

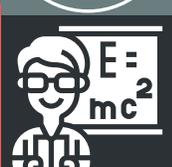
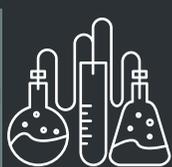


Formação de professores e construção de saberes na contemporaneidade

PIBID UFAL

Vivências, práticas e aprendizagens

Amaro Xavier Braga Jr.
Antônio Alves Bezerra
Elton Malta Nascimento
Karla Renata Mendes
Maria Danielle Araújo Mota
Orgs.



Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Amaro Xavier Braga Jr.
Antônio Alves Bezerra
Elton Malta Nascimento
Karla Renata Mendes
Maria Danielle Araújo Mota
(Organizadores)

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

PIBID UFAL – FORMAÇÃO DE
PROFESSORES E CONSTRUÇÃO DE
SABERES NA CONTEMPORANEIDADE:
vivências, práticas e aprendizagens

Editora CRV
Curitiba – Brasil
2024

Copyright © da Editora CRV Ltda.

Editor-chefe: Railson Moura

Diagramação: Designers da Editora CRV

Capa: Cirlene Jeane Santos e Santos

Arte do miolo: Silhuetas tematizadas das áreas de concentração dos subprojetos do PIBID. Ilustração digital usando AI-generated do Canva (Magic Studio™), posteriormente modificadas digitalmente com programação e ajustes de Amaro Braga.

Revisão: Os organizadores

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
CATALOGAÇÃO NA FONTE

Bibliotecária responsável: Luzenira Alves dos Santos CRB9/1506

P584

PIBID UFAL – Formação de professores e construção de saberes na contemporaneidade: vivências, práticas e aprendizagens / Amaro Xavier Braga Jr., Antônio Alves Bezerra, Elton Malta Nascimento, Karla Renata Mendes, Maria Danielle Araújo Mota (organizadores) – Curitiba: CRV, 2024.
298 p.

Bibliografia

ISBN Digital 978-65-251-5943-0

ISBN Físico 978-65-251-5947-8

DOI 10.24824/978652515947.8

1. Educação 2. PIBID – Iniciação à docência 3. Prática de Ensino 4. Relato de experiências 5. Recursos didáticos 6. Escolas em Alagoas I. Braga Jr., Amaro Xavier, org. II. Bezerra, Antônio Alves, org. III. Nascimento, Elton Malta, org. IV. Mendes, Karla Renata, org. V. Mota, Maria Danielle Araújo, org. VI. Título VII. Série.

CDU 37

CDD 370

Índice para catálogo sistemático

1. Educação – 370

2024

Foi feito o depósito legal conf. Lei nº 10.994 de 14/12/2004

Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora CRV

Todos os direitos desta edição reservados pela Editora CRV

Tel.: (41) 3029-6416 – E-mail: sac@editoracrv.com.br

Conheça os nossos lançamentos: www.editoracrv.com.br

Conselho Editorial: Comitê Científico:

- Aldira Guimarães Duarte Domínguez (UNB)
Andréia da Silva Quintanilha Sousa (UNIR/UFRN)
Anselmo Alencar Colares (UFOPA)
Antônio Pereira Gaio Júnior (UFRRJ)
Carlos Alberto Vilar Estêvão (UMINHO – PT)
Carlos Federico Dominguez Avila (Unieuro)
Carmen Tereza Velanga (UNIR)
Celso Conti (UFSCar)
Cesar Gerónimo Tello (Univer .Nacional
Três de Febrero – Argentina)
Eduardo Fernandes Barbosa (UFMG)
Elíone Maria Nogueira Diogenes (UFAL)
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)
Élsio José Corá (UFSF)
Fernando Antônio Gonçalves Alcoforado (IPB)
Francisco Carlos Duarte (PUC-PR)
Gloria Fariñas León (Universidade
de La Havana – Cuba)
Guillermo Arias Beatón (Universidade
de La Havana – Cuba)
Jailson Alves dos Santos (UFRJ)
João Adalberto Campato Junior (UNESP)
Josania Portela (UFPI)
Leonel Severo Rocha (UNISINOS)
Lídia de Oliveira Xavier (UNIEURO)
Lourdes Helena da Silva (UFV)
Luciano Rodrigues Costa (UFV)
Marcelo Paixão (UFRJ e UTexas – US)
Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar)
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
Paulo Romualdo Hernandes (UNIFAL-MG)
Renato Francisco dos Santos Paula (UFG)
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
Simone Rodrigues Pinto (UNB)
Solange Helena Ximenes-Rocha (UFOPA)
Sydione Santos (UEPG)
Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA)
Tania Suely Azevedo Brasileiro (UFOPA)
- Altair Alberto Fávero (UPF)
Ana Chrystina Venancio Mignot (UERJ)
Andréia N. Militão (UEMS)
Anna Augusta Sampaio de Oliveira (UNESP)
Barbara Coelho Neves (UFBA)
Cesar Gerónimo Tello (Universidad Nacional
de Três de Febrero – Argentina)
Cristina Maria D'Avila Teixeira (UFBA)
Diosnel Centurion (UNIDA – PY)
Eliane Rose Maio (UEM)
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)
Fauston Negreiros (UFPI)
Francisco Ari de Andrade (UFC)
Gláucia Maria dos Santos Jorge (UFOP)
Helder Buenos Aires de Carvalho (UFPI)
Ilma Passos A. Veiga (UNICEUB)
Inês Bragança (UERJ)
José de Ribamar Sousa Pereira (UCB)
Jussara Fraga Portugal (UNEB)
Kilwamy Kya Kapitango-a-Samba (Unemat)
Lourdes Helena da Silva (UFV)
Lucia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira (UNIVASF)
Marcos Vinicius Francisco (UNOESTE)
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)
Maria Eurácia Barreto de Andrade (UFRB)
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
Mighian Danae Ferreira Nunes (UNILAB)
Mohammed Elhajji (UFRJ)
Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)
Najela Tavares Ujje (UNESPAR)
Nilson José Machado (USP)
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
Sílvia Regina Canan (URI)
Sonia Maria Ferreira Koehler (UNISAL)
Sonia Maria Chaves Heracemiv (UFPR)
Suzana dos Santos Gomes (UFMG)
Vânia Alves Martins Chaigar (FURG)
Vera Lucia Gaspar (UDESC)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (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 de qualidade da educação básica pública brasileira. O PIBID tem por finalidade proporcionar a inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica para os discentes da primeira metade dos cursos de licenciatura, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior. Para o desenvolvimento dos projetos institucionais de iniciação à docência, o programa concede bolsas aos licenciandos, aos professores das escolas da rede pública de educação básica e aos professores das Instituições de Ensino Superior (IES).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

REITOR: Josealdo Tonholo

VICE-REITORA: Eliane Aparecida Holanda Cavalcanti

Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD:

Amauri da Silva Barros

PROGRAMA PIBID UFAL – 2022-2024

Coordenação Geral PIBID UFAL: Profa. Dra. Maria Danielle

Araújo Mota e Prof. Dr. Willamys Cristiano Soares Silva

Coord. Subprojeto Arte/Música (Campus A. C. Simões):

Prof. Dr. Marcos Moreira

Coord. Subprojeto Artes/Dança (Campus A. C. Simões):

Profa. Dra. Joyce de Matos Barbosa

Coord. Subprojeto Ciências (Campus A. C. Simões):

Prof. Dr. Aleilson da Silva Rodrigues

Coord. Subprojeto Educação Física (Campus A. C.

Simões): Profa. Dra. Maria Elizabete de Andrade Silva

Coord. Subprojeto Educação Física (Campus Arapiraca):

Profa. Dra. Joelma de Oliveira Albuquerque

Coord. Subprojeto Filosofia (Campus A. C. Simões):

Profa. Dra. Flávia Roberta Benevenuto de Souza

Coord. Subprojeto Física (Campus A. C. Simões):

Prof. Dr. Elton Malta Nascimento

Coord. Subprojeto Física (Campus Arapiraca):

Profa. Dra. Lidiane Maria Omena da Silva Leão

Coord. Subprojeto Geografia (Campus A. C. Simões):

Profa. Dra. Cirlene Jeane Santos e Santos

Coord. Subprojeto História (Campus A. C. Simões):

Prof. Dr. Antônio Alves Bezerra

Coord. Subprojeto Língua Espanhola (Campus A.

C. Simões): Profa. Dra. Flávia Colen Meniconi

Coord. Subprojeto Língua Inglesa (Campus A.

C. Simões): Profa. Dra. Simone Makiyama,

Coord. Subprojeto Língua Portuguesa (Campus A. C.

Simões): Prof. Dr. Fábio Rodrigues dos Santos

Coord. Subprojeto Língua Portuguesa (Campus

Arapiraca): Profa. Dra. Karla Renata Mendes

Coord. Subprojeto Matemática (Campus A. C. Simões):

Prof. Dr. André Luiz Flores

Coord. Subprojeto Pedagogia (Campus A. C. Simões):

Profa. Dra. Suzana Maria Barrios Luis

Coord. Subprojeto Química (Campus A. C. Simões):

Prof. Dr. André Gustavo Ribeiro Mendonça

Coord. Subprojeto Sociologia (Campus A. C. Simões):

Prof. Dr. Amaro Xavier Braga Jr.

