminhos da interdisciplinaridade na educação superior no Brasil. **Journal Health NPEPS**, v. 4, n. 1, p. 6-15, 2019.

CAPÍTULO 24

REFLEXÕES E CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: RELATO DE EXPERIÊNCIAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Analiane do Nascimento de Oliveira
Francisco de Assis Santos Lira
Michelly Maria de Souza Santos
Josefa Roseane Henrique Pereira
Erick Alejandro Mascena Vieira
Ana Célia Nunes de Lima Araújo
Rose Maria Leite de Carvalho
Doi: 10.48209/978-65-5417-556-0

Resumo: Este relato resulta da experiência da docência compartilhada de Língua Portuguesa através do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação inicial docente. Considerando a relevância do tema, o trabalho tem por objetivo apresentar um recorte das experiências e discussões, a partir das atividades realizadas em uma escola da rede pública da cidade de Cajazeiras-PB, no campo do ensino de literatura e de produção textual, demonstrando a importância do Programa para a formação docente e sua relevância para a educação básica. O arcabouço teórico parte das diretrizes propostas na BNCC (2018) e nos PCN (1998) em relação às competências para o ensino de Língua Portuguesa, somado a uma abordagem dialógico-interacionista de Bakhtin (2000) sobre a linguagem, e Todorov (2009) com seus estudos sobre a importância da literatura. Trata-se de um estudo descritivo, formativo e qualitativo, do tipo relato de experiência, pautando-se na importância da prática pedagógica no contexto do PIBID. Como resultados, foi observado que as atividades propostas fomentaram nos alunos repertórios linguísticos e socioculturais, tornando-os capazes de participar ativamente de atividades comunicativas diversas. Conclui-se, portanto, que programas de incentivo à docência impactam positivamente a formação completa e a educação de qualidade.

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa; Formação docente; PIBID.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Atualmente, o contexto educacional desafia o futuro profissional em Letras a refletir criticamente acerca das práticas de ensino em sala de aula. Sendo assim, às universidades é atribuído o papel de qualificar o graduando de licenciaturas, de modo a assegurar sua formação em uma perspectiva teórica, prática e reflexiva. Nesse sentido, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) contribui para essa perspectiva no contexto voltado às licenciaturas, sendo uma ação que oferece aos estudantes em formação a inserção no cotidiano das escolas da educação básica por meio da docência compartilhada.

Quanto à docência compartilhada, consiste em uma ação que envolve o planejamento e a organização de atividades pedagógicas pelo professor e por graduandos em formação. Com isso, essa participação conjunta proporciona ao processo de ensino-aprendizagem um trabalho mais humanizado e o fortalecimento das relações interpessoais. Para tanto, os estudantes em formação são motivados a exercitar o processo de observação, experimentação e investigação, de modo que estratégias de ensino vistas na teoria se adequem à realidade.

No entanto, as práticas de ensino vêm passando por significativas transformações, em que profissionais da educação têm lutado para que as diferenças políticas, culturais e sociais sejam respeitadas dentro do contexto educacional. Considerando o espaço da escola como um ambiente propício para o trabalho com a pluralidade da língua, a desconstrução e ressignificação da sua diversidade e do seu funcionamento é essencial. Desse modo, afirmamos a relevância do PIBID para as aulas de Língua Portuguesa, buscando refletir os contextos de aprendizagem nos campos da leitura e da produção de textos, promovendo metodologias didáticas para uma educação inclusiva.

Assim, este trabalho visa apresentar um recorte das experiências e discussões, a partir das atividades realizadas em duas escolas da rede pública da cidade de Cajazeiras-PB, demonstrando a importância do referido Programa para a formação docente e suas contribuições para a educação básica. Além

do objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: a) aplicar estratégias de ensino no campo da literatura e da produção textual que envolvam o fortalecimento da perspectiva crítica e da formação leitora; e b) fomentar nos alunos repertórios linguísticos e socioculturais, a fim de torná-los capazes de participar ativamente de atividades comunicativas diversas.

Trata-se de um estudo descritivo, formativo e propositivo, do tipo relato de experiência, pautando-se na importância da prática pedagógica no contexto das experiências proporcionadas pela docência compartilhada no ensino de Língua Portuguesa. O arcabouço teórico parte das diretrizes propostas na BNCC (2018) e nos PCN (1998) em relação às competências para o ensino de Língua Portuguesa, somado a uma abordagem dialógico-interacionista de Bakhtin (2000) sobre a linguagem e suas concepções, e Todorov (2009) com seus estudos sobre a importância da literatura no contexto da sala de aula.

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A escola tradicional era entendida como um espaço profícuo para a aquisição de conhecimentos. No entanto, com a ascensão da globalização, sua organização interna e seu papel social foram ressignificados, a fim de consolidar o compromisso da educação com a formação de sujeitos críticos, conscientes e atuantes na sociedade, capazes de transformar a realidade em que estão inseridos. Dessa forma, o ensino, influenciado por essa tendência revolucionária, altera a dinâmica das atividades pedagógicas para atender às demandas da nova missão representativa e formativa da escola.

Posto isso, os conteúdos disciplinares trabalhados – antes propostos de forma mecânica e acrítica – buscam construir habilidades e competências imprescindíveis para o desenvolvimento reflexivo dos alunos e suas relações com a sociedade. Nesse viés, a Base Nacional Comum Curricular (2018) norteia os currículos escolares de todo o país, visando garantir os direitos de aprendizagem e de usufruir do conhecimento em consonância com o direito à cidadania. Assim, estabelece-se no ensino a percepção do social, possibilitando ao aluno seu reconhecimento como ser integrante da dinâmica educativa e da sociedade.

Dentro dessa perspectiva, a prática educativa deve enriquecer a construção do conhecimento e a formação humana, sendo capaz de otimizar também o fator do bem-estar coletivo, enfatizando, por meio do educar, a ação de trabalhar com a emancipação e o protagonismo do estudante diante dos desafios e problemáticas existentes.

Nesse contexto, revela-se como valor fundamental na educação o diálogo e a aproximação com a realidade, a fim de criar pontes entre os conteúdos acadêmicos e o campo social. Quanto a isso, a abordagem da proposta do ensino de Língua Portuguesa em sala se destaca ao refletir a dinâmica da linguagem, sujeito e sociedade, perpassando no ensino as diversas situações linguísticas em que se operam os eixos de produção de textos, frutos das atividades da sociedade.

Do ponto de vista educacional, a Língua Portuguesa abrange a área do conhecimento linguístico e está intimamente relacionada às práticas comunicativas e à interação do indivíduo com o mundo social. É pelo dinâmico uso da linguagem oral e escrita que atuamos e realizamos inferências sobre a realidade, postulamos indagações e defendemos ideias, participando do exercício ativo da cidadania. Logo, notamos que são os usos que fundamentam a língua, e não o contrário.

Conforme Santos (2009 *apud* Silva, 2019), o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa acontece de maneira integrada, em que as práticas educativas se complementam para trabalhar, sistematizar e aprofundar os saberes sobre a linguagem. A partir dessas atividades, os gêneros textuais são enfatizados como a organização das formas verbais presentes no desenvolvimento das ações sociais integradas em textos diversos que compõem a camada discursiva da sociedade.

Outrossim, a língua é um elemento presente em diferentes contextos formais e informais da atividade humana, representando o ser humano e suas experiências na sociedade. Cabe mencionar que, ao contemplar as significativas práxis culturais, a Língua Portuguesa promove a socialização de saberes, oportunizando a apreensão de outras realidades, fator que facilita a criação de um espaço de formação da postura crítica do aluno, ao analisar, problematizar

e comparar o levantamento das temáticas sociais, observáveis e pertinentes no cotidiano.

Para Candido (2011, p. 177), “[...] a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.” A literatura trabalha com as paradoxais relações humanas ao retratar suas banalidades, contrariedades, lutas, interesses e sentimentos, apresentando de modo subjetivo o espírito da sociedade. A leitura literária propicia o entendimento sensível do quadro cultural e histórico em que estamos inseridos, como também das residualidades do passado registradas pelo trato da escrita, desencadeando a compreensão das ideologias e tradições existentes. Logo, o componente literário promove discussões de cunho social por seus desencadeamentos poéticos e líricos.

O trabalho com a literatura é primordial para a formação humana, pois desperta a atenção, o discernimento e a assertividade em relação às expressões artísticas.

Em outras palavras, por meio de textos literários nos engajamos com dinâmicas infinitas que mudam com a mutação e contradição histórica, política e social. Aprendemos, lendo, que não existem formas exaustivas de conhecimento, e a ideia de que os humanos podem possuir todas essas formas de conhecimento é ilusória (Pereira, 2022, p. 278).

Assim, inferimos que a questão literária transpõe a ideia de mero componente curricular, tornando-se essencial para a mobilização do intelecto, bem como para a satisfação das necessidades culturais dos estudantes.

Dito isso, é primordial refletirmos a respeito da organização do espaço educativo para a conquista da autonomia intelectual do aluno. Para tanto, relataremos as experiências e aprendizagens adquiridas no contexto da realidade educativa, depreendidas por meio da atuação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

O fazer educativo é uma atividade desafiante e engenhosa. No processo de participação em sala de aula, essa questão ganha maior notoriedade, pois, pelo trato da experiência com a docência, compreendemos com acuidade o sentido da práxis pedagógica. Por esse envolvimento, conhecemos as urgências

do ensino-aprendizagem e, especialmente, os elementos propulsores do ensino, contemplados, em alguns casos, pela noção simplificada de ações instrucionais tomadas pelo professor e realizadas automaticamente.

Libâneo (1994, p. 45 *apud* Santos; Inforsato, 2011, p. 81) afirma que “[...] devemos entender a aula como o conjunto dos meios e condições pelos quais o professor dirige e estimula o processo de ensino em função da atividade própria do aluno no processo da aprendizagem escolar, ou seja, a assimilação consciente e ativa dos conteúdos.” Nesse viés, observamos que o ensino não é um tutorial de práticas, mas um ato de esforço e reflexão consciente dos processos pedagógicos e metodológicos, incorporados em prol do efetivo desenvolvimento global do estudante. Além disso, é primordial ilustrar a educação como resultado de uma série de vivências, saberes e intercâmbio de ideias, vinculadas a um território de pluralidade, no qual o aluno assume um papel tão importante quanto o professor.

Nesse sentido, a dimensão educativa é um espaço dinâmico e equilibrado, marcado pela interligação entre professor, aluno e matéria. Para que este possa ser consolidado de maneira eficaz, promovendo uma educação de qualidade, as práticas docentes refletem, criam estratégias e mediações em prol do propósito didático. Dessa forma, o exercício do ensino requer a compreensão das adversidades da situação real da aprendizagem e, ao mesmo tempo, firmeza e plenitude para desenvolver as aulas com foco no objetivo educacional. Essa noção “[...] resulta do conjunto de estudos teóricos, clareza política, acesso cultural em sua multiplicidade, disponibilidade para as interações presentes e, considerando todos esses aspectos, discernimento” (Schlindwein; Laterman, 2014, p. 310). Assim, a prática docente concebe em seu fazer a organização das dimensões do cenário educativo, proporcionando as intervenções necessárias para o seu melhoramento.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

No âmbito das atividades que foram desenvolvidas dentro da sala de aula, envolvendo ortografia, gramática, acentuação, redação, entre outros – que também são de suma importância para o desenvolvimento desses alunos, tanto

como forma de sujeitos na sociedade quanto como pessoas críticas, para que saibam se portar dentro do meio social e se posicionar e expressar suas opiniões, contribuindo assim para uma sociedade igualitária.

Podemos perceber um grande interesse e fascínio que os estudantes têm pela disciplina de Literatura. Poucas aulas? Sim, mas isso não impediu que a turma participasse das atividades que foram desenvolvidas. A todo momento se mostravam curiosos, sempre questionando e buscando saber mais sobre as Escolas Literárias, autores e obras.

A BNCC traz a Literatura como uma “linguagem artisticamente organizada” que enriquece cada vez mais nossa percepção, visão de mundo, capacidade de ver e sentir, possibilitando a abertura de novos caminhos para os jovens e mostrando que a Língua Portuguesa não tem apenas um lado, mas múltiplas possibilidades que podemos explorar. Por isso, a Literatura deve ser considerada como tal e não apenas como uma disciplina complementar.

Podemos perceber essa visão após uma aula sobre o Barroco, em que os estudantes se interessaram muito pela temática amorosa, religiosa e crítica que essa escola literária traz. Depois de conhecerem o contexto histórico e a temática, os alunos formaram equipes para criar seus próprios poemas – inspirados no Barroco, nas temáticas amorosa, religiosa e crítica. As apresentações foram um sucesso, e os poemas criados foram únicos. Todos participaram e se mostraram bastante engajados na tarefa.

No campo artístico-literário, há a busca pela ampliação desse tipo de contato – manifestações culturais e artísticas em geral. É importante salientar que a Literatura também acompanha e faz denúncias no meio social, motivo pelo qual a negligência com a disciplina muitas vezes é tida como proposital, para que nossos jovens permaneçam dentro da bolha em que vivem e não confrontem o Estado. Depois de atuar dentro de sala, percebemos que a nossa Literatura não tem muito espaço na carga horária, mas que, mesmo assim, os estudantes ainda mantêm viva a chama do conhecimento. Apenas tivemos a certeza de que a Literatura tem um papel de grande força e contribui na vida de todos – na sociedade em geral – e que deve ter maior valor dentro das escolas.

Dentre os desafios enfrentados, podemos citar: a participação dos estudantes da escola, haja vista a motivação inicial reduzida de alguns alunos ao não participarem ativamente das oficinas, especialmente aqueles que não têm familiaridade ou hábito com a escrita; o nível variado de habilidades, pois, ao trabalhar com diferentes mentes, percebemos diversos níveis de proficiência, o que tornou o planejamento e a execução das oficinas mais complexos, sendo necessário adaptar o conteúdo para atender a todos; e a questão dos recursos limitados, já que a falta de materiais básicos, como livros, acesso à biblioteca da escola e à internet, impediu o uso de recursos digitais como computadores e celulares.

No entanto, os resultados superaram as expectativas, pois conseguimos trabalhar com todas as dificuldades de forma dinâmica e acessível, garantindo o acompanhamento em tempo real. Assim, houve uma excelente melhoria das habilidades de escrita, leitura e interpretação textual, em que os participantes mostraram significativa evolução, incluindo aspectos de gramática, coesão, coerência e criatividade. Outro ponto foi a confiança, pois muitos alunos passaram a acreditar em suas habilidades de escrita, o que refletiu no desempenho acadêmico e contribuiu para sua participação em atividades relacionadas à escrita.

Em relação à expressão criativa, as oficinas estimularam a criatividade dos participantes, permitindo que explorassem diferentes estilos e gêneros de escrita. Com isso, a partir do feedback positivo, expresso por meio das pontuações feitas em sala, é possível compreender que o ambiente de oficina é altamente benéfico, ajudando os participantes a verem seus conhecimentos sob diferentes perspectivas e a refinar seu vocabulário e suas técnicas. Isso nos leva a refletir sobre o desenvolvimento pessoal, pois, além das habilidades técnicas, observamos a aquisição de competências como organização do tempo, segurança durante o decorrer da disciplina e capacidade de receber críticas construtivas. Colaborando para o trabalho em grupo, as oficinas fomentaram o senso de comunidade entre os participantes, promovendo a colaboração e a troca de ideias.

Sob essa perspectiva, nos propomos a descrever detalhadamente os passos envolvidos na aplicação da oficina de redação, conforme os critérios exigidos pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). A redação do Enem, em formato dissertativo-argumentativo, exige uma organização rigorosa e uma articulação clara de ideias. A seguir, apresentamos os principais passos abordados durante as oficinas de redação, orientando os alunos em cada etapa do processo de escrita.

Inicialmente, foi trabalhada a competência da **compreensão da proposta de redação**. Essa competência é fundamental para a leitura atenta da proposta, que inclui o tema e os textos motivadores. Durante as oficinas, os alunos foram incentivados a analisar criticamente esses textos, identificar a problemática proposta e refletir sobre os diferentes pontos de vista apresentados. Esse momento inicial foi crucial para garantir que a redação estivesse alinhada ao tema e que todas as partes da proposta fossem adequadamente abordadas.

Em seguida, o **planejamento e estruturação**: após a compreensão da proposta, os alunos foram orientados a planejar suas redações. Isso envolveu a elaboração de um esboço que definia a estrutura do texto em três partes principais: introdução, desenvolvimento e conclusão. Também foram discutidas estratégias para a organização das ideias e a construção de uma tese clara, defendida ao longo da redação.

Por conseguinte, a **introdução**, onde os alunos aprenderam como apresentar o tema de forma contextualizada e a formular a tese base da argumentação. Foram ensinadas as principais técnicas de como iniciar a redação de maneira atrativa, utilizando, por exemplo, citações, dados estatísticos ou perguntas retóricas, de forma objetiva e direcionando o leitor para a argumentação seguinte.

Logo, o **desenvolvimento**, que consiste na parte mais extensa da redação, onde os alunos expuseram e aprofundaram os argumentos que sustentaram a tese apresentada na introdução. Assim, foram trabalhadas habilidades de organização lógica dos parágrafos, uso de conectivos para garantir a coesão e a coerência do texto, além da seleção e interpretação de evidências que reforçam os argumentos, sob a orientação de que cada parágrafo deveria abordar um úni-

co ponto de vista, sendo estruturado em torno de uma ideia central, seguida de justificativas e exemplos.

Logo após, a **conclusão**, onde os alunos foram orientados a retomar a tese apresentada na introdução, sintetizando os argumentos discutidos no desenvolvimento. Assim, o parágrafo final proporcionou um fechamento adequado para a redação, que muitas vezes sugeriu soluções ou reflexões sobre o tema tratado, sendo claro e conciso, reafirmando a posição do autor de maneira convincente.

Adiante, a **revisão e reescrita**, que foi um passo crucial no processo de produção da redação, os alunos aprenderam a revisar seus textos criticamente, corrigindo erros gramaticais, ortográficos e de pontuação, bem como aprimorando a clareza e a fluidez das ideias. A prática da reescrita foi incentivada para que os estudantes pudessem melhorar continuamente suas redações, incorporando o feedback recebido dos professores.

Por fim, a **avaliação**, onde as redações foram avaliadas com base nos critérios estabelecidos pelo Enem, que incluem: domínio da norma culta da língua, compreensão da proposta, organização das ideias, desenvolvimento da argumentação e apresentação de uma solução para o problema discutido. Durante toda a execução das oficinas, os alunos receberam devolutivas detalhadas que destacavam pontos fortes e áreas de melhoria, incentivando o desenvolvimento contínuo de suas habilidades de escrita.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A experiência da docência compartilhada nos fez perceber muitos resultados positivos, tanto para o processo de formação docente quanto discente. Embora as condições de ensino-aprendizagem sejam desafiadoras e muitas vezes haja dificuldades, levando em consideração a situação da escola, é importante destacar que a experiência é única, pois aprendemos a nos moldar conforme a realidade e buscar formas de não deixar que essa parcela da sociedade se desmotive ou veja os estudos como algo impossível.

Assim, diante disso, foi preciso nos reinventarmos, mas foi muito mais emocionante conhecer um pouco de cada história de vida e, junto dela, cada

sonho que precisava ser incentivado. Desse modo, a respeito dos estudantes, foi gratificante acolher e sermos acolhidos e trabalhar com as vontades e os esforços de cada um, pois, com certeza, o que não faltou foi o querer aprender. A cada aula e semana pudemos perceber a evolução de seus conhecimentos sobre os gêneros textuais, o trabalho com a escrita para uma boa redação, as dinâmicas de debater o conteúdo em sala de aula, a leitura e as produções escritas e artísticas.

Portanto, os resultados ultrapassaram as metas, pois, ao aplicarmos as atividades de produção e leitura, percebíamos competências específicas de cada um. Isso nos motivou a trabalhar de forma mais dinâmica com a turma. Não apenas no âmbito do ensino da disciplina, mas também no campo das artes, descobrindo artistas com seus desenhos realistas, poetas e sua bela forma de selecionar as palavras e jovens com uma escrita excelente. Sobretudo, o que todos tinham em comum era a participação, colaborando para o bom andamento das aulas e das relações que foram construídas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo exposto, este relato de experiência compete destacar a importância da experiência relacionada diretamente às reflexões e contribuições do PIBID para a formação docente no ensino de Língua Portuguesa na educação básica. Este artigo possibilitou compreender a ação do PIBID no contexto de duas escolas em uma perspectiva dialógica e interacionista entre o professor supervisor e os pibidianos, para colaborar na construção de conhecimento dos alunos e na importância do direcionamento das práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de língua materna na educação básica, atrelada às diretrizes propostas na BNCC (2018) e nos PCNs (1998).

A reflexão apresentada no contexto das duas escolas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) configurou-se na busca de aprofundar os estudos acerca da construção do futuro docente a partir do contato com a escola e de metodologias ativas que proporcionem a relação dialógica entre o professor e o aluno, para o aproveitamento dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Todavia, é preciso considerar a relevância dos pibidianos na

sala de aula, viabilizando um ambiente de aprendizado com vários professores para atender às dificuldades e ao aperfeiçoamento das habilidades e competências dos alunos.

A partir da prática das atividades desenvolvidas na sala de aula e pelos relatos dos resultados e discussões dos bolsistas/voluntários, o PIBID tem um papel significativo na formação teórica e prática do professor em formação. A aproximação do cotidiano do professor supervisor, as metodologias utilizadas e, ao mesmo tempo, a correlação com o ambiente escolar e o comportamento dos alunos são propícias para a progressão da compreensão e do senso crítico para o uso e aplicação de novas abordagens e metodologias no ensino da língua materna.

O texto ora apresentado favorece a reflexão da complexidade da formação de professores e do processo formativo didático, cuja responsabilidade com o protagonismo do professor em buscar uma formação concreta e desenvolvida no programa de iniciação à docência não se limita apenas à formação do magistério no ambiente de ensino superior. O conjunto de experiências apresentadas neste relato de experiência constitui-se como aspirante para a formação continuada do futuro professor.

Nesse sentido, as questões apresentadas no decorrer do relato de experiência fomentam uma oportunidade para que os pibidianos participem da cultura da docência, a fim de possibilitar a construção de professores autores de sua autonomia na sala de aula, para atuarem de forma humana e didática em cada contexto escolar. O PIBID se apresenta como uma oportunidade duradoura para as universidades nos cursos de licenciatura. As experiências sucedidas proporcionam uma formação inicial dos professores ao longo da graduação.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. M. E. Galvão Gomes. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAZERMAN, Charles. Gêneros textuais, tipificação e interação. DIONÍSIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss (Org.). **Gêneros textuais**. São Paulo: Cortez, 2005.

CANDIDO, Antonio. **O direito à Literatura**. E-Disciplinas USP. São Paulo, [s. d.] Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3327587/mod_resource/content/1/Candido%20O%20Direito%20%C3%A0%20Literatura.pdf. Acesso em: 16 jun. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Parecer 15/98; Resolução 03/98**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, CNE/CEB, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 009/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 jan. 2002. Seção 1, p. 31.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

PEREIRA, Maria Aline Dias. A importância da Literatura na Formação do Leitor. **Epitaya E-books**, [S. l.], v. 1, n. 9, p. 276-286, 2022. DOI: 10.47879/ed.ep.2022489p276. Disponível em: <https://portal.epitaya.com.br/index.php/ebooks/article/view/472>. Acesso em: 21 jun. 2024.

SANTOS, Robson Alves; INFORSATO, Edson do Carmo. **Aula**: o ato pedagógico em si. In: Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação. [Caderno de Formação: formação de professores didática geral]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 9, p. 80-85. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/584/1/01d15t05.pdf>. Acesso em: 10 maio 2024.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria; LATERMAN, Ilana. As relações entre teoria e prática e seus desafios na formação dos novos professores para o ensino básico. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, 2013, v. 18, n. 54, p. 495-518. DOI: 10.1590/S1413-24782013000200008. Disponível em: <https://www.ufu.br/ensino-em-re-vista>. Acesso em: 10 maio 2024.

SILVA, Edna de Almeida Lima. A importância da Língua Portuguesa no contexto de aprendizagem do aluno do ensino fundamental. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 04, ed. 06, v. 04, p. 19-31, jun. 2019. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/contexto-de-aprendizagem>. Acesso em: 16 jun. 2024.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

CAPÍTULO 25

RELATO DE EXPERIÊNCIA: TRABALHANDO O GÊNERO TEXTUAL RECEITA - UMA PROPOSTA PARA O 1º ANO COM FOCO NA ORALIDADE

Amanda Emanuela Q. Borborema

Maria José L. Ferreira

Roziane M. Ribeiro

Doi: 10.48209/978-65-5417-556-P

Resumo: Esse trabalho tem como objetivo relatar uma experiência pedagógica vivenciada a partir do gênero textual receita, desenvolvido através do Programa Residência Pedagógica (UAEd/UFCG) em uma turma de 1º ano do ensino fundamental na rede pública de Campina Grande, escola campo na qual atuamos como residentes. Nosso trabalho foi elaborado utilizando a sequência didática como instrumento de planejamento. O propósito maior era ampliar as capacidades de leitura e escrita dos alunos em processo de alfabetização. A partir da abordagem dos autores Santos (2021), Antunes (1937-2005), Girão e Brandão (2011), como também das orientações realizadas durante os encontros da Residência Pedagógica, ampliamos nossos conhecimentos em torno da temática, subsidiando teoricamente o trabalho pedagógico que seria desenvolvido em sala de aula. A sequência didática foi desenvolvida em 10 aulas, iniciando com interações e questionamentos acerca dos conhecimentos prévios que os alunos tinham sobre o gênero textual em estudo. Nesse momento, o objetivo era também avaliar o nível de leitura e escrita. Em seguida, fizemos o estudo do gênero receita a partir de atividades de leitura e escrita. Por último, realizamos atividades práticas com as receitas que foram selecionadas pelas crianças e, concluindo a proposta pedagógica, elaboramos com elas um programa culinário “MasterChef Mirim”, momento de muitas atividades de linguagem em que conseguiram demonstrar habilidades em relação ao gênero receita, sobretudo na versão oral, bem como outros aspectos relativos à linguagem oral e escrita que fizeram parte do nosso estudo.

Palavras-chave: Gênero textual; Sequência didática; Receita; Residência pedagógica.

INTRODUÇÃO

O presente relato tem por objetivo apresentar de forma descritiva dados coletados durante a prática pedagógica na instituição campo, colhidos pela dupla de estagiárias durante o Módulo 2 do Programa de Residência Pedagógica, da Universidade Federal de Campina Grande/PB, coordenado e orientado pela Dra. Roziane Marinho Ribeiro. No decorrer deste relatório será apresentada a experiência como residente na instituição campo, Escola Municipal Lílissa Barreto. Serão contemplados os seguintes aspectos: período de observação da sala de 1º ano, planejamento da sequência didática (material e métodos) e período de regência (resultado).

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

A aplicação da sequência didática foi baseada na metodologia construtivista que se difere em várias vertentes. Moraes (2002, p. 107) afirma que “a aprendizagem [parte] do social, da cultura e da linguagem”. Sendo assim, o aprendizado coletivo é valorizado devido à troca de conhecimentos e experiências.

Coutinho e Moreira (1992, p. 83) pontuam que é por meio de um “contexto de interação entre sujeito e objeto que se coloca a questão do conhecimento”. Por isso, utilizamos associado à metodologia a valorização dos conhecimentos prévios e a interação do sujeito com a sua realidade. Para isso, recorreremos a elementos presentes no cotidiano das crianças no momento da realização da sequência didática.