COMISSÃO EDITORIAL

Prof. Dr. Amaro X. Braga Jr

Prof. Dr. Antônio Alves Bezerra

Prof. Dr. Elton Malta Nascimento

Profa. Dra. Karla Renata Mendes

Profa. Dra. Maria Danielle Araújo Mota



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO..... 11

PREFÁCIO 13

Cristiane Antonia Hauschild Johann

ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA DA EDUCAÇÃO FÍSICA:
possibilidades do ensino da biomecânica do esporte no ensino médio 15

Irinaldo Deodato Silva

Joelma de Oliveira Albuquerque

José Tenório Neto

Maria de Fátima Silva Viana

Diego Rodrigues Santos

PARTICIPAÇÃO DAS MENINAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA: uma reflexão a partir do PIBID 29

Eduardo Henrik E. Pires dos Santos

Rayane Janine Lessa Santos

Sarah Alikia Houly Simões De Souza

José Samuel Ferreira

Maria Elizabete de Andrade Silva

EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS: olhar dos estudantes..... 39

Pâmella Amorim de Oliveira

Jenkins Soares dos Santos

Michael dos Santos Silva

Antonio Elias da Fonseca Filho

Maria Elizabete de Andrade Silva

JOGOS E BRINCADEIRAS: relato de experiência de ações no Ensino
Fundamental I..... 51

Mênya Sanyelle Ramalho Calheiros

Ewerthon Dantas Santos

Raul Victor Pereira de Farias

Maria Heloise Silva dos Santos

Maria Elizabete de Andrade Silva

JOGOS DE TABULEIRO E INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: sua relevância
na formação e prática pedagógica de futuros professores de sociologia 65

Amaro Xavier Braga Junior

Álisson Gilson Bezerra

Camila Letícia dos Santos

Francialy Clarissa Melo dos Santos

Wellington da Silva Santos

DOS CLÁSSICOS DA FILOSOFIA AO COTIDIANO: uma experiência docente no ensino médio	79
<i>Cleibson Américo da Silva</i>	
<i>Gideão Alves Batista dos Santos</i>	
<i>João Vitor Inácio da Silva</i>	
<i>Lucas Pereira Lopes</i>	
<i>Flávia Roberta Benevenuto de Souza</i>	
ENSINO DE HISTÓRIA, MEMÓRIA E IDENTIDADE: experiências do PIBID/UFAL/História na E. E. Professora Maria das Graças de Sá Teixeira – Maceió/AL	91
<i>Antonio Alves Bezerra</i>	
<i>Herika Paes Rodrigues Viana</i>	
<i>Eva Letícia Lima Oliveira</i>	
<i>Ingrid Morganna de Menezes Oliveira</i>	
<i>Isabele Maria de Melo Oliveira</i>	
O ESPAÇO ESCOLAR: desnudando a geografia do lugar	105
<i>Pedro Henrique Gomes da Silva</i>	
<i>Carlos Augusto Rocha da Silva</i>	
<i>Ramona Lins Gonçalves</i>	
<i>Ezequias Francisco dos Santos</i>	
<i>Cirlene Jeane Santos e Santos</i>	
CONSIDERAÇÕES SOBRE O COMPONENTE CURRICULAR “DESAFIOS MUSICAIS” DO NOVO ENSINO MÉDIO: reflexões e apontamentos	121
<i>Pedro Victor Lima Sarmiento</i>	
<i>Robson Gomes Cavalcante Filho</i>	
<i>Vanilson de Lima Coelho</i>	
PIBID: a dança existe na escola?	131
<i>Joyce de Matos Barbosa</i>	
PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM PROCESSOS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: experiências formativas no PIBID	141
<i>Vitória dos Santos Chaves</i>	
<i>Suzana Maria Barrios Luis</i>	
POR UM LETRAMENTO LITERÁRIO E RACIAL: a literatura de mulheres negras em sala de aula	159
<i>Ana Vitória Souza Bezerra</i>	
<i>Anderson Oliveira Ramos</i>	
<i>Karla Renata Mendes</i>	
<i>Maria Alice Ferreira da Silva</i>	
<i>Wendel Ferreira Silva Lopes</i>	

<p>O DISCURSO/CONCEITO AULA-VIDA E O PIBID-LÍNGUA PORTUGUESA (2022 – 2024): experiências e reflexões 171</p> <p><i>Fábio Rodrigues dos Santos</i> <i>André Luiz Santos Praxedes</i> <i>Lucas de Menezes Andrade</i> <i>Hudson Oliveira Fontes Aragão</i> <i>Maria Laís Almeida Jesus</i></p>	
<p>PIBID-ESPANHOL/UFAL E A CONSTRUÇÃO DE SABERES OUTROS: vivências, práticas e aprendizagens nas aulas de língua espanhola 185</p> <p><i>Júlia Medeiros de Omena</i> <i>Andrey Ronald Monteiro da Silva</i> <i>Flávia Colen Meniconi</i> <i>Ana Quézia Domingos Oliveira</i> <i>Cleane Maria da Silva Santos Stenphilt</i></p>	
<p>DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ENSINO DE INGLÊS: promovendo a prática dos letramentos nas ações do PIBID 199</p> <p><i>Simone Makiyama</i> <i>Lucas Henrique Santos Correia</i> <i>Felipe Araujo de Lucena</i> <i>Maiara Gaia Damasceno</i> <i>Alexia Mayza Soares de Lima</i></p>	
<p>DA INATIVIDADE À REVITALIZAÇÃO: desafios, estratégias e oportunidades na reativação do laboratório de ciências 213</p> <p><i>Antônio Pedro Ferreira da Silva</i> <i>Davy Soares Pessoa</i> <i>Janayna Rodrigues dos Santos Silva</i> <i>Vítor dos Santos Silva</i> <i>Aleilson da Silva Rodrigues</i></p>	
<p>RELATOS DE EXPERIÊNCIA DO PIBID QUÍMICA DA UFAL EM TRÊS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DE MACEIÓ/AL..... 227</p> <p><i>André Gustavo Ribeiro Mendonça</i> <i>Luis Henrique Pereira de Carvalho</i> <i>Roberta Cavalcante de Alencar</i> <i>Jocimara Fabrício dos Reis</i></p>	
<p>FORMANDO O PROFESSOR DE FÍSICA: experiências pedagógicas do subprojeto física – PIBID UFAL/ Campus Arapiraca 241</p> <p><i>Klessia Santos Bastos</i> <i>Leydiane Pereira da Silva</i> <i>Aduan Luiz da Silva</i> <i>Lidiane Maria Omena da Silva Leão</i></p>	

PIBID – UFAL: práticas exitosas do subprojeto de física na Escola Edmilson de Vasconcelos Pontes	255
<i>Eshilli Shayane Ferreira dos Santos</i> <i>Francisco Ferreira da Paz</i> <i>Jadson Araújo Costa</i> <i>Marcelo Ernande Maciel Gomes</i> <i>Silas Amor da Silva</i>	
RELATOS DE EXPERIÊNCIA DO PIBID-UFAL MATEMÁTICA – UM OLHAR VOLTADO À FORMAÇÃO INICIAL	269
<i>André Luiz Flores</i> <i>Camila Santos Soares</i> <i>Gabriel Cavalcante Silva</i> <i>Igor Eduardo Anselmo Silva</i> <i>Stephany Lima Pereira</i>	
ÍNDICE REMISSIVO	281
SOBRE OS AUTORES E AUTORAS	287

APRESENTAÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) vem sendo uma iniciativa muito importante para a melhoria dos cursos de Licenciatura no Brasil. Por ser uma ação oriunda da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, leva alunos e alunas para dentro das escolas desde o primeiro momento de formação universitária, com o aporte de bolsas para todos os envolvidos no processo: discentes, supervisores que atuam nas escolas e coordenadores que atuam na universidade. Essa triangulação de agentes promove assim, a iniciação à docência e contribui para aperfeiçoar o futuro docente em formação e, por conseguinte, ampliar os padrões de qualidade da educação básica no Brasil.

O PIBID na UFAL vem sendo desenvolvido desde 2009 e a atual edição ocorreu entre os anos de 2022 e 2024. Ao todo, foram 18 subprojetos contemplando diversos cursos de licenciatura da UFAL em dois dos seus campi. No campus A. C. Simões, foram implementados nos cursos de Arte, com Música e Dança, coordenados pelo Prof. Dr. Marcos Moreira e pela Prof.^a Dr.^a Joyce de Matos Barbosa, respectivamente. Na área de Ciências (Biologia), coordenado pelo Prof. Dr. Aleilson da Silva Rodrigues; na área de Educação Física, pela Prof.^a Dr.^a Maria Elizabete de Andrade Silva; na área de Filosofia, pela Prof.^a Dr.^a Flávia Roberta Benevenuto de Souza; na área de Física, pelo Prof. Dr. Elton Malta Nascimento; em Geografia, pela Prof.^a Dr.^a Cirlene Jeane Santos e Santos, em História, pelo Prof. Dr. Antônio Alves Bezerra, em Língua Espanhola, Inglesa e Portuguesa pelos Prof.^a Dr.^a Flávia Colen Meniconi, Prof.^a Dr.^a Simone Makiyama e Prof. Dr. Fábio Rodrigues dos Santos, respectivamente; na área de Matemática, pelo Prof. Dr. André Luiz Flores, na Pedagogia, pela Prof.^a Dr.^a Suzana Maria Barrios Luis, na área de Química, pelo Prof. Dr. André Gustavo Ribeiro Mendonça, e em Sociologia, pelo Prof. Dr. Amaro Xavier Braga Jr.