De acordo com Alves e Meira (2018, p. 274), “a sequência didática (SD) é um meio eficaz para transpor didaticamente os gêneros textuais, tornando-os ensináveis em situações efetivas de comunicação”. Logo, utilizamos esse método de planejamento didático para usufruir do tempo de maneira correta, abordando todas as disciplinas propostas.

Somado a isso, a sequência teve uma abordagem interdisciplinar, contemplando diferentes conteúdos através do gênero receita. Dessa forma, Araújo-

jo (2019, p. 2) afirma que “não devemos restringir o conhecimento apenas a uma área específica. Pois esta inter-relação auxilia o aluno em compreender os conteúdos, superando suas dificuldades na aprendizagem”. Por exemplo, em Matemática essa inter-relação ocorreu através do trabalho com quantidades de ingredientes; em Geografia, no estudo de países; e em História, ao estudar diferentes culturas e suas comidas regionais.

Portanto, os recursos avaliativos usados foram contínuos e compartilhados, apoiados nas perspectivas freirianas, destacando a importância do processo de aprendizagem e do desenvolvimento da criança estarem ligados à avaliação. Diante disso, Perboni (2013, p. 1329) esclarece que, apoiado em Freire, defende que “a avaliação seja construída no interior das escolas, pelos sujeitos envolvidos no processo educativo e que esta tenha tão somente como objetivo ‘reprogramar’ a própria prática”.

PERÍODO DE REGÊNCIA E REFLEXÕES SOBRE OS RESULTADOS

A regência foi iniciada com uma atividade diagnóstica para identificar o nível de aquisição da escrita em que os alunos estavam, de modo que a regência tivesse consequências positivas. Em uma sala de 1º ano dos anos iniciais, houve uma semana composta por dez dias de observações para sabermos qual era a rotina daquela turma. Percebemos, então, que havia uma regularidade no uso do livro didático como recurso, assim como, eventualmente, eram realizadas dinâmicas explicativas com interação e recursos impressos que a professora trazia para os alunos. O método linguístico predominante na interação era o fônico.

Após nos apresentarmos, dizendo nossos nomes, de onde viemos e explicando que pretendíamos desenvolver atividades com eles e para eles com a temática da oralidade (explicamos de forma breve e clara o que seria para dar início aos trabalhos), ressaltamos que aquela era a nossa primeira aula do Programa. Expusemos a música “Borboletinha tá na Cozinha” para os alunos, no intuito de que falassem sobre o que tratava a letra. Em seguida, fizemos uma introdução ao gênero textual receita. Mostramos uma representação simples da estrutura de uma receita, dividindo-a em Ingredientes e Passos. Explicamos

que a seção de Ingredientes lista tudo o que precisamos para fazer a receita, enquanto a seção de Passos contém as etapas que devemos seguir.

Apresentamos os Ingredientes mostrando imagens dos mencionados na canção (farinha, açúcar, leite, ovo). Perguntamos aos alunos se eles sabiam o que eram esses ingredientes e para que serviam. Para explorar um pouco mais a letra da canção, reproduzimos novamente “Borboletinha tá na Cozinha” e pedimos que prestassem atenção às partes que mencionavam ingredientes e passos para fazer a receita.

Disponibilizamos aos alunos, em folha impressa, uma estrutura simples de receita com os títulos: Receita, Ingredientes e Modo de Fazer, para que realizassem a atividade diagnóstica proposta, escrevendo uma receita de algo que gostassem e, no Modo de Fazer, colocassem “como é que faz isso?”. Após a conclusão do diagnóstico, constatamos que a turma estava em níveis bastante diferentes, desde o pré-silábico até o silábico-alfabético.

Como se tratava de uma turma de 1º ano, buscamos utilizar o lúdico, iniciando o tema com o filme *Ratatouille*, para que as crianças se aproximassem da temática de forma divertida, acompanhada de pipoca. Após a exibição do filme, realizamos uma roda de conversa com alguns questionamentos, como: o que é *ratatouille*? Já comeram? Esse prato é típico de qual país? O que sabem sobre esse país? Explicamos o que é *ratatouille* e apresentamos as respostas para as demais perguntas. As crianças participaram expressando oralmente o que entenderam e procurando responder às perguntas. Após ouvi-las, fizemos um resumo das respostas, com uma nova introdução sobre o gênero receitas.

Numa conversa informal, as crianças enfatizaram a descoberta de que *ratatouille* é um prato típico da França e reconheceram o elemento da Torre Eiffel, presente em algumas cenas do filme. Uma aluna disse ser Paris, e explicamos que se trata de uma cidade capital, ou seja, Paris é a capital da França. Perguntamos, então: “alguém quer ensinar alguma receita?”. Pedimos que um aluno filmasse e outro, que estava sendo filmado, fosse dizendo sua receita para a câmera do celular. Assim, formamos vários pequenos vídeos no celular como material.

Dividimos as crianças em grupos. Cada grupo escolheu uma receita coletivamente para preparar. Todas as gravações ficaram à disposição para compor o MasterChef Mirim (compilação dos vídeos produzidos pelas criações das crianças ensinando a fazer as receitas de pipoca salgada e salada de frutas), desde o momento de conhecimento do gênero textual até a prática deste. Durante as atividades, pedimos que as crianças compartilhassem o que estavam fazendo em voz alta, praticando a oralidade de maneira natural e divertida. Nesses momentos, fomos desenvolvendo questionamentos para tornar a atividade em grupo bastante interativa, permitindo a observação da oralidade e da participação dos alunos.

Foi desenvolvida a atividade “Caça ao Tesouro”, para que as crianças encontrassem desenhos de todos os ingredientes que faziam parte da receita trabalhada. Esses desenhos foram escondidos pela escola e, sempre que algum era encontrado, realizávamos uma conversa para que eles o identificassem e pensassem em quais receitas poderiam ser feitos com aquele ingrediente, podendo dizer se já o tinham provado e se gostavam dele.

Pensando na importância de registrar os textos, as crianças confeccionaram um livro de receitas da turma, sem palavras, visto que nosso foco principal era a oralidade. Para a confecção do livro, primeiro colocamos imagens de diferentes ingredientes no quadro, e cada aluno foi chamado para falar o nome do ingrediente que conhecia e como se escrevia. Dessa forma, quando esgotaram todas as opções, foi solicitado que pensassem qual receita estava associada àqueles ingredientes. A receita escolhida foi salada de frutas, e cada aluno selecionou uma fruta para colorir e ilustrar o livro.

Em outro momento, explicamos novamente sobre nosso livro de receitas e como cada aluno iria fazer parte desse processo. Cada criança recebeu uma folha para ilustrar com desenhos a receita de que mais gostava. Nesse momento, realizamos uma conversa pedindo que cada criança falasse o nome da receita, como achava que se escrevia, quais ingredientes a compunham e como sua mãe ou avó a preparava em casa.

Para complementar as ações, foi idealizado um “ABC das Frutas”. Em uma sacola estavam todas as letras, e cada aluno tirava uma letra e falava uma

fruta que se iniciava com aquela letra, além de como essa fruta era escrita. As palavras eram registradas no quadro para que todos pudessem observar e participar. Esse momento foi marcado por intensa interação e ampla participação dos alunos.

Como queríamos realizar um programa culinário infantil com as crianças, em busca de referências utilizamos o programa *Júnior Bake Off Brasil* para que assistissem e compreendessem a proposta, a fim de que realizassem eles mesmos o próprio programa. Sendo assim, iniciamos as gravações, dividindo a turma em duplas e dando oportunidade para que todos participassem do momento.

Na culminância, foram escolhidas pela turma duas receitas que seriam realizadas na escola. A primeira foi uma salada com as frutas maçã, laranja, manga, melão, abacaxi e banana, cortadas e organizadas separadamente. No início do preparo, cada criança escolhia uma fruta, falava o nome em voz alta enquanto um colega gravava a cena. A Figura 1 retrata esse momento.

Figura 1 – Fazendo a salada de frutas com ajuda das crianças do 1º ano



Fonte: Autores (2023).

A outra receita escolhida foi pipoca. Utilizamos a mesma estratégia para que todos participassem. Levamos as crianças para o pátio da escola e, em uma roda de conversa, falamos sobre os sons das letras nas palavras: milho, pipoca, óleo, sal, pipoqueira. Após esse momento de interação, com ajuda das

crianças, a receita foi iniciada colocando o milho na pipoqueira. Elas narraram todo o processo enquanto os colegas gravavam as ações. A Figura 2 mostra imagens das crianças no momento da preparação e degustação da pipoca.

Figura 2 – Momento de preparação e degustação de pipoca



Fonte: Autores (2023).

Diante disso, para a culminância foi preparada uma edição de todos os vídeos feitos durante as aulas, divididos em dois episódios. O primeiro foi intitulado: masterchef mirim salada de frutas, e o segundo: masterchef mirim pipocando na escola. Para compartilhar esse momento, organizamos a sala de vídeo e os alunos das demais turmas foram convidados para assistir aos dois episódios conosco. A Figura 3 apresenta imagens da abertura dos vídeos editados.

Figura 3 – Imagem de abertura do programa culinário Masterchef Mirim



Fonte: Autores (2023).

Em outro momento, apresentamos à turma a proposta de confecção de um livro de receitas da turma com o título cozinhar é divertido. Esse livro foi

construído por meio de ilustrações e desenhos. Não foram utilizados grafemas no livro, priorizando a oralidade e a criatividade das crianças, que fizeram as ilustrações das receitas favoritas, bem como desenhos dos ingredientes que compõem as receitas realizadas em sala. Na Figura 4, vê-se crianças com o livro confeccionado.

Figura 4 – Livro de receitas confeccionado pelas crianças do 1º ano



Fonte: Autores (2023).

Portanto, concluímos nosso período de regência na residência pedagógica com diferentes aprendizados em relação ao planejamento de aulas com uma abordagem focada na oralidade. A partir de diferentes conteúdos, pudemos somar conhecimentos de História, Língua Portuguesa, Arte, Geografia e Ciências com uma abordagem lúdica e criativa, que proporcionou às crianças agregar novas aprendizagens aos seus conhecimentos prévios, os quais foram valorizados em cada aula da SD.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da conclusão do módulo da residência pedagógica, foi possível compreender a importância da integração de conhecimentos com as crianças, sendo notório como a abordagem interdisciplinar somou-se às experiências que os alunos possuíam em decorrência do seu cotidiano. Essa integração se deve muito à relevância da iniciativa do Programa de Residência Pedagógica, que possibilita a nós, futuros professores ainda em processo formativo na graduação, vivências em nosso local de trabalho. Evidencia-se também a necessidade de interagirmos com profissionais da nossa área de formação e, ao mesmo tempo, de nos capacitarmos para sermos capazes de lidar com a realidade de uma sala de aula.

Diante dessa intervenção do Programa de Residência, podemos perceber que os resultados foram bastante positivos. Além disso, foi notório que as crianças interagiram desde o primeiro contato até a culminância, com receptividade e grande entrega a todo o processo. Escutamos delas o quanto a experiência foi boa e o quanto aprenderam sobre o assunto. Isso nos aquece o coração, trazendo a sensação de dever cumprido e a certeza de que estamos no caminho certo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria; MEIRA, Vanderléia. A sequência didática no contexto do Ensino Fundamental: relações entre a concepção docente e o planejamento de atividades. **Soletras**, n. 35, Rio de Janeiro, 2018.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação** – refletindo sobre a prática da aula de português. São Paulo: Parábola Editorial, p. 19-37, 2003.

ANTUNES, Irandé Costa. **Lutar com palavras: coesão e coerência** – o estudo da língua. São Paulo: Parábola Editorial, p. 23-61, 2005.

ARAÚJO, Elizia. As práticas pedagógicas interdisciplinares nos anos iniciais do ensino fundamental. CONEDU, 2019. In: **Anais do [...]**, 2019. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA1_ID640_26042019191220.pdf. Acesso em: 19 out. 2023.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa; GIRÃO, Fernanda Michelle Pereira. **Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas – ditando e escrevendo: a produção de textos na educação infantil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 117-137, 2011.

COUTINHO, M. T. da C.; MOREIRA, M. A. **Psicologia da educação: um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humanos voltado para a educação**. Belo Horizonte: Editora Lê, 1992.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto – coerência textual: um princípio de interpretabilidade. 2. ed. São Paulo: Contexto, p. 183-209, 2009.

PERBONI, Fabio; GIORGI, Cristiano. Uma análise das avaliações em larga escala sob a perspectiva de Paulo Freire. **Colloquium Humanarum**, v. 10, n. especial, p. 1324-1332, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.unoeste.br/site/enepe/2013/suplementos/area/Humanarum/Educa%C3%A7%C3%A3o/UMA%20AN%C3%81LISE%20DAS%20AVALIA%C3%87%C3%95ES%20EM%20LARGA%20ESCALA%20SOB%20A%20PERSPECTIVA%20DE%20PAULO%20FREIRE.pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.

PROGRAMA Júnior Bake Off Brasil – **primeiro episódio**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Tb4zQ7RAD1s>. Acesso em: 20 out. 2023.

SANTOS, Leonor Werneck dos. Abordagem textual no contexto da BNCC: panorama teórico e propostas de atividades. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 10, p. 1-20, e02108, 2021.

CAPÍTULO 26

RESSIGNIFICANDO A PRÁXIS DOCENTE: UM ESTUDO DO IMPACTO DO PIBID NA FORMAÇÃO DOS LICENCIANDOS DO CURSO DE HISTÓRIA

Rosemere Olímpio de Santana
Irlana Maria Holanda Gonçalves
Francisco Wagner Evangelista da Silva
Gabriela da Silva dos Santos
Talita Felix de Lacerda
Doi: 10.48209/978-65-5417-556-Q

Resumo: O presente texto trata de uma pesquisa que pretende analisar a contribuição do subprojeto História, vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), na formação inicial docente dos licenciados que atuaram nas escolas Galdino Pires Ferreira, Dom Moisés Coelho e Monsenhor Constantino Vieira, em Cajazeiras–PB. O trabalho utiliza a abordagem de pesquisa qualitativa, por meio de um questionário para a coleta de dados das experiências no subprojeto. A pesquisa possui como aporte teórico as políticas de formação de professores e autores que discutem a construção da identidade profissional, da qual se faz imprescindível a inserção do licenciando no cotidiano escolar, local onde se desenvolverão os saberes experienciais (Tardif, 2014). A análise visa elucidar a trajetória formativa no decorrer do projeto, em especial os impactos de se trabalhar com os eixos temáticos: História local, memória e identidade em lugares com dinâmicas escolares e socioespaciais distintas (particularidades de bairros centrais em oposição aos periféricos). Desejamos constatar quais foram as possibilidades, as dificuldades e os aprendizados durante o planejamento e aplicação das atividades e como elas afetaram suas perspectivas sobre o que é ser professor, principalmente ao encarar as problemáticas cotidianas de aprendizagem, que vão desde o desinteresse dos alunos ao enfrentamento das desigualdades.

Palavras-chave: Ensino de história; Formação docente; PIBID; Políticas educacionais.

INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende discutir a contribuição do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação dos licenciandos de História da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus Cajazeiras. Tendo em vista que o PIBID surge em 2007 da necessidade de elevar os níveis de qualidade dos cursos de formação de professores do país a partir de uma aproximação inicial com o futuro ambiente profissional dos graduandos, criou-se entre os próprios pibidianos da vigência 2022-2024 a ânsia de desenvolver uma reflexão crítica sobre os impactos formativos da participação no programa, em especial no que tange às especificidades do subprojeto de História, que tinha como eixos centrais os temas História local, memória e identidade, como também em avaliar se esta política educacional cumpre com os objetivos propostos no Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, que regulamentou o PIBID.

Nessa mesma lógica, no campo da pesquisa em torno da formação de profissionais da educação, juntamente com a preocupação crescente das últimas décadas, principalmente quando rompem com as ideias tecnicistas que definiam o professor como um mero transmissor de conteúdos incapaz de produzir conhecimento, surge um novo olhar sobre a formação inicial do professor, sendo uma das iniciativas a criação do programa de iniciação à docência. Com o avanço das pesquisas educacionais, citamos aqui as contribuições de autores como Tardif (2014), Nóvoa (1992), Guimarães (2019) e Gatti et al. (2011), que constatarem que os professores produzem um saber único relacionado à sua experiência profissional, que articula saberes disciplinares e metodológicos em prol da efetivação do processo de ensino-aprendizagem.

Em razão dessa descoberta, as concepções sobre como a formação de professores deveria ser sofrem uma guinada em direção a uma maior valorização da socialização profissional, em outras palavras, do convívio em seu ambiente de atuação, que é o meio escolar. Portanto, o estudo em questão insere-se nessa área ao objetivar, investigar e questionar como o PIBID proporciona a elaboração de saberes capazes de formar um profissional prepara-

do para lidar com o cotidiano complexo das salas de aula brasileiras. Sendo assim, o cerne deste estudo é explorar as seguintes indagações: Qual a relevância do programa na formação inicial de professores de História? Como a experiência no subprojeto impactou a percepção dos participantes sobre a prática docente?

Para a realização da pesquisa foi escolhido o método qualitativo. Para a coleta de dados das experiências dos pibidianos das três escolas-campo foi produzido um questionário online contendo treze perguntas, que nos ajudará a iniciar o debate sobre as questões levantadas no artigo.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ENTRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E IDENTIDADE PROFISSIONAL

Nos últimos trinta anos, houve mudanças significativas na percepção sobre como as licenciaturas deveriam ser estruturadas nas instituições de ensino superior. Essas reflexões surgiram tanto do aumento das pesquisas sobre formação de professores, que criticavam o modelo tradicional de racionalidade técnica, o qual separava os saberes teóricos e práticos, fragilizando a prática ao considerá-la apenas uma aplicação do conhecimento teórico. Essa nova visão demanda professores mais autônomos e capazes de lidar com a complexidade do mercado de trabalho atual. Os autores Guimarães (2019) e Pereira (1999) destacam essa transição, assim como a construção de políticas públicas surgidas do apelo por uma formação docente que atendesse às exigências contemporâneas de um professor mais autônomo, capaz de munir-se de vários tipos de saberes necessários a um ambiente de trabalho cada vez mais complexo. Os autores abordam uma formação docente mais holística e adaptativa, que reconhece a importância da integração da teoria e da prática e da capacidade do professor de ser um profissional capaz de construir conhecimentos.

Quando nos referimos a um profissional dotado de saber, estamos concordando com Tardif (2014, p. 14), que, ao tratar dos saberes específicos dos professores, afirma:

[...] Noutras palavras, o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional, na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática.

O autor apresenta que o saber docente não é meramente o que se ensina nas disciplinas teóricas da grade curricular dos cursos superiores, e que o mesmo, ao chegar em sala, deveria apenas transmitir como se não houvesse outras questões de ordem metodológica, de domínio de turma, do contexto escolar singular de cada instituição e até mesmo das normativas curriculares que o professor deve lidar e articular para cumprir com seu trabalho. Em outras palavras, a formação de um saber prático profissional é adquirida com o tempo, por meio da apropriação de diferentes saberes pelo indivíduo, que os adapta conforme a necessidade.

D’Avila (2007) concorda com Tardif (2014) ao questionar como as licenciaturas vão apoiar a construção de uma identidade docente quando é recorrente que disciplinas de cunho pedagógico e prático são vistas como inferiores e dissociadas da pesquisa científica.

Em vista do que foi dito acima, no século XX, as políticas educacionais de formação de professores passam a valorizar mais a experiência prática dos educadores, em contraste com o modelo tecnicista anterior. Esse novo paradigma, a racionalidade prática, reconhece a importância dos saberes construídos na prática docente. O rompimento com a tradição tecnicista foi um enorme avanço na valorização da docência, pois, segundo Nóvoa (1992, p. 16), “[...] importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas”. Isso significa valorizar não apenas o conhecimento teórico, mas também as habilidades e experiências práticas dos professores, capacitando-os a serem protagonistas em suas práticas pedagógicas.

Um dos marcos das recentes políticas públicas voltadas à formação de professores foi a definição de uma Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica no Decreto nº 6.755/2009, que foi posteriormente substituído pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que instituiu a colaboração entre os entes federativos (União, estados e municípios) nas questões voltadas à educação. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) assumiu um papel basilar no apoio às licenciaturas com a criação de programas como o PIBID e, posteriormente, a Residência Pedagógica, além da criação de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente (Ambrosetti et al., 2013, p. 157; Gatti et al., 2019, p. 58-59).

O PIBID se originou a partir dessa normativa e, conseqüentemente, da série de transformações na educação superior brasileira a partir dos anos 1990. Em sua trajetória, vem sofrendo expansões que o fizeram abarcar diversos cursos de licenciatura e instituições (entre elas universidades federais, estaduais e municipais). O programa, como está disposto no Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, desenvolve projetos que visam melhorar a qualidade da formação inicial docente por meio de uma integração entre universidades e escolas. Entre seus objetivos estão:

I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II – contribuir para a valorização do magistério; III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (Brasil, 2010, n. p.).

Ao refletir sobre alguns desses objetivos, tomamos inicialmente a inserção dos graduandos no cotidiano das escolas da rede pública. Como já

mencionado, os saberes da docência são construídos durante o percurso da carreira, assim como a identidade profissional, que é permanentemente mutável e complexa, pois está imersa tanto na história de vida individual de cada professor – que, a partir de suas experiências, reflete hermenêuticamente e define sua profissão – como na enorme influência do que a sociedade compreende e representa dessa identidade (Guimarães, 2019).

Portanto, não há como cumprir os objetivos listados nos incisos I, II e III, nem como apoiar a formação de uma identidade docente e o reconhecimento individual enquanto profissional da educação, sem que o licenciando tenha a oportunidade de conviver com o seu futuro ambiente profissional. É em função disso que essa socialização profissional proporcionada pelo programa é de grande valia.

A contribuição do PIBID para uma formação fundamentada na práxis é comentada por Cunha (2011 *apud* Canan, 2018, p. 35):

Nesse caso, a prática se torna a base da reconstrução teórica, dando sentido ao estudo e aprofundamento de seus pressupostos. A teoria também se distancia das metanarrativas generalistas e inquestionáveis. Antes, constitui-se em construtos que podem orientar a compreensão da prática, em um processo intermediado por interpretações subjetivas e culturais, que ressignificam a teoria para contextos específicos.

Dessa forma, a relação dos docentes com os saberes que eles mesmos ensinam faz-se importante para sua atividade profissional, bem como para a construção de sua identidade como professores. Assim, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência reforça a indispensável associação entre teoria e prática, entre os saberes acadêmicos e os saberes experienciais durante a formação inicial, fazendo com que os alunos participantes do programa percebam a indissociabilidade entre teoria e prática, a complexidade do trabalho docente e a importância dele para a construção de futuros cidadãos.

Para Cunha, a prática pedagógica é indispensável para a reconstrução da teoria e sua subsequente aplicação nos contextos singulares de cada escola. Assim, o PIBID reforça a importância de uma práxis educativa em que teoria e prática são inseparáveis, contribuindo para o fortalecimento de um ensino

básico ao incitar o desenvolvimento de múltiplos saberes, o “saber-fazer” e o “saber-ser” (Tardif, 2014, p. 60).

Outro objetivo que destacamos é a oportunidade de participação em experiências inovadoras, que abrem possibilidades de promoção de ações em sala de aula de caráter crítico-reflexivo, rompendo com o tradicional da aula expositiva extremamente conteudista. Este é o caso do trabalho realizado durante o subprojeto de História da UFCG em parceria com as escolas da cidade de Cajazeiras, como veremos a seguir.

O SUBPROJETO HISTÓRIA DA UFCG – CAMPUS CAJAZEIRAS

O subprojeto História de vigência 2022-2024 contou com a participação de 29 discentes de graduação, 3 professores supervisores e uma coordenadora de área, que atuaram em três diferentes escolas: Galdino Pires Ferreira, Dom Moisés Coelho e Monsenhor Constantino Vieira.

De início, o subprojeto contava com apenas um núcleo, que funcionava na instituição de ensino fundamental I e II Galdino Pires, e possuía oito bolsistas e dois voluntários. A escola, localizada no bairro São Francisco, enfrenta desafios por estar situada na zona periférica, em que parte considerável dos seus habitantes apresenta baixa condição econômica e sofre cotidianamente com o estigma de morar na “Asa”, denominação ligada à construção histórico-social do bairro, que ao longo do tempo foi marginalizado e reconhecido pelo restante dos cajazeirenses como um local violento.

Diante das questões socioeconômicas que os estudantes enfrentam, foi idealizado que seria proveitoso que o projeto trabalhasse com as temáticas de História local, memória e identidade, para que os alunos pudessem compreender de forma crítica o seu presente a partir da História de sua cidade e, ao mesmo tempo, se reconhecessem enquanto agentes históricos, ao perceberem que suas vivências não estão descoladas de um contexto histórico mais amplo. Essas afirmações são apoiadas por Santos (2002, *apud* Nascimento Junior; Guillen, 2006, p. 3), que diz: ao “Operar com essa abordagem da história, portanto, importa compreender que as realidades históricas de determinada localidade e

de seus habitantes no tempo não se dão isoladamente do mundo, e sim como partes desiguais, mas vivas, ativas e inseparáveis dele”.

Com a ampliação de bolsas e escolas-campo, houve a expansão do projeto de ensino de História local, com algumas adaptações para as demais escolas que possuíam suas próprias especificidades, a saber: a escola Dom Moisés, situada no centro da cidade e de ensino fundamental II, teve parte de sua estrutura física interditada devido à ocorrência de um desabamento, por isso as atividades do PIBID tiveram que enfrentar um rodízio de aulas remotas e presenciais. Já na Monsenhor (escola também localizada no centro), sucederam-se contratempos em abordar as temáticas, por se tratarem de turmas do 3º ano do ensino médio que estavam se preparando para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e cujos alunos desejavam aprender assuntos que estariam presentes na avaliação.

O PIBID ATRAVÉS DOS OLHARES DOS LICENCIANDOS DE HISTÓRIA

A pesquisa se concentrou em analisar as vivências dos pibidianos durante o programa. Para a coleta desses dados, usamos um questionário, considerado apropriado para a pesquisa qualitativa e, a partir das dezesseis respostas que obtivemos, foi utilizado o método de análise de conteúdo, definido por Maia (2020, p. 37) como “[...] um conjunto de procedimentos sistemáticos e objetivos para descrever e organizar o conteúdo das mensagens, permitindo a inferência de conhecimentos relativos às condições de sua produção/recepção”.

Foram treze perguntas que tinham como objetivo traçar um panorama de como era o ambiente escolar em que foram inseridos, quais dificuldades enfrentaram nesses espaços, como foi trabalhar com a temática História local e como o PIBID afetou sua formação.

Em primeiro momento, questionamos sobre a estrutura física das instituições e qual era o perfil dos seus estudantes. Com as respostas, foi constatado que a escola Galdino Pires atende estudantes de baixa renda do bairro e circunvizinhança em que está localizada, enquanto as outras duas escolas, por serem mais centrais, atendem um público mais diverso, a exemplo dos discentes provenientes da zona rural. Sobre a estrutura das escolas, foi algo que impactou

bastante os relatos dos participantes que atuaram na Escola Dom Moisés, na qual a maioria disse ter suas atividades e relação com as turmas prejudicadas devido ao excepcional formato híbrido das aulas. A Monsenhor Constantino Vieira, por mais que tenha sua estrutura intacta, carece de um ambiente climatizado e de aparelhos que possibilitem o uso de tecnologias em sala de aula.