Já no campus de Arapiraca, tivemos projetos implementados no curso de Educação Física, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Joelma de Oliveira Albuquerque; no curso de Língua Portuguesa, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Karla Renata Mendes; e, na área de Física, pela Prof.^a Dr.^a Lidiane Maria Omena da Silva Leão.

A coordenação geral do PIBID na UFAL ficou a cargo da Prof.^a Dr.^a Maria Danielle Araújo Mota que, posteriormente, em outubro de 2023, foi substituída pelo Prof. Dr. Willamys Cristiano Soares Silva, em razão de sua realocação para a UFRPE.

Tendo como tema a “Formação de Professores e Construção de Saberes na Contemporaneidade: Vivências, Práticas e Aprendizagens”, o projeto, finalizado em 2024, soma ao seu legado a presente obra, visando propagar experiências e fortalecer cada vez mais esta cadeia de conhecimento gerada pelo PIBID.



Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

PREFÁCIO

Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo (Paulo Freire).

Em ano de reconstrução das políticas educacionais brasileiras, receber o convite para prefaciar esta obra é mais uma grande alegria. Os organizadores deste livro apresentam uma importante contribuição à educação brasileira, em especial, à formação de professores e professoras do nosso país, a partir dos relatos e reflexões sobre as vivências e experiências desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (doravante, Pibid) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Peço licença para uma breve retomada na história educacional brasileira. Estamos em 2024, mas, 2007 foi um marco importante para a educação do nosso país. Foi nesse ano que a Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foi reestruturada, por meio da criação de duas novas diretorias: a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) e a Diretoria de Educação à Distância (DED). A criação da DEB iniciou uma trajetória de novas políticas educacionais que visam à formação docente. O primeiro programa criado, ainda em 2007, foi o Pibid. Voltemos ao ano de 2024 e a esta magnífica obra.

O Pibid surge como possibilidade para qualificar a formação de professores e professoras por meio da inserção de licenciados, desde o início da graduação, em escolas públicas parceiras para vivenciar a profissão, tendo a supervisão de professores da escola e da universidade. Dessa forma, cria um desenho pedagógico diferenciado ao colocar a escola como protagonista do processo de formação junto à universidade. Ousaria dizer que Pibid é esperançar, pois nos juntamos (escola, universidade e futuro professor) para pensar, estudar e experimentar a docência de outra forma.

Os capítulos aqui publicados apresentam relatos e reflexões das vivências, experiências e aprendizagens do Pibid UFAL ao longo da vigência do programa nas escolas parceiras, de 2022 a 2024.

Os trabalhos versam sobre a imersão na escola e sua importância para a formação, bem como sobre diferentes metodologias considerando as especificidades de cada área do conhecimento. Apresentam projetos, gincanas, olimpíadas de conhecimento, exposição de ciência, experimentação. Sugerem revitalização de espaços, estudos e leituras, jogos e brincadeiras, jogos de tabuleiro, diário reflexivo, temas clássicos e cotidianos, alfabetização e letramento, desafios, cultura corporal, literatura, vozes femininas, aula-vida.

Enfim, uma variedade de possibilidades que nos ajudam a repensar práticas pedagógicas e planejamentos docentes. Essa variedade de práticas pedagógicas e aprendizagens podem contribuir para potencializar a formação docente em qualquer área do conhecimento.

Agradeço e parabeno aos autores, em nome do Forpibid-rp (Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Pibid e Residência Pedagógica), pela contribuição desta publicação à educação brasileira. Ao mesmo tempo, contribuições como esta permitem socializar as atividades que são desenvolvidas no âmbito do Pibid e inferir sobre o impacto desse Programa na formação de professores e professoras do nosso país. Portanto, é urgente que Pibid se torne política de estado, como iniciativa de valorização e incentivo para a formação docente. Essa é a luta do Forpibid-rp. Seguimos esperando, conforme Paulo Freire nos ensinou.

Uma excelente leitura!

Cristiane Antonia Hauschild Johann
Professora da Universidade do Vale do Taquari – Univates
Presidenta do Forpibid-rp

ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: possibilidades do ensino da biomecânica do esporte no ensino médio

Irinaldo Deodato Silva

Joelma de Oliveira Albuquerque

José Tenório Neto

Maria de Fátima Silva Viana

Diego Rodrigues Santos

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

1. Introdução

O presente texto versa sobre um projeto com um conteúdo da Cultura Corporal (CC), o Esporte, nas aulas de Educação Física (EF), tematizando seus aspectos biomecânicos, em uma turma de Ensino Médio. Para tanto, articularam-se bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) – *Campus* Arapiraca, estudantes do Ensino Médio da Escola Pedro de França Reis (localizada em Arapiraca-AL) e respectivo professor supervisor, e coordenadora do PIBID/Educação Física (EF) – UFAL/*Campus* Arapiraca.

O escopo dessa articulação entre diferentes atores do processo pedagógico em um espaço profícuo à construção de experiências didáticas, a escola pública, se deu para aproximar estudantes do Ensino Médio aos conceitos da Biomecânica do Esporte, para fins de apropriação e exposição desse conteúdo em um evento de natureza científica na própria escola – a Exposição de Ciência 2023 (EXPOCIEN). Partimos do entendimento de que a disposição em si de conteúdos não garante a sua apropriação pelos estudantes e, conforme Saviani (2008), consideramos que há de se possibilitar os meios e as formas adequadas para a sua efetivação em segunda natureza pelos jovens participantes do projeto.

Por essa razão, embasamo-nos em critérios rigorosos de três proposições que explicam, mediam e colaboram para a intervenção no processo de ensino/aprendizagem de crianças e jovens, a saber: Psicologia (Psicologia Histórico-Cultural – PsHC), Pedagogia (Pedagogia Histórico-Crítica – PHC) e uma abordagem da EF (Abordagem Crítico-Superadora da EF – ACSEF) (Coletivo de Autores, 1992; Saviani, 2008; Martins, 2013). Trata-se de três

teorias críticas que se alinham quanto aos objetivos educacionais, à teoria do conhecimento e ao projeto histórico.

A elaboração do projeto se deu a partir de uma problematização acerca de qual conteúdo, diante variedade que compõe o fenômeno esportivo, seria relevante à aquisição pelos estudantes de uma turma do Ensino Médio, e sua respectiva exposição em um evento de natureza científica na escola. Com base em uma reflexão entre professor supervisor e acadêmicos pibidianos, julgamos, a partir dos princípios curriculares para seleção do conhecimento da ACSEF, que as informações pertinentes à Biomecânica do Esporte aproximariam os estudantes de uma superação por incorporação da aparência fenomênica revelada na prática esportiva – que em geral se apresenta esvaziada de historicidade e de explicações científicas e cujo acesso e apreensão desses conceitos possibilitaria catarses reveladoras para atingir uma das dimensões da estrutura do objeto. Para Kosik (1976), as coisas não se manifestam naturalmente ao homem; sua essência e sua estrutura não se revelam diretamente. Se a aparência e a essência do esporte coincidissem, nosso empenho em buscar fontes teóricas sólidas à sua explicação seria inútil. Entretanto, o oposto se confirma no movimento do pensamento quando penetramos na estrutura da coisa em si, leia-se, o esporte e suas múltiplas dimensões e determinações, situadas na prática social da humanidade.

Em vista disso, objetivamos sistematizar as atividades desenvolvidas com os conceitos e premissas mais gerais da Biomecânica do Esporte, embasados na ACSEF, com uma turma de 3º ano do Ensino Médio junto ao PIBID/EF/UFAL/Arapiraca, na Escola Pedro Reis – Arapiraca-AL, de modo que os estudantes fossem capazes de constatar, compreender, interpretar e explicar esses conhecimentos em um evento científico da escola.

A concepção de atividade aqui defendida possui estreita relação com os preceitos estabelecidos pela PsHC. A partir dessa compreensão, em termos ontológicos, a atividade se configura no processo cuja relação ser humano-natureza se refere à satisfação de uma necessidade, seja de ordem subjetiva ou objetiva. Na sua dimensão psicológica, tal categoria ultrapassa o limite da satisfação das necessidades materiais e engendra relações mais complexas que se traduzem na própria formação do sujeito a partir do reflexo psíquico da realidade e da cultura que o circunda (Leontiev, 1979). Cientes das inúmeras atividades existentes, interessa-nos discutir, em particular, a atividade de estudo e seus elementos constitutivos, sobre os quais dialogaremos no decorrer desta elaboração.