Em seguida, indagamos sobre as experiências com as aulas-oficinas das temáticas História local, memória e identidade. A maioria dos relatos se posiciona de forma semelhante ao exposto por um dos participantes a seguir:

Foi interessante e, inicialmente, complicado, principalmente por não estar familiarizada com a história da cidade, por não ser residente dela. Também não sou muito familiarizada com o campo historiográfico da história local, o que complicou um pouco o desenvolvimento das atividades, mas as leituras feitas no decorrer do planejamento dos planos das oficinas contribuíram para que ocorresse uma boa execução, que fizesse as crianças participarem de forma ativa e crítica, refletindo sobre a história da cidade onde moram, o papel deles enquanto sujeitos pertencentes àquele espaço e comunidade. (Dom Moisés, relato 15 [s. d.], n. p.).

Como apontado na resposta acima, no começo surgiram dificuldades em se trabalhar com as temáticas do subprojeto por falta de familiaridade com áreas não abarcadas na grade curricular do curso, e isso foi ainda mais problemático para aqueles que não eram naturais da cidade de Cajazeiras, tendo que se debruçar com mais afinco nas pesquisas para trazer discussões pertinentes aos alunos. Em geral, a proposta do subprojeto para os docentes em formação foi bastante relevante e atraiu a participação dos discentes, que gostaram de conhecer mais sobre sua História.

Logo após, foi lançada a questão: “Qual a principal dificuldade que você enfrentou ao iniciar o projeto na escola e como lidou com ela?” As respostas foram diversas, mas o que mais se sobressaiu foi a necessidade de lidar com o temor de estarem pela primeira vez em sala de aula. Os participantes apontaram positivamente a superação da ansiedade ao longo do projeto. Os relatos convergem com o apontado por Tardif (2014, p. 109), ao valorizar os saberes da experiência docente, que para o autor são apreendidos no exercício do ofício, na rotina, e é a partir desse saber que os professores orientam sua ação pedagó-

gica, ou seja, sem a experiência não há como formar-se docente, muito menos enfrentar a ansiedade comum do primeiro contato com a futura profissão.

Outro problema enfrentado que merece destaque foi a falta de receptividade dos profissionais da Monsenhor em relação aos licenciandos de História, como pode ser visualizado no relato abaixo:

A primeira dificuldade foi a timidez e a falta de contato com a sala de aula, estando na posição de professor. Mas ela foi vencida rapidamente, pois a cada oficina era possível a aptidão a estar naquele âmbito exercendo tais funções. Outra dificuldade foi com a própria escola em si e seus profissionais, pois, como já citado, os meios tecnológicos eram quase impossíveis de serem utilizados (atrapalhando crucialmente a aplicação de minha última oficina), e os profissionais da escola, professores e direção, tratavam os pibidianos da pior forma possível, como, por exemplo: não permitiam que ficassemos na sala dos professores, a única com ar-condicionado; olhavam com ódio e nojo por motivo nenhum; nos tratavam mal sem nenhuma razão; e, por último, uma professora obrigou um pibidiano a se levantar de uma cadeira, sendo que havia outras na sala, levando-nos a ficar completamente ofendidos e constrangidos com o ocorrido. Sinceramente, espero que o Comercial não seja aprovado para receber um programa como o PIBID. (Monsenhor, relato 13, [s. d.], n. p.).

Para compreendermos o impacto dessa hostilidade na formação, citamos Imbernón (2011 *apud* Canan, 2018, p. 36), que defende: “A troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores. A união da formação de um projeto de trabalho”. Essa união entre escola e universidade, licenciandos e professores não foi possibilitada pela antipatia dos profissionais da Monsenhor em relação aos participantes do subprojeto de História.

Por fim, perguntamos sobre a relevância do PIBID na formação de professores e em sua própria experiência formativa. Entre as respostas, destacam-se:

Sem dúvida nenhuma o PIBID é uma maneira corajosa de pôr os alunos frente à participação da comunidade escolar e experimentar todo o dia a dia do professor enquanto participante de uma comunidade. (Monsenhor, relato 3, [s. d.], n. p.).

O PIBID, para além do estágio, é a experiência prática na licenciatura que mais proporciona meios para o contorno de situações desafiadoras. O caráter experimental das oficinas permite a reinvenção constante das formas de se trabalhar, munindo-nos de comportamentos que visam à resolução de situações complexas no ambiente escolar. Nesse caso, é fundamental na formação de um bom profissional da educação. (Dom Moisés, relato 8, [s. d.], n. p.).

Foi com certeza uma experiência muito importante, principalmente, por ter sido o meu primeiro contato com a sala de aula estando na posição de docente. Também foram extremamente relevantes os momentos de formação, planejamento, entendendo a escola para além da sala de aula, como um espaço diverso, com muitas possibilidades. (Dom Moisés, relato 15, [s. d.], n. p.).

Para os pibidianos que participaram do questionário, o programa é essencial para a construção de uma vivência mais completa com a comunidade escolar, algo que complementa a formação obrigatória dos estágios. A partir da aprendizagem do cotidiano escolar e da participação em conjunto com os supervisores no processo de ensino-aprendizagem dos discentes do ensino básico, eles puderam interiorizar comportamentos, métodos e percepções imprescindíveis à resolução das tribulações que lhes serão corriqueiras quando se formarem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da análise de dados sugerem que, por mais que tenham ocorrido determinados entraves, como a estrutura precarizada da Dom Moisés Coelho e a má recepção dos profissionais da Monsenhor Constantino Vieira, o aprendizado adquirido foi significativo para sua formação, no que tange ao desenvolvimento da identidade profissional e à apropriação de saberes experienciais que mobilizam em conjunto teoria e prática. Em suma, é notável que o PIBID é uma política educacional com enorme potencial formativo. Todavia, é preciso unir o espaço universitário e escolar, seja com o estabelecimento de outras iniciativas ou expandindo as já existentes, para que não ocorram rejeições por parte da comunidade escolar à presença de graduandos em suas dependências e, de igual maneira, seja edificada uma educação nacional de qualidade a partir da integração desses dois “universos”.

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, Neusa Banhara *et al.* Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores. **Educação em perspectiva**, v. 4, n. 1, 2013.

BRASIL. **Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/D23decreto/D7219.htm/. Acesso em: 10 jan. 2024.

CANAN, S. R. PIBID: promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 4, n. 6, p. 24–43, 2018. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/54>. Acesso em: 5 jan. 2024.

D'ÁVILA, Cristina. Universidade e formação de professores: qual o peso da formação inicial sobre a construção da identidade profissional docente. *In*: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. (Org.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, p. 219-240, 2007.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. de A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, [s. l.], 2011.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de história**. 1. ed. Campinas: Papirus, 2019. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 14 jan. 2024.

MAIA, A. C. B. **Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa: elaboração, aplicação e análise de conteúdo – Manual Didático**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Ana-Claudia-Maia/publication/341259892_Questionario_e_entrevista_na_pesquisa_qualitativa_Elaboracao_aplicacao_e_analise_de_conteudo/links/5e-b6066d4585152169c0fbd2/Questionario-e-entrevista-na-pesquisa-qualitativa-Elaboracao-aplicacao-e-analise-de-conteudo.pdf. Acesso em: 15 jan. 2024.

MELO, W. V.; BIANCHI, C. S. Discutindo estratégias para a construção de questionários como ferramenta de pesquisa. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 8, n. 3, p. 43-59, 2015. Disponível em: <https://revistas.utfpr.edu.br/rbect/article/view/1946>. Acesso em: 15 jan. 2024.

NASCIMENTO JÚNIOR, Manoel Caetano do. História local e o ensino de história: das reflexões conceituais às práticas pedagógicas. In: VII Encontro Estadual de História, 2016, Feira de Santana. *In: Anais do [...]*. Feira de Santana: ANPUH, 2016. Disponível em: https://snh2013.anpuh.org/resources/anais/49/1477852456_ARQUIVO_Trabalhocompleto.pdf. Acesso em: 24 jan. 2024.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 19 jan. 2024.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & sociedade**, v. 20, p. 109-125, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CAPÍTULO 27

REVISTAS, MEMÓRIAS E IDENTIDADES: UMA ANÁLISE DAS DISCUSSÕES DE GÊNERO NA ESCOLA PÚBLICA A PARTIR DE DOCUMENTOS HISTÓRICOS

José Ádrio Debray Albuquerque dos Anjos Coêlho

Rubens de Andrade Quirino

Melquisedec Gomes Pamplona

Jefferson Fernandes de Aquino

Rosemere Olimpio de Santana

Doi: 10.48209/978-65-5417-556-R

Resumo: O estudo consiste em refletir sobre as questões de gênero e sexualidade a partir do uso de fontes históricas dentro da sala de aula e como os alunos reagem a esses debates. Com isso, a partir das experiências apreendidas na Escola Dom Moisés Coêlho, percebe-se a importância de compreender as pluralidades que esses documentos viabilizam para a reflexão social. Para tanto, a partir dos encontros do PIBID, o objeto central tornou-se refletir e analisar as várias fontes históricas existentes, principalmente como elas foram pensadas ao longo da história. Entre essas fontes, foram utilizadas revistas, jornais, propagandas e imagens, a fim de analisar as percepções dos próprios alunos sobre esses conteúdos. Ademais, os alunos também conheceram o Núcleo de Documentação Histórica Deusdedit Leitão, do Centro de Formação de Professores da UFCG, uma grande referência para fomentar as discussões sobre as fontes históricas da sociedade cajazeirense. Do ponto de vista teórico, alguns autores são indispensáveis para pensar sobre esses assuntos, como Araújo (2016), Cerri (2017) e Rocha (2015). Este estudo destaca a relevância de abordar discussões de gênero e sexualidade no ensino de história, especialmente na escola pública. Nesse caso, esses documentos históricos foram importantes para compreender o contexto social daquela época e como a Revista Flor de Liz trazia essas discussões de gênero para a sociedade cajazeirense, além da importância de compreender as diversas perspectivas que as fontes históricas oferecem para a reflexão social.

Palavras-chave: Fontes históricas; Gênero e sexualidade; Ensino e história.

INTRODUÇÃO

A Revista Flor de Liz circulou nos jornais cajazeirenses entre os anos de 1926 e 1937, tratando de temas diversos como educação, religião, cuidados com o corpo, beleza e família. Por isso, é importante analisar os seguintes documentos da época: quais eram as vontades, concepções, o perfil das mulheres que escreviam nesses jornais e para quem estava sendo escrito.

Com isso, é indispensável analisar essa revista não somente como uma mera divulgadora de informações e da modernidade que a cidade de Cajazeiras, na Paraíba, estava vivendo, mas também como as escritoras apresentadas no documento discutiam esses assuntos dentro da sociedade cajazeirense, cercada por relações afetivas e sociais: como os valores relacionados ao masculino e ao feminino eram retratados por elas, quais ideais eram estabelecidos, quais os padrões de beleza e como esses discursos eram enraizados na sociedade, bem como o perfil socioeconômico dessas mulheres, que comumente eram associadas à elite local e se cercavam de discursos religiosos, mesmo com suas intenções voltadas à modernidade que se estabelecia naquelas condições.

Em extrato da Revista Flor de Liz, Araújo (2016) apresenta:

Flor de Liz, defendendo, como defendo, a causa de Deus e o avanço da civilização, há de preparar um ambiente puro, onde haja muito ar e brilhe muita luz, um meio em que os sentimentos de sociabilidade do sertanejo se aperfeiçoem, a Imprensa encontre um novo campo, a mocidade beba mais ideias, a mulher ache um escudo para suas aspirações e Deus corações onde viva, reine e impere. [...] Flor de Liz há de crescer e muito há de realizar um paradoxo, pelo menos na História da Parahyba, porque será a vanguarda de um movimento de progresso partindo dos sertões para o litoral (Flor de Liz, 1927 *apud* Araújo, 2016, n. p.).

É visível o discurso sobre mostrar uma modernidade naquela época. A revista era encarada como um movimento progressivo das mulheres no sertão paraibano, com a intenção de aumentar a sociabilidade. Por isso, a revista a ser trabalhada será importante para compreender melhor os documentos históricos e como eles são recortes de realidades que devem ser analisadas criticamente, respeitando o tempo social e outras questões que serão trabalhadas ao longo desta oficina.

Para tanto, um ponto primordial a se pensar advém do cenário histórico que emerge no início do século XX: os movimentos operários são iniciados, a industrialização começa a ganhar força, o direito ao voto feminino é conquistado e outros diversos aspectos políticos, econômicos e sociais passam a ser drasticamente alterados. Portanto, o período é caracterizado como transicional, o que, conseqüentemente, gera inúmeras contradições nos discursos daqueles que são frutos dele, refletindo diretamente nas produções da época, como a Flor de Liz.

Nesse ponto, é primordial pensar que as alterações de pensamento que se pretendiam a partir do processo de modernização que ocorria iam, incontestavelmente, de encontro à cultura da época, gerando atritos que resultaram em fragmentações de pontos de vista da população, aderindo parcial, nula ou completamente aos interesses do novo modo de se pensar a sociedade.

Nesse caso, o poder se fazia inteiramente colocado nas mãos do discurso cristão conservador que, por sua vez, caminhava em contramão à modernização e reinava soberano sobre a mentalidade da época. Entretanto, o avanço das ideias de progresso permeava a sociedade e abria fissuras nessas interpretações, condenando-as ao questionamento que se iniciava e internalizava novos dogmas na população. Isso não significa dizer que a Igreja perde o controle do povo da época, e muito menos da atualidade, mas implica em uma gradual mudança que gera comportamentos inusitados, principalmente naqueles que eram mais afetados pelo controle por ela exercido.