Nossas intenções didáticas se relacionaram à transmissão/apropriação aos estudantes do Ensino Médio de conhecimentos clássicos científicos, artísticos e filosóficos, construídos e acumulados historicamente pela humanidade, dentre

os quais os da Cultura Corporal, enquanto objeto de estudo e pesquisa da EF. Partindo do princípio da relevância social dos conteúdos (Coletivo de Autores, 1992), selecionamos o conhecimento da Biomecânica como um dentre aqueles essenciais à compreensão sintética pelos estudantes das bases científicas que envolvem a prática esportiva, especialmente suas ações e operações, seja esta no âmbito recreacional, escolar ou de alto rendimento, uma vez que esses conhecimentos estão presentes nos produtos que são consumidos no ato da produção de tais atividades.

No que se refere à sistematização das atividades, considerou-se o método de sistematização de experiências, que “reconstrói historicamente o sucedido, para interpretá-lo e obter aprendizagens” (Jara, 2012, p. 104). Diante disso, para fins de apreensão desse conteúdo, realizamos quatro encontros semanais, que contaram com a participação do professor de Educação Física – Supervisor do PIBID –, dos bolsistas do PIBID e de estudantes do Ensino Médio. Os procedimentos adotados se materializaram na forma de discussões, sistematizações, e exposições, com a temática da Biomecânica, buscando aproximar os envolvidos com seus conceitos mais gerais, em especial, os relacionados aos conhecimentos particulares dos esportes voleibol e basquetebol.

Quanto à fundamentação teórico/metodológica para a reflexão de fundo, cujas fontes alicerçaram nossa práxis e dialogaram sobre as categorias atividade de estudo, pedagogia e abordagem da EF, estabelecemos relações desse arcabouço com o processo vivido, suas fases, elaboração e reflexões. Por fim, tecemos nossas considerações provisórias explicitando as possibilidades e limites encontrados no percurso, bem como apontando possibilidades futuras de vivências com a temática em questão.

2. Parâmetros teórico-metodológicos da experiência

A síntese da experiência aqui recuperada está embasada rigorosamente em fontes sólidas que tratam da prática pedagógica, das influências psicológicas e do trato com o conhecimento na EF. Corroboramos com Duarte (2016) quando afirma que “os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos carregam atividade humana condensada, sintetizada, ou seja, vida em forma latente” (Duarte, 2016, p. 2). A socialização desse legado cultural sobre a Biomecânica faz emergir à vida toda atividade humana que ali habita (Duarte, 2016). Um dos desafios pedagógicos desta elaboração fora identificar, selecionar, organizar e sistematizar formas mais desenvolvidas do conhecimento humano/genérico da Biomecânica do Esporte não o limitando aos aspectos biológicos, considerando que este foi historicamente elaborado sob determinadas condições objetivas e possui os germes das principais manifestações

e tendências sociais, culturais e econômicas em voga. Em Duarte (2016), identificamos uma definição do critério do mais desenvolvido:

O conhecimento mais desenvolvido é aquele que permite a objetivação do ser humano de forma cada vez mais universal e livre. O critério é, portanto, o da plena emancipação humana. Em termos educativos, há que se identificar quais conhecimentos podem produzir, nos vários momentos do desenvolvimento pessoal, a humanização do indivíduo (Duarte, 2016, p. 67).

Indubitavelmente, em termos histórico-culturais, histórico-críticos e crítico-superadores, o critério do mais desenvolvido se refere aos conteúdos clássicos, não somente por seu valor educacional, mas principalmente pela razão de que “algo se torna um clássico para a humanidade se for um produto da prática social cujo valor ultrapassa as singularidades de sua origem” (Duarte, 2016, p. 106). Isso quer dizer que seu nível de eficácia formativa é dado pelo quão rico esse conteúdo é em relação ao lastro histórico do desenvolvimento da humanidade e pela significância que tal clássico representará na efetivação das possibilidades de construção da individualidade do jovem.

Logo, o clássico não é só o tradicional ou erudito, nem tampouco o clássico desconsidera o conhecimento popular. Não obstante, a referência ao clássico remete ao que não perde sua temporalidade e atualidade, trata-se do que se estabeleceu como essencial para a humanização dos sujeitos.

O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe necessariamente ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico (Saviani, 2008, p. 13).

Destarte, a Cultura Corporal, enquanto objeto da EF, é um clássico do saber humano. Referendamo-nos, pois, no pressuposto mais geral das Ciências da Ação, como área do conhecimento que trata em ambiente escolar, especificamente, de um dado conhecimento humano-genérico advindo das atividades laborais, religiosas, artísticas com sentidos lúdicos, agonísticos, estéticos, higiênicos etc., que possuem uma síntese explicativa das relações sociais e de produção elaboradas historicamente pelos seres humanos singulares, sumariamente, entendida como Cultura Corporal (Coletivo De Autores, 1992), conforme sintetizam Escobar e Taffarel (2009):

O objeto de estudo da educação física é o fenômeno das práticas cuja conexão geral ou primigênia – essência do objeto e o nexos interno das

suas propriedades – determinante do seu conteúdo e estrutura da totalidade, é dada pela materialização em forma de atividades, sejam criativas ou imitativas, das relações múltiplas de experiências ideológicas, políticas, filosóficas e outras, subordinadas a leis histórico-sociais. O geral dessas atividades é que são valorizadas em si mesmas; seu produto não-material é inseparável do ato da produção e recebe do homem um valor de uso particular por atender aos seus sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonísticos, competitivos e outros relacionados à sua realidade e às suas motivações. Elas se realizam com modelos socialmente elaborados que são portadores de significados ideais do mundo objetal, das suas propriedades, relações e nexos descobertos pela prática social conjunta (Escobar; Taffarel, 2009, p. 2).

Mediante o até agora exposto, percebemos relações indissociáveis entre a noção de clássico da PHC, a atividade de estudo da PsHC e o objeto de estudo/investigação da ACSEF. Assim, os critérios para a seleção do conteúdo da Biomecânica não são aleatórios, ou dados por motivações pessoais ou cotidianas, mas seguindo princípios curriculares para a seleção dos conhecimentos coerentes ao alinhamento teórico aqui anunciado, que nos confirmam a necessidade humana de se valer de conteúdos clássicos nas aulas de EF.

Quanto à compreensão acerca da Biomecânica, concordamos com Oliveira (2020, p. 122) quanto à defesa de que “a Biomecânica apropriada pela Educação Física estuda a Postura Corporal em atividades da Cultura Corporal, no seio da prática social”. Assim,

[...] o objeto da Biomecânica no âmbito da Educação Física é a **Postura Corporal** em atividades da Cultura Corporal, pois ela é o único elemento concreto (unidade de distinto) o suficiente para tal. Na Postura Corporal, está contida: a) **qualquer atividade humana** da Cultura Corporal, como as danças, as lutas, os esportes, etc.; b) o **movimento humano (assim como o repouso)**; e c) **as forças externas e seus efeitos**, que na postura agem. Tendo em vista que a defesa deste objeto se relaciona à prática social que está assentada sobre a perspectiva da Cultura Corporal (Oliveira, 2020, p. 122, grifos do autor).

O autor acima citado explica a postura corporal partindo do geral em direção ao particular:

A palavra “postura” tem raiz etimológica no latim “*positura*”, que quer dizer posição. Ao relacionarmos esta categoria à atividade humana, logo cultural, esta se eleva semanticamente e amplia o seu significado na medida em que traça caminho rumo às suas particularidades, salta qualitativamente

para uma nova conotação, uma conotação mais complexa, mais rica em determinações, que tem potencialidades de ser influenciada pela física, química, biologia, mecânica, antropologia, paleontologia, sociologia, psicologia, fisiologia humana e do exercício, bioquímica, biofísica, biomecânica, cinesiologia, etc. (Oliveira, 2020, p. 121-122).

Assim, mesmo considerando outros autores que tratam da Biomecânica (Mcginnis, 2015; Hall, 2016), concordamos com Oliveira (2020) por este considerar a postura corporal determinada pelas leis sócio-históricas, e não apenas pelas leis biológicas, o que situa o conhecimento da Biomecânica como um dos aspectos para a compreensão da totalidade do conteúdo “esporte”. Dessa forma, nossa seleção, como fora dito, seguiu os princípios curriculares da ACSEF, em especial, da relevância social, da síntese à síntese ou da aparência a essência, da provisoriedade dos conteúdos e da ampliação da complexidade do conhecimento (Coletivo De Autores, 1992; Saviani, 2008; Gama, 2015). Isso quer dizer que o conteúdo selecionado precisa advir de uma necessidade humana, ser capaz de desvelar o fenômeno e a estrutura interna do esporte, de suas ações e operações, e ainda ser atual, capaz de ampliar e aprofundar a compreensão dos estudantes acerca da problemática do esporte na sociedade. Disso emerge outra questão pertinente ao desenvolvimento do presente trabalho: a forma de abordar esse conteúdo.

Para tanto, em primeira instância foi vital caracterizarmos os indivíduos que seriam os destinatários dos conteúdos. Cientes de que se tratava de jovens, na fase biológico-social da adolescência, situados historicamente no conjunto das relações sociais, cuja atividade principal reside na atividade profissional e de estudo, consideraram-se esses indivíduos inseridos no 4º ciclo de aprendizagem, que compreende o Ensino Médio, cujas aproximações nos apontam como referência o aprofundamento dos aspectos científicos e, inclusive, a possibilidade da criação de novos conhecimentos baseados nessas referências (Coletivo De Autores, 1992; Taffarel, 2010; Martins, 2013; Melo, 2017).

Questionamo-nos sobre como se processa a aprendizagem e o desenvolvimento desses jovens com conhecimentos como este da Biomecânica. Buscamos as respostas nos postulados da teoria da atividade, que em primeira instância vão nos dizer que para se desenvolver os sujeitos históricos precisam apreender o conhecimento cultural estabelecido ao longo da história, ou seja, aquilo que se colocou como fundamental à humanização dos indivíduos. Outro aspecto é que esse processo de apreensão do conhecimento não ocorre naturalmente, mas sob as leis sócio-históricas, através da mediação de categorias do pensamento que se materializam na forma de atividades, sendo o trabalho a principal delas (Leontiev, 1979; Marx, 1988; Vigostski, 2010; Martins, 2013).

Intimamente ligado ao conceito de atividade está o conceito de necessidade, que, por sua vez, não existe sem um motivo. Nessa lógica, motivo refere-se aos processos psicológicos peculiares ao próprio processo que se direciona ao objeto. Também, não se pode olvidar que é imprescindível ao entendimento da atividade humana o que vem a ser uma atividade principal. Nesse sentido, o ser humano em cada fase específica do seu desenvolvimento experiencia uma atividade principal ou dominante sob a qual incidirá papel de maior relevância ao seu desenvolvimento. Em síntese, a atividade principal se configura “na atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e seus traços psicológicos da personalidade” (Leontiev, 2010, p. 64).

A atividade de estudo se configura como uma dessas atividades que promovem o desenvolvimento do ser humano, e a educação escolar se estabeleceu no capitalismo como a forma dominante de educação. Em Davídov (1988), a atividade de estudo se configura como sendo o próprio processo de estudo que promove o desenvolvimento ulterior das crianças e jovens. Por meio dessa atividade, os estudantes reproduzem, sob a forma de tarefas de estudos variadas, os processos historicamente estabelecidos para a produção de determinados conhecimentos e habilidades, os quais correspondem às formas de consciência social, ou seja, formas da consciência e do pensamento teórico, historicamente produzidas pela via da reflexão, análise e experimentação mental, sua substância basilar.

O estudo é, pois, um tipo específico de atividade produtiva na qual reside um conteúdo e uma estrutura única, que a diferencia de outras atividades realizadas por crianças e jovens no período de formação escolar. Quando o estudo é a atividade principal do jovem, edificam-se neoformações psicológicas específicas de cada fase de seu desenvolvimento. Portanto, definindo também o desenvolvimento psíquico e, por conseguinte, a personalidade (Davídov, 1988).

Esses conceitos nos levaram a inferir que a seleção, sistematização e organização do conteúdo esporte, em especial na sua dimensão biomecânica, possibilitariam contribuir com a construção de neoformações nos estudantes que compõem essa turma de 3º ano do Ensino Médio, cuja atividade de estudo/trabalho é a atividade principal ou dominante. Aqui pudemos constatar que havia uma necessidade mais geral da formação humana desses indivíduos engendrada pelo motivo da apreensão em essência dos conceitos e premissas mais gerais da Biomecânica do Esporte. Valemo-nos da referência ao tempo pedagógicamente necessário à aprendizagem da ACSEF, a qual nos diz que o 4º ciclo de escolarização corresponde ao Ensino Médio e se traduz no aprofundamento e criação de conhecimentos científicos, considerando as devidas condições objetivas para sua operacionalização. Em hipótese, espera-se

que o jovem seja capaz de sistematizar o conhecimento teórico, percebendo regularidades entre os fenômenos e estrutura, guardadas as devidas condições históricas. Incluem-se nessas possibilidades as de serem produtores de conhecimento científico (Coletivo De Autores, 1992; Taffarel, 2010).

O lastro filosófico/científico aqui exposto ressalta o caráter indispensável de selecionar, organizar e sistematizar vivências significativas com conteúdos clássicos da Cultura Corporal no chão da escola, o que, necessariamente, nos direciona à tríade conteúdo-forma-destinatário presente no processo de humanização dos indivíduos singulares que frequentam a escola pública, laica e gratuita. Essa relação pedagógica exige uma dada didática alinhada aos preceitos e objetivos formativos das teorias expressadas nestas linhas. Discorreremos em seguida acerca dos procedimentos e método utilizados na efetivação da experiência e sua síntese.

3. A sistematização e a reflexão acerca da experiência

No que se refere à dimensão da sistematização das atividades, tomamos como referência o método de sistematização de experiências, proposto Jara (2012, p. 177-221), em cinco tempos, aqui sintetizados: 1) O ponto de partida: a experiência (ter participado e registrado a experiência); 2) A formulação de um plano de sistematização (definir objetivo, delimitar objeto, precisar um eixo de sistematização); 3) A recuperação do processo vivido (reconstruir a história da experiência; ordenar e classificar a informação); 4) As reflexões de fundo (processo de análise, síntese e interpretação); 5) Os pontos de chegada (formular conclusões, recomendações e propostas; definir estratégias para comunicar as aprendizagens e projeções).

Considerando que participamos e registramos a experiência em diários de campo, e com registros fotográficos e vídeos, o plano de sistematização levou em conta, no trabalho educativo (Saviani, 2008), as categorias do trabalho pedagógico (Freitas, 1995), e a reflexão de fundo considerou os conceitos pertinentes à compreensão da experiência desenvolvida para além da sua aparência, a saber: *atividade humana, atividade de estudo, noção de clássicos, princípios curriculares, cultura corporal, Biomecânica do Esporte, didática da PHC*, cujo conteúdo teórico, já exposto no item anterior, foi confrontado com os elementos da práxis pedagógica com um conteúdo específico da EF. A didática da PHC nos foi válida tanto na organização do trabalho pedagógico quanto nos momentos da aprendizagem dos estudantes, com sua consecução para a apresentação dos resultados de seus estudos no certame da EXPOCIEN 2023. Saviani (2003) reforça esse entendimento quando nos diz que o dado método da PHC tem como ponto de partida e de chegada a prática social dos

estudantes, mediada pela problematização, pela instrumentalização e pela catarse (Saviani, 2003).

Iniciamos a sistematização elaborando o objetivo de ensino, que se deu ao oportunizarmos momentos de planejamento da equipe do PIBID/EF/UFAL/Arapiraca. Nos dois primeiros encontros constatamos de forma coletiva nossa própria prática social, ou seja, o que dominávamos sobre a Biomecânica, assim como sobre o possível nível das constatações dos estudantes em forma de síncrise acerca da Biomecânica do Esporte. Problematizamos com questões como: o que sabemos sobre Biomecânica? Esse conhecimento é relevante aos jovens do Ensino Médio? O que selecionar diante da variedade de conteúdos da Biomecânica do Esporte? Como podemos organizar esse conteúdo? É possível de ser apreendido em ambiente escolar? Sob quais condições concretas poderíamos tratar esse conteúdo na escola?

Prosseguimos organizando a dialética conteúdo/método, estruturando o processo didático/organizativo da fase de seleção do conteúdo à fase de instrumentalização. No terceiro encontro, o professor supervisor fez a exposição sistemática do conhecimento para os estudantes, e, em reunião, discutiram as possibilidades de apresentar aquele conteúdo na EXPOCIEN 2023. Explicitou-se em forma de síntese desde a historicidade da biomecânica geral às suas aplicações no esporte de rendimento, no lazer e na prática escolar, principalmente fazendo a relação entre esses conhecimentos e sua efetivação especificamente pela mecânica do ataque do voleibol e pelo arremesso *jump* no basquetebol, conteúdos que estavam sendo estudados na etapa escolar em que se encontravam. Em um quarto momento, os estudantes, orientados pelo professor, de forma auto-organizada, se reuniram para elaborar os modelos acerca dessas posturas específicas. Em um quinto momento, o grupo se reuniu junto ao professor e aos pibidianos para traçar um cronograma de atividades até a exposição.