REFERENCIAL TEÓRICO

Primordialmente, é interessante observar a importância do Núcleo de Documentação Histórica Deusdedit Leitão, que se configura como um setor do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Nesse departamento, são preservadas documentações produzidas por instituições públicas e privadas do sertão paraibano, realizando a manutenção da variedade de documentos historiográficos que ajudam a conhecer a cidade de Cajazeiras e o sertão paraibano, além de subsidiar, enquanto fonte de pesquisa, novas investigações.

Assim sendo, as fontes documentais, sejam elas jornais, documentos oficiais do Estado, algum objeto que remeta à memória (coletiva ou não), entre outras diversas, são instrumentos de grande valor para a construção e o fazer histórico. A partir do final da década de 1920, com a revolução documental promovida pelos historiadores da Escola dos Annales, houve uma expansão da ideia de fonte histórica (Meirelles, 2002). A partir desse momento, o fazer historiográfico passa a se utilizar das mais diversificadas fontes para realizar suas reflexões e críticas.

A título de exemplo, quando inserimos as questões de gênero dentro desse contexto, pode-se fazer uma reflexão analisando as imagens como fonte, como nos costumes dos séculos anteriores, em que imagens retratavam meninos usando cores mais fortes para representar intensidade e virilidade, enquanto meninas usavam cores mais claras para representar delicadeza e sensibilidade. Esse exemplo demonstra como essas questões são alteradas ao longo da história e se tornam uma construção social.

Ao contrário do que se dissemina popularmente, a interpretação do que se entende por feminino é questionável. Na realidade, o feminino, assim como o masculino, são características físicas e comportamentais associadas à sua determinada divisão. Nesse caso, Butler (2000, p. 152) afirma que:

‘Sexo’ é um constructo ideal que é forçosamente materializado através do tempo. Ele não é um simples fato ou a condição estática de um corpo, mas um processo pelo qual as normas regulatórias materializam o ‘sexo’ e produzem essa materialização através de uma reiteração forçada destas normas.

Para tanto, a Revista Flor de Liz surge como uma importante ferramenta de construção do gênero feminino, de modo que a materialização das normas se desse de maneira consoante aos ideais das mulheres da época, sendo um documento histórico que denota o avanço das produções femininas no âmbito público.

No entanto, esse documento, mesmo se propondo progressista e, de certo modo, abrindo novos leques de possibilidades, tem caráter explicitamente cristão e, nesse caso, faz críticas ferrenhas à modernização no sentido ideológico, argumentando que:

O modernismo tratado, hoje, em todos os recantos do universo, está em verdadeira oposição com a moral christã e com a nobre e sublime virtude angélica, a pureza, tão descuidada por aquelles que se dizem modernos e progressistas. [...] Infelizmente, a encantadora virtude angelical está passando por grande decadência nestes dias em que os homens, na mór parte, cuidam do modernismo. Ela caminha em decadencia, devido às más escolas do cinema e das modas imoraes, que hoje escravizam o mundo inteiro e que reinam até nas familias christãs e nas jovens de reconhecida piedade (Flor de Liz, 1931, n. p.).

Esse movimento deixa claro que, dentro do que Foucault (1987) chama de biopolítica, o patriarcado que impõe o silenciamento das mulheres cajazeirenses é um dispositivo biopolítico que, a partir da instituição da revista, começa a ser questionado enquanto modo válido de se enxergar a importância do posicionamento feminino, mesmo que primitivamente.

Consequentemente, a disseminação do ponto de vista e cotidiano feminino é instaurada. Entretanto, o dispositivo, como o próprio Foucault (1987) sugere, não é exterminado, mas reinventado, sendo, nesse caso, instituída, a partir da voz das próprias mulheres, a maneira com a qual elas deveriam se comportar ou até desejar fazê-lo.

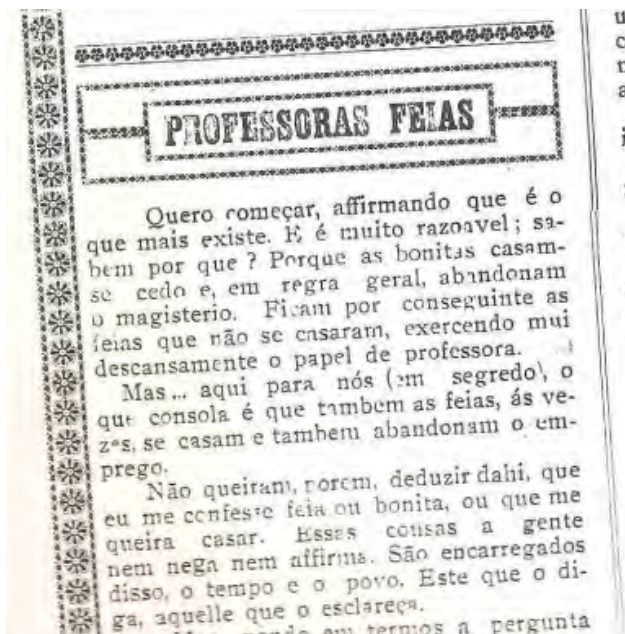
Assim, o debate segue no sentido de munir os alunos da ciência de que essas mulheres presentes na Flor de Liz instituíram padrões a serem seguidos. Esses padrões, ao longo da revista, são impressos de diversas formas. Entretanto, nas questões acerca do cabelo e de sua associação com a feminilidade, essa questão parece extremamente clara e objetiva.

Nesse caso, cortes de cabelos mais curtos e sua associação ao masculino seriam uma maneira de, ao mesmo tempo, utilizar sua voz para emitir opinião e retratar uma posição repleta de ideologias conservadoras. Além disso, a maneira como as mulheres contornavam isso, utilizando acessórios para tornar aceitável aos olhos da sociedade da época o corte adotado, demonstra também certa tentativa de um gradual aceite da mudança de paradigmas.

A Flor de Liz representava não só a vontade de uma população, mas também as regras em que a revista estava inserida e queria perpetuar. Para tanto, o

debate central da revista estava rodeado de questões como a moda feminina, o matrimônio e as demais necessidades das mulheres da época, exemplificando com parte da documentação que, sobre as “professoras feias”, diz:

Figura 1 – Documentação



Fonte: Fortunata Assis, Flor de Liz, Abril de 1927.

Nesse sentido, a Revista Flor de Liz mostra, entre as décadas de 1920 e 1930, como a mulher era vista de acordo com o seu lugar social, relegando a função de sustento aos homens. Portanto, aquelas que se compromissavam com empregos para subsídio de sua própria vida eram comumente dissociadas do padrão de beleza da época, já que eram a parcela mal-sucedida na busca por um bom patriarca.

Ademais, a revista explicita muitas pautas associadas à área doméstica, cuidados com a casa e com a família, além de ensinar como costurar e como uma mulher deveria se portar, sendo o modelo para uma evolução perfeita da sociedade que, na época, era encarada como uma que passava por um período de transição.

No caso da análise deste trabalho, as mulheres são o foco, pois passam a se ver incumbidas de novas oportunidades antes negligenciadas e que agora se fazem não totalmente lícitas dentro da régua moral vigente, mas possíveis no cenário que vinha se consolidando.

Assim sendo, tendo em vista todas essas questões e problematizações levantadas, é visível o desconforto ao trabalhar com questões de gênero e sexualidade nas escolas. Nesse sentido, pensou-se, através das representações em revistas e jornais, os papéis de gênero, o feminino, o masculino, as questões referentes à sexualidade, cujo objetivo é justamente introduzi-los como temáticas necessárias ao ensino e à construção de cidadãos nas escolas.

METODOLOGIA

Primordialmente, como proposta introdutória para a oficina, apresentamos a revista *Flor de Liz* para a turma, informando-os do ano de origem, da localidade e, principalmente, do caráter dos escritos. Nesse ponto, a revista pode ser lida, sob o olhar da época de sua circulação, como um avanço do movimento de progresso vindo do sertão para fora, justamente por se tratar de uma revista feminina.

No segundo momento da apresentação teórica sobre o assunto, será mostrado como essas discussões de gênero são percebidas ao longo do tempo. Isto é, percebe-se que há uma construção dessas identidades de gênero. Segundo Bento (2011, p. 550), “antes de nascer, o corpo já está inscrito em um campo discursivo”, ou seja, o gênero e o sexo são vistos como algo natural, associados comumente à biologia, aos órgãos genitais, mas, a partir do momento em que se define se é um menino ou menina, as expectativas serão criadas e materializadas em brinquedos, roupas e comportamentos.

Logo em seguida, serão mostradas imagens sobre como antigamente as questões de gênero eram retratadas: os meninos usavam roupas rosas, porque essas cores mais vibrantes eram relacionadas à intensidade e até mesmo à virilidade; em seguida, uma menina com azul para expressar delicadeza e sensibilidade. Isto é, até as cores eram usadas para essas identificações de gênero dentro da sociedade. Surge ainda o questionamento: será que a figura de Luís XIV da França seria considerada um exemplo de homem nos dias atuais?

Um questionamento surge: “quais as diferenças entre as questões de gênero antigamente e hoje em dia?”, para que os alunos reflitam sobre quais são essas diferenças que eles podem evidenciar na sociedade. Logo após,

será apresentado um processo-crime trabalhado por Bernardo (2016) sobre os processos de honra na sociedade cajazeirense na década de 1930, que trata justamente da vulnerabilidade moral daquelas mulheres e de como a família protegia a honra dessas filhas mulheres naquela época.

Em seguida, será mostrada a notícia alarmante de que, em 4 dias, houve 4 mulheres vítimas de feminicídio na Paraíba, no início de outubro de 2023, nas cidades de João Pessoa, Bayeux e Mangabeira. Essas notícias serão discutidas com os alunos a partir de perguntas como: “por que existe homicídio de mulheres em razão do gênero?”. Isto é, esses crimes acontecem com mais frequência na sociedade e por qual motivo não há mais segurança nessas relações?

Logo após as discussões relacionadas à Revista Flor de Liz e sobre as questões de gênero envolvidas nesse meio, será exposto aos discentes quais são as possibilidades de se utilizar não só da fonte “revista”, mas também outras fontes, a fim de analisá-las e extrair delas um resultado crítico. No caso da revista, faz-se o questionamento: “o que podemos tirar da revista exposta anteriormente?”. Assim sendo, será introduzida a discussão referente à importância de se trabalhar com tais fontes para a compreensão da sociedade, nesse caso, trazendo ao foco a sociedade cajazeirense das décadas de 1920 e 1930.

Por conseguinte, já pensando na proposta da segunda parte, mostramos a diversidade de objetos materiais ou imateriais que podem ser considerados fontes, tendo em vista que, como aponta Meirelles (2002), a partir da década de 1920 o movimento dos Annales realizou um esforço teórico para a expansão do que pode ser utilizado como fonte histórica. Assim sendo, será mostrado, através dos slides, a apresentação das fontes e a explicação referente a como se pode analisar criticamente cada uma delas e seu valor.

Na segunda parte, logo após as discussões relacionadas à Revista Flor de Liz e às questões de gênero envolvidas nesse meio, serão expostas aos discentes quais são as possibilidades de se utilizar não só da fonte “revista”, mas também outras fontes a fim de analisá-las e extrair delas um resultado crítico. No caso da revista, faz-se o questionamento: “o que podemos tirar da revista exposta anteriormente?”. Assim sendo, será introduzida a discussão referente à importância de se trabalhar com tais fontes para a compreensão da

sociedade, nesse caso, trazendo ao foco a sociedade cajazeirense das décadas de 1920 e 1930.

Por conseguinte, mostraremos a diversidade de objetos materiais ou imateriais que podem ser considerados fontes, tendo em vista que, como aponta Meirelles (2002), a partir da década de 1920 o movimento dos Annales realizou um esforço teórico para a expansão do que pode ser utilizado como fonte histórica. Assim sendo, será mostrada, através dos slides, a apresentação das fontes e a explicação referente a como se pode analisar criticamente cada uma delas e seu valor.

Nesse sentido, a oficina proposta visa justamente fazer com que os educandos tenham um maior contato com as diversas formas de se pensar a história, rompendo com a ideia limitada de que a história é somente aquilo que se encontra nos livros didáticos e “transmitido” em sala de aula. Levá-los até as fontes, pensar novas possibilidades e, concomitantemente, fomentar a discussão referente às diversas perspectivas de conhecimento.

Como finalização dos conteúdos propostos e observação de documentos históricos e, conseqüentemente, explicitada a importância disso para os estudos históricos e compreensão da sociedade, a proposta será que, a partir do pedido prévio no primeiro momento, cada aluno deverá levar um objeto que represente de alguma forma uma fonte histórica, seja da vida pessoal do aluno ou de um contexto mais geral, como, por exemplo, uma fotografia, uma nota de dinheiro ou um diário, para que, dessa forma, com a ajuda da análise proposta tanto pelo professor quanto pelos pibidianos, seja possível o entendimento da diversidade de fontes que podem e devem ser utilizadas para a análise histórica.

Nessa terceira parte, seguiram-se duas semanas de atividades remotas, isto é, o aconselhamento do professor supervisor foi enviar atividades no grupo da sala para serem entregues quando houvesse aula presencial. Com isso, a primeira ideia foi enviar um vídeo sobre fontes históricas para que os alunos pudessem entender melhor a importância de analisar um documento histórico e sua variedade, com o seguinte questionamento: **“Explique a importância do documento histórico para se pensar a sociedade e seus problemas contemporâneos”**.

Na semana seguinte, foi enviado o vídeo “Gênero e natureza”, de Rita Von Hunty, que aborda as relações e construções de gênero dentro da sociedade contemporânea, além de levantar reflexões sobre esse assunto. Assim sendo, o terceiro momento é justamente para alinhar as propostas da oficina, essa relação entre as construções do papel de gênero e os documentos históricos. Com isso, as últimas partes da oficina foram destinadas à visita ao Acervo do Núcleo de Documentação Histórica Deusdedit Leitão (NDHDL), para que os alunos tivessem contato com esses documentos físicos.

Na quarta parte da oficina, a partir dos objetivos delimitados pelo plano, é interessante contextualizar o porquê de trabalhar nesta oficina com fontes historiográficas, usando o Acervo do Núcleo de Documentação Histórica Deusdedit Leitão (NDHDL) para fundamentar as discussões em sala de aula. Com isso, foram selecionados jornais para orientar a discussão.

Desse modo, a intenção de levar os discentes para a UFCG é que eles possam conhecer a instituição e o próprio núcleo de documentação, na busca pela compreensão da diversidade de material histórico disponível, sistematizado teoricamente no segundo momento pelos próprios pibidianos e pelo professor supervisor. Isso dá aos alunos uma certa noção de como ocorrem os estudos históricos por meio da análise de fontes primárias, munindo-os de conhecimento histórico e pensamento crítico sobre as fontes.

Na produção final, no dia 04 de dezembro de 2023, será feita a produção de fanzines que, segundo Pinto (2013 *apud* Santos, 2014), seriam formados pela contração das palavras “fan”, de comunitárias, com “zine”, de magazine, tornando-se uma forma de produção e expressão individual, além de veículo de comunicação. Por isso, escolhemos a produção de fanzines, conseguindo trabalhar os eixos temáticos com recortes, tesoura e cola, despertando a criatividade dos alunos e sendo também uma forma de articular os conhecimentos apreendidos a partir das oficinas.

A sala foi dividida em dois grupos que ficaram com os seguintes eixos temáticos: história do gênero, como o gênero foi sendo retratado ao longo da história, como os homens eram retratados e como as mulheres eram, podendo escrever alguns conceitos e algumas notícias sobre as questões de gênero. A

intenção é criar um fanzine informativo sobre a construção dessas relações de gênero. O segundo eixo temático são os tipos de documentos que podem ser encontrados ao longo da história: o que podemos definir como documento histórico? Quais os tipos de documentos? Jornais, músicas, reportagens, fotografias?

A intenção dessa produção está articulada a três vieses: a produção da fanzine, a documentação histórica e as relações empreendidas ao longo do tempo sobre as construções de gênero na sociedade. Com isso, a produção dos fanzines finalizou a oficina que idealizamos ao longo desses meses para articular essas discussões ao contexto social dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a pesquisa, a partir da oficina realizada em sala de aula, percebeu-se que houve momentos bem definidos para conhecer melhor os conteúdos que seriam trabalhados com os alunos. Primeiramente, a análise da Revista Flor de Liz e como esses documentos históricos podem ser analisados dentro de um contexto historiográfico no ambiente escolar. Nesse sentido, nota-se a contradição da revista em se afirmar como uma literatura voltada ao enaltecimento de questões femininas no sertão, ao passo que se debruçava sobre ideais típicos do pensamento conservador e elitista da época.

Em sala de aula, surgiram as mais diferentes questões que foram trabalhadas, como a construção dos papéis de gênero na sociedade cajazeirense na década de 1930 e como isso afeta as percepções na contemporaneidade, sobretudo em questionamentos sobre as mudanças ocorridas dentro desse cenário. Assim, pode-se entender a relevância da temática e a importância de trabalhá-la em sala de aula.

Nesse sentido, a ida ao Núcleo de Documentação Histórica Deusdedit Leitão (NDHDL), na UFCG, representou uma parte muito importante para que os alunos pudessem conhecer esse espaço e como eles podem utilizá-lo como um campo de pesquisa, compreendendo a história como algo multifacetado, a partir das várias formas de fontes históricas que podem ser utilizadas para entender um contexto histórico, principalmente no intuito de preservar e valorizar a história local de Cajazeiras, na Paraíba.

Por isso, em outro momento da oficina, foi percebido o genuíno interesse dos próprios alunos em apresentarem documentos pessoais, como moeda antiga, diário, livro científico e notas antigas. O ponto mais importante das discussões foi justamente analisar as moedas e notas antigas como uma forma de compreender melhor a economia brasileira em diversos períodos da história. Dessa maneira, a principal ideia foi que os alunos observassem essas fontes históricas e questionassem acerca da existência desses documentos, como e por qual motivo foram feitos e quais os interesses que cercavam essas produções.

Para a finalização da oficina, a criação dos fanzines foi indispensável para a fixação dos conteúdos apreendidos, sobretudo na articulação dos alunos em produzirem o que entenderam desse processo, sendo divididos em dois eixos temáticos: a diversidade dos documentos históricos e a ideia de desconstruir os conceitos de gênero ao longo do tempo.

Por último, a experiência desenvolvida a partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi importante para a compreensão de como podemos trabalhar com os alunos, tendo esse contato direto com eles e com o professor supervisor, além da percepção de que alguns temas os afetam de formas diferentes dentro do ambiente escolar e da busca por auxiliá-los nesse processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Risoneide Silva de *et al.* **Escritos femininos**: uma análise do sensível na revista Flor de Liz Cajazeiras-PB (1920-1930). [s. l.; s. e.], 2016.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, p. 549-559, 2011.

BERNARDO, Katiana Alencar *et al.* **Cartografias do amor**: sensibilidades e práticas amorosas em Cajazeiras-PB 1920-1930. [s. l.; s. e.], 2016.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. *In*: WEEKS, Jeffrey; BRITZMAN, Deborah; hooks, bell; PARKER, Richard; BUTLER, Judith (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-176.

CAVALCANTI, Erinaldo. História e história local: desafios, limites e possibilidades. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 13, p. 272-292, 2018.

CERRI, Luis Fernando. Um lugar na história para a didática da história. **História & Ensino**, v. 23, n. 1, p. 11-30, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

ISIDRO, Thaís Jussara de O. Guedes; XAVIER, Alexandre Gama. **As fontes na pesquisa historiográfica**: ampliação e novas possibilidades. [s. l.; s. e., s. d.].

MEIRELLES, William Reis. Ler, ouvir e ver. A revolução documental na pesquisa histórica: uma abordagem das formas da construção da história. **História & Ensino**, v. 8, p. 143-150, 2002.

NÚCLEO de Documentação Histórica Deusdedit Leitão (NDHDL). UFCG/CFP. [s. e., s. d.]. Disponível em: <https://cfp.ufcg.edu.br/portal/index.php/unidades-academicas/uacs/ndhdl>. Acesso em: 26 set. 2025.

REVISTA **Flor de Liz**. Cajazeiras, Paraíba, 1926-1931.

REVISTA **Flor de Liz**. Ano I, n. 5, abr. 1927. Cajazeiras: Editoras Graphics Rio do Peixe.

REVISTA **Flor de Liz**. Ano V, n. 2, jan. 1931. Cajazeiras: Editoras Graphics Rio do Peixe.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Aula de história: evento, ideia e escrita. **História & Ensino**, v. 21, n. 2, p. 83-103, 2015.

SANTOS, José Luiz dos. O uso de fanzines na educação. **9º Arte**, v. 3, n. 2, p. 132-134, 2014.

ZEICHNER, Kenneth M. *et al.* Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: ZEICHNER, Kenneth M. *et al.* (Org.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 207-236.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Israel Soares de Sousa

E-mail: israel.soares@professor.ufcg.edu.br

Coordenador Institucional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/UFCG.

Fábio Ferreira de Medeiros

E-mail: fabio.ferreira@professor.ufcg.edu.br

Coordenador Institucional do Programa Residência Pedagógica – PRP/UFCG.

Nahum Isaque dos Santos Cavalcante

E-mail: nahum.isaque@professor.ufcg.edu.br

Coordenador – PIBID Educação do Campo – UFCG/CDSA.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Aldo Gonçalves de Oliveira

E-mail: aldo.goncalves@professor.ufcg.edu.br

Coordenador de Área do PIBID de Geografia da UFCG/CFP.

Albetânia Bezerra Alves

E-mail: betaniabezerra6@gmail.com

Supervisora do Núcleo 01 do Subprojeto PIBID Língua Portuguesa “Ensino de Língua Portuguesa, Letramentos e Formação Docente” (CPF/UFCG).

Aline da Silva Moraes Batista

E-mail: aline.morais@estudante.ufcg.edu.br

Bolsista de Iniciação à Docência.

Allan Claudio da Silva Matias

E-mail: allanclaudio12345@gmail.com

Graduando do curso de Licenciatura em Letras: Língua Inglesa - UFCG.

Allisson Lucas Lopes Rodrigues

E-mail: allisson.lucas@estudante.ufcg.edu.br

Bolsista do PIBID de Geografia da UFCG/CFP.

Amanda Emanuela Q. Borborema

E-mail: amanda.emanuela@estudante.ufcg.edu.br

Estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia – Universidade Federal de Campina Grande – Campina Grande/PB.

Amanda Rodrigues de Oliveira

E-mail: rodrigues.oliveira@estudante.ufcg.edu.br

Graduanda do curso Licenciatura em Pedagogia – UFCG.

Analiane do Nascimento de Oliveira

E-mail: analiane.nascimento@estudante.ufcg.edu.br

Bolsista ID PIBID - Subprojeto Língua Portuguesa.

Ana Célia Nunes de Lima Araújo

E-mail: ana_celia@hotmail.com

Supervisora - Subprojeto Língua Portuguesa.

Ana Vitória Alves de Melo

E-mail: mellovitoria223@gmail.com

Bolsista de Iniciação à Docência.

Anizabel Costa Duarte do Rego

E-mail: anizabel.costa@estudante.ufcg.edu.br

Supervisora do PIBID de Geografia (UFCG, campus Campina Grande); Especialista em Ensino de Geografia (UEPB) e Mestranda em Ensino de Geografia PROFGEO/UFCG.

Antonio Gomes da Silva

E-mail: antonio.gomes@professor.ufcg.edu.br

Doutor em Letras Clássicas (UFCG).

Beatriz Araújo Virginio

E-mail: beatriz.virginio@estudante.ufcg.edu.br

Licencianda em Geografia pela UFCG, campus Campina Grande-PB.

Bianca Emilly de Sousa Firmo

E-mail: bianca.emilly@estudante.ufcg.edu.br

Graduanda em licenciatura de Ciências Biológicas pela UFCG-CFP, vinculada ao Subprojeto de Biologia como aluna bolsista do PIBID-UFCG.

Bruna Costa de Moura Gomes

E-mail: bruna.costa@estudante.ufcg.edu.br

Aluna do curso de Letras na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus Cajazeiras-PB, Bolsista do Programa de Iniciação à Docência (PIBID).

Camila Brito de Sousa Holanda

E-mail: camila.brito@estudante.ufcg.edu.br

Bolsista de Iniciação à Docência.

Camila Ferreira da Silva

E-mail: camila.f.silva@estudante.ufcg.edu.br

Licencianda em Geografia pela UFCG, campus Campina Grande-PB.

Carlos Eduardo de Araújo Silva

E-mail: carlos.e.araujo@estudante.ufcg.edu.br

Licenciando em Geografia pela UFCG, campus Campina Grande-PB.

Charlene Nascimento Alves dos Santos

E-mail: charlene.nascimento@estudante.ufcg.edu.br

Bolsista do PIBID de Geografia da UFCG/CFP.

Cícera Cecília Esmeraldo Alves

E-mail: ceciliaesmeraldo@gmail.com

Profa. Dra. do curso de Geografia da UFCG - Coordenadora Orientadora
Subprojeto Geografia.

Cícero Vinícius Fonseca da Silva

E-mail: cicero.vinicius@estudante.ufcg.edu.br

Discente do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade
Federal de Campina Grande - UFCG.

Claudiana Lins Dantas

E-mail: claudialinscz@hotmail.com

Professora Supervisora do PIBID de Geografia da UFCG/CFP.

Daniel Felix de Sousa

E-mail: daniel.felix@estudante.ufcg.edu.br

Universidade Federal de Campina Grande.

Daniela Feitosa Bernardo

E-mail: daniela.feitosa@estudante.ufcg.edu.br

Bolsista.

Djalma Luiz do Nascimento Dantas

E-mail: djalma.dantas@professor.pb.gov.br

Supervisor do Núcleo.

Eduardo Marques Leite

E-mail: eduardo.marques@estudante.ufcg.edu.br

Graduando em licenciatura de Ciências Biológicas pela UFCG-CFP, vincula-
do ao Subprojeto de Biologia como aluno bolsista do PIBID-UFCG.

Edinaura Almeida de Araújo

E-mail: edinaura.almeida@professor.ufcg.edu.br

Coordenadora de Área.

Elyonel Fernandes Rocha

E-mail: elyonel.fernandes@estudante.ufcg.edu.br

Graduando em Licenciatura de Ciências Biológicas pela UFCG-CFP, vincu-
lado ao Subprojeto do PIBID de Biologia do CFP como aluno bolsista.

Emanuelly Cristina Eudorico Gonçalves

E-mail: emanuellycristina2013@gmail.com

Pibidiana.

Erick Alejandro Mascena Vieira

E-mail: erick.alejandro@estudante.ufcg.edu.br

Voluntário - Subprojeto Língua Portuguesa.

Ezequiel da Silva Vieira

E-mail: ezequiel.silva@estudante.ufcg.edu.br

Graduando em Licenciatura de Ciências Biológicas pela UFCG-CFP, vinculado ao Subprojeto do PIBID de Biologia do CFP como aluno bolsista.

Fábio Guedes Feliciano

E-mail: fabio.guedes@estudante.ufcg.edu.br

Fabiola Albuquerque de Sousa

E-mail: fabiola.albuquerque@estudante.ufcg.edu.br

Graduanda em licenciatura de Ciências Biológicas pela UFCG-CFP, vinculada ao Subprojeto de Biologia como aluna bolsista do PIBID-UFCG.

Florence Taciana Veriato Coura

E-mail: florence.taciana@estudante.ufcg.edu.br

Graduanda em licenciatura de Ciências Biológicas pela UFCG-CFP, vinculada ao Subprojeto de Biologia como aluna bolsista do PIBID-UFCG.