Paralelamente, intencionados a contemplar o objetivo proposto, a equipe do PIBID/EF/UFAL/Arapiraca sistematizou – a partir da busca sistemática de fontes como artigos em periódicos, livros, dissertações e teses, vídeos – um material didático (apostila) que nos auxiliou na instrumentalização dos estudantes do Ensino Médio com os conhecimentos da Biomecânica do Esporte. Asseveramos que a didática da PHC segue a lógica dialética, seu entendimento se dá no movimento e na dinâmica do pensamento; isso quer dizer que os momentos relatados não são lineares ou estanques, mas possuem uma unidade nas suas especificidades. Em outras palavras, constatamos catarses tanto na apresentação final dos estudantes quanto nos outros momentos da experiência. De fato, isso ocorreu tanto na elaboração dos modelos a serem apresentados quanto na fala dos jovens ao expor esses conhecimentos no

evento, o que aconteceu através dos processos de elaboração, exposição e expressão discursiva dos estudantes no evento.

Durante a EXPOCIEN 2023, foi montado um espaço com mesas e painéis, além de reservado o espaço da quadra para as experimentações das ações específicas cujas posturas estavam sendo analisadas. Nas mesas ficaram expostos os modelos das posturas produzidos pelos estudantes da escola em material biscuit. No painel, cartazes com conceitos e imagens fizeram parte da explicação à comunidade que visitou o evento. Na quadra, que dispunha de tabela de basquete e rede de vôlei, foram orientadas as experimentações do ataque do voleibol e do arremesso *jump* do basquetebol pelos estudantes da escola. É possível compreender que, por meio das atividades de estudo propostas, foi possível a apropriação dos conceitos pelos estudantes em forma de síntese, mediante a reflexão pedagógica ampliada na interpretação e explicação dos referidos dados da realidade sobre a Biomecânica do Esporte.

4. Considerações finais

Os resultados traduzem o esforço teórico realizado pelo coletivo que ali se reuniu buscando, no critério do mais desenvolvido, os insumos que pudessem produzir, em forma de síntese, catarses sobre a Biomecânica do Esporte junto aos estudantes; e que estas reflexões ultrapassassem o nível das constatações imediatas e de fato fossem relevantes para a sua formação humana. A concretude desse projeto só foi possível a partir de referências teoricamente sólidas que consubstanciaram as reuniões, o processo de elaboração das apresentações e as exposições. As condições objetivas materiais e intelectuais também merecem destaque, uma vez que reuniram acadêmicos tratando dos elementos teóricos de sua formação e um professor com sua experiência teórico-prática no chão da escola.

A experiência aqui sistematizada e analisada reforça a importância do acesso aos conteúdos da Cultura Corporal na escola pública como espaço de militância cultural pelas reivindicações educacionais da classe trabalhadora. Pensamos que esse *locus* de ensino não condiz com conhecimentos que não passaram pelo crivo do clássico, do artístico, do filosófico e do científico, únicos capazes de alavancar o desenvolvimento das plenas capacidades humanas de crianças e jovens. A articulação entre duas instituições formativas em níveis e esferas diferentes, mas com um mesmo propósito de formação humana dos indivíduos, fora de importância fundamental aos objetivos pretendidos pelos envolvidos neste projeto. A Escola Pedro Reis possui os germes explicativos que no mais geral representam os vários espaços escolares do agreste alagoano, seus limites e suas possibilidades. A UFAL, através do Curso de Licenciatura

em Educação Física, é representativa do esforço empreendido para efetivar elementos teóricos que subsidiem a prática pedagógica na escola.

Os bolsistas do PIBID sintetizam o universal do conhecimento humano genérico, o particular dos processos educativos e o singular dos indivíduos que precisam se humanizar a partir da apreensão do real concreto. Em igual medida, pode-se dizer o mesmo dos jovens estudantes do Ensino Médio. Nesse contexto, o professor figura no processo de mediação como um par mais desenvolvido nessa contraposição de conhecimentos sincréticos e sintéticos dos acadêmicos e dos estudantes secundaristas.

Relembremos que as referências aqui anunciadas possuem unidade teórico-metodológica, o que tornou viável e passível de execução a experiência vivida. Ao pensarmos nos objetivos educacionais deste mesmo lastro teórico, reafirmamos que seu projeto histórico é o da superação do modo degenerativo de o capital organizar a vida em sociedade, que coincidentemente se alinha às nossas pretensões socioeconômicas, em especial com a área da EF, a qual, como fora demonstrado nesta elaboração, possui um objeto de pesquisa e estudo definido e expressa o fenômeno e a estrutura da sociedade que o gestou, mas que só são desvelados por meio de um esforço teórico, através da atividade de estudo.

Para experiências futuras com a temática da Biomecânica do Esporte em espaço escolar, pensamos que não se pode negligenciar que o ser humano aprende e se desenvolve no espaço e no tempo a partir das várias atividades nas quais ele se relaciona em seu processo formativo. E que, no *modus* dominante de educação, a atividade de estudo não pode prescindir de uma forma, uma didática que possa ser posta à prova na vida escolar. Aqui nos valem da didática da PHC, impulsionados por necessidades e motivos didático-metodológicos. Cientes de nossa função educativa, findamos este relato na certeza de ter contribuído para a formação humana dos jovens envolvidos no que tange à ampliação das referências com os conteúdos da cultura corporal e esportiva e, concomitantemente, a reflexão, em última análise, dos mesmos conteúdos e sua relação com os traços fundamentais da sociedade que o gestou.

REFERÊNCIAS

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DAVÍDOV, Vasili. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Editorial Progreso, 1988.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. (Coleção Educação Contemporânea).

ESCOBAR, Micheli Ortega; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Cultura Corporal e os Dualismos Necessários a Ordem do Capital. *In*: GERMINAL. **Boletim nº 09**, 11/2009, IS N 1982-9787. Grupo de Estudos e Pesquisas Marxismo, História, Tempo Livre e Educação.

FREITAS, Luís Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. São Paulo: Papyrus, 1995.

GAMA, Carolina Nozella. **Princípios curriculares à luz da Pedagogia Histórico-Crítica**: as contribuições da obra de Demerval Saviani. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

HALL, Susan J. **Biomecânica básica**. Rio de Janeiro: Guanabara Kooogan, 2016.

JARA H., Oscar. **A sistematização de experiências**: prática e teoria para outros mundos possíveis. Brasília, DF: CONTAG, 2012.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEONTIEV, Alexis. **La actividad em la psicología**. Ciudad de la Habana, Cuba: Ministério de la Educación, 1979.

LEONTIEV, Alexis. Uma contribuição ao desenvolvimento da teoria da psique infantil. *In*: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11. ed. Tradução: Maria da Pensa Villalobos. São Paulo: Ícone, 2010.

MARTINS, Ligia Marcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da Economia Política. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MCGINNIS, Peter M. **Biomecânica do esporte e do exercício**. Porto Alegre: Artmed, 2015.

MELO, Flávio Dantas Albuquerque. **O trato com o conhecimento da Educação Física escolar e o desenvolvimento do psiquismo**: contribuições da teoria da atividade. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

OLIVEIRA, Eliabe Figueredo de. **Contribuições da biomecânica para o trabalho pedagógico na Educação Física escolar à luz da abordagem Crítico-Superadora e da Pedagogia Histórico-Crítica**: limites e possibilidades a partir do software Dipa©. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**: teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Importância do conceito de clássico para a pedagogia histórico-crítica. In: TEIXEIRA JUNIOR, A. (org.). **Marx está vivo**. Maceió, AL: [s. n.], 2010. p. 15-28.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. **Proposta Pedagógica e Epistemologia**. 2010. Disponível em: <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/>. Acesso em: 3 abr. 2011.

VIGOTSKI, Lev Semenovich *et al.* **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

PARTICIPAÇÃO DAS MENINAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: uma reflexão a partir do PIBID

Eduardo Henrik E. Pires dos Santos
Rayane Janine Lessa Santos
Sarah Alikia Houly Simões De Souza
José Samuel Ferreira
Maria Elizabete de Andrade Silva

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

1. Introdução

Dentro do contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), a imersão na observação e participação das aulas de Educação Física em uma escola de ensino fundamental revelou um fenômeno notável e intrigante: a evidente ausência de participação das meninas durante as aulas. Este fenômeno, inicialmente percebido durante as atividades do PIBID, suscitou indagações sobre as possíveis razões por trás dessa discrepância de engajamento, motivando uma análise mais aprofundada das dinâmicas educacionais e sociais que permeiam esse cenário específico.

Antes de falarmos especificamente sobre esse fenômeno, é importante trazer à tona o papel fundamental das aulas de educação física, as quais oferecem uma série de benefícios que contribuem para o desenvolvimento físico, mental, social e emocional dos estudantes. No aspecto social, as aulas de Educação Física proporcionam um ambiente propício para o desenvolvimento de habilidades interpessoais, em que os estudantes aprendem a trabalhar em equipe, a respeitar regras e a tomar decisões colaborativas. Além disso, essas aulas promovem a inclusão e a diversidade, criando oportunidades para estudantes de diferentes origens culturais possam interagir e aprender juntos. Beneficiando também a dimensão emocional, uma vez que as atividades físicas ajudam a reduzir o estresse, a ansiedade e a depressão, que estão fortemente ligadas à adolescência, esta é uma fase de intensas mudanças emocionais. Assim, as aulas de educação física desempenham um papel multifacetado e crucial na formação dos estudantes, não apenas promovendo a saúde física, mas também contribuindo para o desenvolvimento social e emocional, buscando a formação da cidadania de indivíduos responsáveis e ativos.

Com isso, desde o início do envolvimento no PIBID, surgiu o desejo de compreender melhor a dinâmica das aulas de Educação Física e suas

implicações na formação integral dos estudantes. À medida que o tempo avançava nas atividades de campo, a atenção se voltava para uma disparidade de gênero inegável. Nas observações foi possível perceber que a participação das meninas nas aulas de Educação Física era substancialmente menor em comparação com a dos meninos.

Essas observações despertaram reflexões sobre as razões subjacentes a essa disparidade e suas possíveis implicações para o desenvolvimento pessoal e social das estudantes. O que contribui para essa desigualdade de participação? Seriam estereótipos profundamente enraizados, autoestima diminuída, falta de motivação ou simplesmente falta de interesse genuíno nas atividades oferecidas?

Nesse contexto, o propósito deste relato de experiência é compartilhar não apenas observações, mas também análises e reflexões a respeito do desafio específico enfrentado nas aulas de Educação Física. Mais do que simplesmente documentar uma discrepância, o intuito é abrir uma janela para uma discussão crítica sobre a vital importância de promover a igualdade no ambiente escolar. Buscando criar um espaço onde todos os indivíduos, independentemente do gênero, sintam prazer em participar ativamente das atividades físicas. A essência desse relato é, assim, estimular uma reflexão profunda sobre como superar barreiras e construir um ambiente educacional mais inclusivo e motivador.

O objetivo central da pesquisa foi direcionado para a investigação dos desafios enfrentados pelas meninas durante sua participação nas aulas de Educação Física, visando não apenas identificar os desafios, mas compreendê-los em sua complexidade, investigando os fatores que influenciam a participação das meninas e, conseqüentemente, contribuindo para a busca de soluções eficazes que promovam uma experiência educacional mais equitativa e enriquecedora para todos os estudantes envolvidos.

2. Fundamentação teórica

2.1 Educação física escolar

Historicamente, no século XX, a Educação Física Escolar foi incluída no currículo como disciplina, em alguns estados do Brasil, designada de ginástica e com o objetivo da singularidade de higienizar os corpos, segundo Lima (2012). Passou por diferentes momentos e abordagens de ensino, sendo praticada por lei como uma disciplina em que focava na aptidão física, no esporte de rendimento e o desempenho técnico particular do indivíduo, focalizando na competição. Ao decorrer dos anos, alguns autores (Darido, 2018; Bungenstab; Lazzarotti Filho, 2017) inovaram a visão sobre Educação Física, sendo estruturada a partir de um cenário progressista de educação.

Nesse contexto, a Educação Física Escolar passa a ter finalidade a integração do estudante na cultura corporal do movimento, envolvendo todos os conteúdos de uma aula de educação física, por conhecer que cada indivíduo tem suas particularidades culturais de movimento em meio à sociedade que vivem. Como pontuam os autores Darido (2018) e Bungenstab e Lazzarotti Filho (2017), a educação física vai além da prática de atividades físicas, de competições e das quadras esportivas, uma vez que abrange valores importantes para o desenvolvimento do estudante, como: a cooperação, a autoconfiança e o respeito. Apesar das diversas mudanças ao longo dos anos, o intuito da disciplina continua o mesmo: proporcionar aos estudantes a oportunidade de se tornarem ativos, propiciando um melhor desenvolvimento de movimentos corporais e motores.

2.2 Adolescência

A transição entre a infância e a idade adulta, ocorrendo entre 10 anos de idade e os 20 anos, é um fenômeno conhecido como a adolescência. A fase que tem como características as mudanças físicas, emocionais, o desenvolvimento cognitivo e social. Outeiral (1994) explica que a adolescência é, sucintamente, um fenômeno psicológico e social que não pode ser confundido com a puberdade, que se caracteriza por processos biológicos hormonais, geralmente entre idades de 9 e 14 anos. Esta fase está propícia a diversas mudanças no comportamento do indivíduo, fazendo com que o mesmo busque sua identidade de acordo com suas emoções, experiências e espelhando a perspectiva da sociedade em um mundo moderno.

A escola é um local que afeta diretamente no desenvolvimento do adolescente, uma vez que o indivíduo tem interação grupal, que influencia na aprendizagem social, no desenvolvimento acadêmico e na exploração de suas emoções ao conhecer o próximo e “a si mesmo” (Forquin, 1993). Nesse cenário, vale salientar que o principal papel da escola é proporcionar a educação formal, ajudando os estudantes a adquirirem conhecimentos e habilidades acadêmicas, assim como estar atento ao desenvolvimento pessoal do adolescente, atribuindo oportunidades de ampliar sua identidade, autoestima, ética pessoal e seus valores.

Ao considerar a fase de crescimento entre os adolescentes e toda a mudança física e emocional em que neles acontecem, é necessário ressaltar que as atividades nas aulas de Educação Física devem servir como um instrumento educativo, de maneira igualitária, com oportunidades e incentivos para ambos os gêneros participarem das atividades respeitando suas preferências individuais, promovendo a inclusão e a compostura entre todos. Segundo

os autores Peiró e Gimeno (2004), são os meninos que apresentam valores mais elevados na orientação ao ego que as meninas. Nesse sentido, as aulas de Educação Física podem ressignificar esses “valores elevados ao ego”, combatendo as diferenças e o respeito mútuo.

2.3 Fatores que interferem a não participação

As observações no estudo de Rochael (2020) revelaram três categorias que podem afetar a não participação das meninas nas aulas de Educação Física. Estas categorias destacam a importância do planejamento didático, do ambiente escolar, dos materiais disponíveis, do número de estudantes e do comportamento dos alunos no contexto das aulas.

Também, segundo Rochael (2020), estas três categorias que podem compreender o fenômeno da não participação das meninas nas aulas de Educação Física influenciam diretamente nas particularidades delas, que podem ir além dos limites da escola. As categorias citadas por esta autora foram: categoria pedagógica, categoria estrutural e categoria comportamental.

2.3.1 Categoria Pedagógica

Nesta categoria, a autora refere-se ao planejamento didático, o trabalho em que é produzido pelo professor e ainda destaca três subcategorias: a relação professor-estudante, que conduz ao bom relacionamento do profissional com os estudantes, uma vez que é fundamental para o processo de aprendizagem pois é uma conexão que envolve a comunicação, a confiança e o respeito, a partir do conhecimento da realidade do aluno; a segunda subcategoria está relacionada aos conteúdos que são abordados na sala de aula, pois o método em que o professor transmite seus conteúdos na teoria e na prática podem influenciar diretamente na participação dos estudantes; por fim, a última subcategoria refere-se à avaliação, a maneira como o professor pode avaliar seus alunos, visto que existem diversas maneiras de avaliações, como: provas, trabalhos e a participação dos alunos em aulas e atividades práticas.

2.3.2 Categoria Estrutural

A pesquisadora (Rochael, 2020) diz que a categoria estrutural trata de toda a estrutura da instituição que, conseqüentemente, interfere indireta ou diretamente nas aulas de Educação Física, dividida em quatro subcategorias, em que a escola é a primeira a ser citada, destacando a localização, o espaço em geral, o corpo docente, a estrutura da quadra esportiva e todas as informações que influenciam no ambiente estrutural da escola.

A segunda subcategoria cita os materiais disponíveis na escola, que contribuem com o ensino e aprendizagem de um determinado conteúdo. Nesse interim, a falta de material pode influenciar na não participação dos estudantes. Outro fator é a quantidade de alunos em uma escola que pode limitar a atuação do professor em sala de aula, pois, com muitos estudantes, a falta de estrutura e o pouco material disponível acabam sendo fatores que contribuem com o afastamento dos alunos nas aulas de Educação Física. Em suma, as aulas mistas, que contribuem com a inclusão, podem promover a participação dos alunos juntos nas atividades físicas, mas também pode influenciar no afastamento das meninas das atividades caso os meninos não contribuam com o desenvolvimento do exercício e excluam as meninas no processo da atividade proposta, ou, ainda, a vergonha que as meninas podem sentir em relação aos meninos na mesma equipe.

2.3.3 Categoria Comportamental

A última categoria citada pela autora aborda o comportamento das estudantes, a conduta, ações, costumes que demonstram na sala de aula, a partir da construção de ser meninas e todos os aspectos fisiológicos. A categoria foi dividida em três subcategorias. A primeira subcategoria refere-se à violência, que está presente no cotidiano da escola, que retrata a sociedade em que ali habita. Esse tipo de violência pode interferir na não participação das meninas nas aulas de Educação Física e são violências que acontecem com o comportamento dos colegas, como a violência verbal, que intimidam os estudantes e não há interferência dos professores.