Francisca Rita de Cassia Felipe de Sousa

E-mail: francisca.rita@estudante.ufcg.edu.br

Graduanda do Curso de Geografia da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG.

Francisco de Assis Santos Lira

E-mail: assis.santos@estudante.ufcg.edu.br

Bolsista ID PIBID - Subprojeto Língua Portuguesa.

Francisco Fábio Amorim do Nascimento

E-mail: francisco.amorim@estudante.ufcg.edu.br

Bolsista.

Francisco Wagner Evangelista da Silva

E-mail: francisco.wagner@estudante.ufcg.edu.br

Graduando da Licenciatura em História pela Universidade Federal de Campina Grande (Campus Cajazeiras).

Gabriela da Silva dos Santos

E-mail: gabriela.santos@estudante.ufcg.edu.br

Graduanda da Licenciatura em História pela Universidade Federal de Campina Grande (Campus Cajazeiras).

Gean Dias

E-mail: geandias66@gmail.com

Licenciando em Geografia pela UFCG - Residente Subprojeto Geografia.

Glauber Samir Moreira Tavares

E-mail: glaubersamir27@gmail.com

Bolsista de Iniciação à Docência.

Hellen Alessandra de Sá Bezerra

E-mail: hellen.alessandra@estudante.ufcg.edu.br

Discente do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG.

Ingrid Batista Lima Rodrigues

E-mail: ingridlima0016@gmail.com

Bolsista de Iniciação à Docência.

Irlana Maria Holanda Gonçalves

E-mail: irlanabeatles@hotmail.com

Mestre em Educação e professora da rede Municipal de Ensino da cidade de Cajazeiras-PB.

Isabela Araujo dos Santos

E-mail: ia0890810@gmail.com

Licencianda em Geografia pela UFCG - Residente Subprojeto Geografia.

Ítalo Ramon de Andrade Trajano

E-mail: italo.andrade@estudante.ufcg.edu.br

Bolsista do PIBID de Geografia da UFCG/CFP.

Jeane Keli Dias de Andrade

E-mail: jeanelidiasdeandrade@gmail.com

Bolsista de Iniciação à Docência.

Jefferson Fernandes de Aquino

E-mail: jeffersonczpb@gmail.com

Professor/supervisor.

Jéssica de Lima de Oliveira

E-mail: jl822412@gmail.com

Graduanda do Curso de Geografia da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG.

Jéssica dos Santos Sena

E-mail: jessica.sena@estudante.ufcg.edu.br

Estudante do curso de Letras – Língua Portuguesa do Centro de Formação de Professores da UFCG.

Joelma Gomes Dantas

E-mail: joelma.gomes@estudante.ufcg.edu.br

Universidade Federal de Campina Grande.

João Pedro dos Santos Andrade

E-mail: joao.p.santos@estudante.ufcg.edu.br

Licenciando em Geografia pela UFCG, campus Campina Grande-PB.

José Ádrio Debray Albuquerque dos Anjos Coêlho

E-mail: joseadriodebray08@gmail.com

Estudante/Bolsista.

José Casimiro Gomes

E-mail: jose.casimiro@estudante.ufcg.edu.br

Voluntário.

José Leandro da Silva Sousa

E-mail: jl.letrasufcg@gmail.com

Estudante do curso de Letras – Língua Portuguesa do Centro de Formação de Professores da UFCG.

Josefa Roseane Henrique Pereira

E-mail: josefa.roseane@estudante.ufcg.edu.br

Bolsista ID PIBID - Subprojeto Língua Portuguesa.

Josefa Veríssimo Rolim

E-mail: josefaverissimorolim@hotmail.com

Supervisora da EMEIF José Leite Rolim.

Karol Karen do Nascimento de Lucena

E-mail: kklucena02@gmail.com

Graduanda do Curso de Geografia da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG.

Kassandra da Silva Pontes

E-mail: kassandrapontes15@gmail.com

Pibidiana.

Kauany de Andrade Traquilino

E-mail: kauany.andrade@estudante.ufcg.edu.br

Graduanda do curso Licenciatura em Pedagogia – UFCG.

Kéren Hapuke Estrela Maciel

E-mail: keren.hapuke@estudante.ufcg.edu.br

Bolsista.

Laryssa Barbosa M. da Silva

E-mail: laryssa.barbosa@estudante.ufcg.br

Graduanda em Química (UFCG-Cajazeiras); Bolsista PIBID.

Layssa Pereira de Oliveira

E-mail: layssaoliveira740@gmail.com

Estudante do curso de Letras – Língua Portuguesa do Centro de Formação de Professores da UFCG.

Lenita Maria Modesto Pereira

E-mail: lenita.maria@estudante.ufcg.edu.br

Universidade Federal de Campina Grande.

Leonardo de Medeiros Silva

E-mail: leonardo.silva5@professor.pb.gov.br

Professor supervisor.

Liliane Pinheiro de Sousa

E-mail: lilianeluna@gmail.com

Especialista em Ensino de Química pela URCA; Professora efetiva da rede Estadual de Ensino do Estado da Paraíba.

Lilian Prazeres Alves Bezerra

E-mail: lilyalves64@gmail.com

Graduanda do curso de Licenciatura em Letras: Língua Inglesa - UFCG.

Luan Alves da Silva

E-mail: luan.alves@estudante.ufcg.edu.br

Discente do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG.

Luan Ramon Oliveira dos Santos

E-mail: luan.ramon@estudante.ufcg.edu.br

Bolsista.

Luana Luany de Sousa Freitas

E-mail: lumaluany8@gmail.com

Estudante do curso de Letras – Língua Portuguesa do Centro de Formação de Professores da UFCG.

Luciano Leal de Moraes Sales

E-mail: luciano.quimica74@gmail.com

Professor Associado IV da UACEN/CPF/UFCG.

Luísa Farias de Carvalho

E-mail: luisa.farias@estudante.ufcg.edu.br

Aluna do curso de Letras na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus Cajazeiras-PB, Bolsista do Programa de Iniciação à Docência (PIBID).

Luiz Eugênio Pereira Carvalho

E-mail: luiz.eugenio@professor.ufcg.edu.br

Coordenador do PIBID (UFCG, campus Campina Grande); Mestre e Doutor em Geografia - UFPE.

Marco Antônio Margarido Costa

E-mail: marcoantoniomcosta@gmail.com

Doutor em Letras; Prof. Associado da UFCG e Coordenador do PIBID/Letras: Inglês.

Maria Clara Correia Moura

E-mail: clarismoural@gmail.com

Graduanda do curso de Licenciatura em Letras: Língua Inglesa - UFCG.

Maria das Graças Oliveira

E-mail: mariaeduc2013@gmail.com

UAEd/Coord. voluntária.

Maria Eduarda Pereira de Oliveira

E-mail: maria.e.pereira@estudante.ufcg.edu.br

Aluna do curso de Letras na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus Cajazeiras-PB, Bolsista do Programa de Iniciação à Docência (PIBID).

Maria Eduarda Soares Paes Saraiva

E-mail: maria.paes@aluno.ufcg.edu.br

Graduanda do curso de Licenciatura em Letras: Língua Inglesa (UFCG).

Maria Elessandra Rodrigues Araujo

E-mail: elessandra.araujo@ifpb.edu.br

Doutorado em Agronomia pela Universidade Federal da Paraíba, vinculada ao Subprojeto de Biologia como supervisora do PIBID-UFCG.

Maria Isabelly P. da Silva

E-mail: isabelly.pereira@estudante.ufcg.br

Graduanda em Química (UFCG-Cajazeiras); Bolsista PIBID.

Maria José da Silva Gomes Romão

E-mail: mariajosedsgr@gmail.com

Graduanda em Filosofia (UFCG).

Maria José L. Ferreira

E-mail: jose.ferreira@estudante.ufcg.edu.br

Estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia – Universidade Federal de Campina Grande – Campina Grande/PB.

Maria Sunária Menezes da Silva

E-mail: maria.sunaria@estudante.ufcg.edu.br

Maria Vitória Avelino Vieira

E-mail: mvitoriaavelinovieira@gmail.com

Licencianda em Geografia pela UFCG - Residente Subprojeto Geografia.

Maria Victoria do Nascimento

E-mail: victoria.nascimento@estudante.ufcg.edu.br

Discente do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG.

Mariana de Brito Lima

E-mail: mariana.b.lima@estudante.ufcg.edu.br

Aluna do curso de Letras na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus Cajazeiras-PB, Bolsista do Programa de Iniciação à Docência (PIBID).

Mariana Maria C. Dantas

E-mail: mariana.maria@estudante.ufcg.edu.br

Residente Bolsista do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande/PB.

Marta dos Santos Paulino

E-mail: marta.santos@estudante.ufcg.edu.br

Bolsista de Iniciação à Docência.

Mateus Pereira Correia

E-mail: mateus.correia@estudante.ufcg.edu.br

Graduando em Filosofia (UFCG).

Melquisedec Gomes Pamplona

E-mail: melquisedec.g.pamplona@gmail.com

Estudante/Bolsista.

Michelly Maria de Souza Santos

E-mail: michelly.maria@estudante.ufcg.edu.br

Bolsista ID PIBID - Subprojeto Língua Portuguesa.

Monalyza Batista Vieira da Costa

E-mail: monalyza.batista@estudante.ufcg.edu.br

Bolsista do PIBID de Geografia da UFCG/CFP.

Mônica Thaís Cordeiro da Silva

E-mail: cmonicathais@gmail.com

Licenciada em Letras e Mestranda do PPGLE/UFCG; Professora da ECI Itan Pereira.

Naianny Pereira de Sousa Roque

E-mail: naianny.pereira@estudante.ufcg.edu.br

Graduanda em Licenciatura de Ciências Biológicas pela UFCG-CFP, vinculada ao Subprojeto do PIBID de Biologia do CFP como aluna voluntária.

Nidiane Carolina Pereira de Lima

E-mail: nidianecarolina12344@gmail.com

Graduanda do curso de Licenciatura em Letras: Língua Inglesa (UFCG).

Paula Camila Aguiar Barbosa

E-mail: paulacamilaabs@gmail.com

Mestra em Filosofia; SEC-PB.

Paula Mirella da Silva

E-mail: paula.mirella@estudante.ufcg.edu.br

Graduanda do curso de Licenciatura em Letras: Língua Inglesa (UFCG).

Raissa Allyne Nascimento Souza

E-mail: raissaallyne1@gmail.com

Graduanda do curso de Licenciatura em Letras: Língua Inglesa - UFCG.

Ramon Gonçalves dos Santos Souza

E-mail: ramongoncalves20177@gmail.com

Bolsista.

Rayffi Gumercindo Pereira de Souza

E-mail: rayffi.ufcg@gmail.com

Preceptor; Unidade Acadêmica de Educação Básica/Colégio de Aplicação – UFCG.

Renato da Silva Ignácio

E-mail: renato.silva@professor.ufcg.edu.br

Coordenador.

Rosana R. Macêdo

E-mail: rosana.rocha@estudante.ufcg.edu.br

Residente Bolsista do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande/PB.

Rose Maria Leite de Carvalho

E-mail: rose.maria@professor.ufcg.edu.br

Coordenadora de Área – Subprojeto Língua Portuguesa.

Rosemere Olímpio de Santana

E-mail: rosemere.olimpio@professor.ufcg.edu.br

Possui Doutorado pela Universidade Federal Fluminense; Professora na Universidade Federal de Campina Grande (Campus Cajazeiras).

Roziane M. Ribeiro

E-mail: roziane.marinho@professor.ufcg.edu.br

Professora Associada do Curso de Licenciatura em Pedagogia; Orientadora do Subprojeto de Residência Pedagógica da Unidade Acadêmica de Educação – UFCG.

Rozilene Lopes de Souza Alves

E-mail: rozilene.lopes@professor.ufcg.edu.br

Ruan Pablo Nascimento de Lima

E-mail: rltsn071004@gmail.com

Graduando do curso de Licenciatura em Letras: Língua Inglesa - UFCG.

Rubens de Andrade Quirino

E-mail: rubensandrade987@gmail.com

Estudante/Bolsista.

Silviane C. Cardoso

E-mail: silviane.costay@estudante.ufcg.edu.br

Residente Bolsista do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande/PB.

Tailla Diniz Medeiros

E-mail: facultadetailla@gmail.com

Bolsista.

Talita Felix de Lacerda

E-mail: talita.felix@estudante.ufcg.edu.br

Graduanda da Licenciatura em História pela Universidade Federal de Campina Grande (Campus Cajazeiras).

Talyta Karoline Santos Oliveira

E-mail: talyta.oliveira@professor.pb.gov.br

Discente do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG.

Thainá Gabrielle Pereira

E-mail: gth4in4@gmail.com

Licenciada em Letras; Professora da ECIT Nenzinha Cunha Lima.

Thayssa Gabriely de Oliveira Alves

E-mail: thayssa.gabriely1@gmail.com

Universidade Federal de Campina Grande.

Thiago Nogueira Manguiera

E-mail: manguiera.thiago@gmail.com

Prof. Especialista e Preceptor do Subprojeto Geografia, EEEF Dom Moisés Coelho.

Udson Santos

E-mail: udson.santos@professor.ufcg.edu.br

Doutorado em Genética e Melhoramento pela Universidade Federal de Viçosa, vinculado ao Subprojeto do PIBID de Biologia do CFP como coordenador.

Vitoria Maria da Silva Mendes

E-mail: vitoriamariacz90@gmail.com

Universidade Federal de Campina Grande.

Wanubya de Souza Mota

E-mail: wanubya2008@gmail.com

Bolsista de Iniciação à Docência.

Wenia Maria Borges

E-mail: weniaborges@gmail.com

Universidade Federal de Campina Grande.

Zildene Francisca Pereira

E-mail: denafran@yahoo.com.br

Coordenadora de Área.

APOIOS



Secretarias Municipais de Educação da Paraíba
Secretaria de Estado de Educação da Paraíba