A segunda subcategoria é sobre o medo (inabilidade e o erro). Errar é um dos medos mais comuns entre alunos, principalmente nas aulas de Educação Física, que “exigem” a prática de esportes. Os estudantes não se permitem errar para aprender ou já sentem medo do erro e não se dispõem a tentar aprender. Para finalizar as subcategorias, é citado sobre a vergonha corporal, que é uma preocupação comum na vida dos adolescentes, os quais são influenciadas por fatores como: a aparência, o medo de ser julgado e o bullying. Este fator é de extrema relevância nas aulas de Educação Física, visto que é a aula que possui a liberdade de expressão dos movimentos a partir da cultura corporal.

3. Metodologia

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, que, segundo Minayo (2009), é caracterizada por atuar com fenômenos humanos (significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes), que são considerados como

parte da realidade social, já que o ser humano se diferencia entre si pelos seus pensamentos e por suas ações de acordo com a realidade vivida e compartilhada. Os indivíduos envolvidos no estudo foram 15 meninas do 8º ano, com idades entre 12 e 14 anos, além do professor de Educação Física. Esta abordagem permitiu uma exploração aprofundada dos aspectos subjetivos e sociais envolvidos na experiência das meninas nas aulas de Educação Física, proporcionando compreensões valiosas sobre os fenômenos em análise.

Sendo realizado em uma Escola Municipal que atende três níveis da educação básica (fundamental 2, ensino médio e EJA), e onde é desenvolvido ação do PIBID, que oferece um ambiente educacional diversificado, abrangendo uma variedade de contextos socioeconômicos e culturais. A participação do PIBID juntamente com a do professor supervisor garantiu uma amostra representativa das experiências das meninas em relação à Educação Física no contexto escolar. A colaboração estabelecida com a escola foi intermediada pelo professor supervisor, fortalecendo a integração da pesquisa na comunidade escolar.

Na busca em esclarecer o problema colocado na introdução deste relato, foi utilizada a observação direta das aulas ministradas pelo professor supervisor, da interação e participação das meninas, bem como as práticas pedagógicas do professor. Essas observações foram conduzidas de maneira participativa, visando aprofundar a compreensão das dinâmicas da sala de aula e das atividades práticas realizadas no ginásio. Esse método de observação proporcionou uma análise mais aprofundada, permitindo identificar aspectos específicos que contribuíram para a compreensão mais abrangente do fenômeno em questão.

4. Resultados

Durante as observações, ficou claro a visualização dos fenômenos expostos por Rochaël (2020), em que a participação das meninas nas atividades físicas variava dependendo do tipo de atividade e da dinâmica da sala de aula. Quando se tratava de atividades mais colaborativas e inclusivas, como jogos em equipe, elas geralmente mostravam um alto nível de envolvimento sugerindo que o tipo de atividade desempenha um papel importante em sua motivação para participar. Por outro lado, em atividades competitivas ou que requerem habilidades específicas, algumas delas optaram por se envolver seletivamente, parecendo preferir as atividades em que podiam se destacar ou tinham mais confiança em suas habilidades. No entanto, quando se tratava de atividades que envolviam algum tipo de exposição física, pareciam sentir-se inibidas. A timidez e a forma como elas percebiam a si mesmas desempenhavam um papel importante na limitação da sua participação.

A análise das observações também revelou diferenças de engajamento durante as aulas, demonstrando que ainda havia estereótipos presentes em certas situações, nas quais algumas meninas eram encorajadas a ter um papel mais passivo nas atividades, enquanto os meninos eram incentivados a liderar, evidenciando o que Peiró e Gimeno (2004) apontam sobre orientação de ego dos meninos e das meninas.

Ao interagir com as alunas, surgiram relatos que indicavam a influência de estereótipos arraigados na cultura escolar, os quais poderiam estar contribuindo para a autoconsciência e inibição das meninas nas atividades físicas. A autoestima e a confiança tornaram-se elementos-chave a serem considerados, sugerindo a necessidade de estratégias pedagógicas que promovam um ambiente seguro e estimulante para todas as crianças, independentemente do gênero.

Também foram identificadas algumas barreiras percebidas à participação, destacando-se a falta de interesse e, conseqüentemente, a pouca atratividade nas aulas. Outro elemento crucial foi a metodologia adotada pelo professor, evidenciando que as estudantes percebiam uma carência no controle da turma e manifestavam insatisfação com a falta de estruturação nas atividades. Esses fatores resultaram em um ambiente educacional no qual as alunas se sentiam desconfortáveis e desmotivadas para se envolver nas práticas corporais. Esse cenário, além de impactar diretamente na participação das meninas, ressalta a importância de considerar as percepções e necessidades específicas dos estudantes ao desenvolver estratégias pedagógicas nas aulas de Educação Física.

Uma experiência durante o PIBID que ajudou a superar essa não participação foi a mudança no decorrer das aulas na metodologia de abordagem das unidades temáticas. Nesse contexto, adotou-se uma metodologia mais inclusiva e adaptativa, que visava atender às diferentes necessidades e preferências dos alunos. Essa metodologia enfatizava a diversidade de atividades oferecidas, permitindo que as meninas escolhessem aquelas que mais se alinhavam com seus interesses e habilidades. Além disso, promoveu-se um ambiente de sala de aula mais colaborativo, espaço em que a participação ativa de todos os alunos era encorajada e valorizada. Isso inclui a promoção de atividades que incentivam a cooperação e o trabalho em equipe, bem como a auto expressão e a criatividade.

Vygotsky (1989), amplamente reconhecido como um autor cujas contribuições têm sustentado numerosos estudos (Almeida; Martineli, 2018; Texeira, 2022) relacionados ao trabalho colaborativo na escola, enfatiza que atividades realizadas em grupo, de forma coletiva, apresentam inúmeras vantagens que não estão presentes em contextos de aprendizagem individualizada.

Sendo assim, é fundamental destacar esses fatores e trabalhar para criar um ambiente mais inclusivo, no qual não só as meninas, mas também todos os

alunos se sintam encorajados a participar, independentemente do gênero, onde a variedade de atividades oferecidas leve em conta os diferentes interesses e habilidades dos estudantes, desempenhando o professor de Educação Física um papel crucial na promoção de uma experiência educacional mais positiva, adaptando suas metodologias para atender às necessidades e preferências dos alunos.

5. Considerações finais

Os resultados do estudo indicaram que a participação das meninas nas atividades físicas variava com base no tipo de atividade e na dinâmica da sala de aula. Atividades mais colaborativas e inclusivas estimulavam maior envolvimento, enquanto atividades competitivas ou que requeriam habilidades específicas levavam a uma participação seletiva. Esta constatação destaca que a necessidade de promover a igualdade de gênero no ambiente escolar, criando um espaço onde todos os alunos, independentemente da sexualidade, possam participar ativamente das atividades físicas. Nesse ínterim, o papel do professor de Educação Física é fundamental na promoção de uma experiência educacional mais positiva, o qual deve adaptar suas metodologias para atender às necessidades e preferências dos alunos.

Além disso, o estudo ressaltou a importância de se criar um ambiente que encoraje a diversidade nas escolhas de atividades físicas, reconhecendo que os interesses variam entre os alunos. A promoção de uma cultura inclusiva não apenas beneficia as meninas, mas contribui para um ambiente escolar mais enriquecedor para todos os estudantes.

Outrossim, evidencia-se a necessidade de capacitação contínua para os professores de Educação Física, a fim de que possam desenvolver estratégias mais eficazes para envolver toda a turma de maneira equitativa, o que implica não apenas em ajustar as atividades, mas também em fomentar a conscientização sobre estereótipos que possam influenciar as escolhas dos estudantes em relação às práticas esportivas.

Assim, este relato revelou resultados significativos ao abordar a falta de interesse das meninas em atividades físicas, propondo soluções por meio de abordagens práticas e teóricas. Apesar das limitações, foi possível analisar globalmente a problemática e apresentar uma solução viável, integrando a todos nas atividades físicas. Estas poderiam ser exploradas mais profundamente, considerando, por exemplo, a escassez de participação feminina em atividades mais intensas, como futebol e basquete. O trabalho resultou em uma boa relevância, pois isso é um fato que ocorre cotidianamente e achamos uma forma de quebrar as barreiras participativas e pedagógicas, deixando as atividades físicas mais inclusivas e interativas para todos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. M. DE; MARTINELLI, T. A. P. Apropriações da teoria histórico-cultural na educação física. **Pro-Posições**, v. 29, n. 3, p. 383-400, set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/cDBs3xmSQyKpJMBRh8bzmxt/>. Acesso em: 15 nov. 2023.

BUNGENSTAB, G. C.; LAZZAROTTI FILHO, A. A Educação Física no “novo” Ensino Médio: a ascensão do notório saber e o retorno da visão atlética e “esportivizante” da vida. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 19-37, set. 2017. ISSN: 2175-8042. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n52p19>. Acesso em: 14 nov. 2023.

DARIDO, S. C. **Relação entre ensinar a fazer e ensinar sobre o fazer na educação física escolar**. 2018. Dissertação – Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – Proef, Disciplina Problemáticas da Educação Física, p. 20, 2018.

FORQUIN, J-C. **Escola e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

LIMA, R. R. Para compreender a história da Educação Física. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 2, n. 5, p. 149-159, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/2241/1277>. Acesso em: 20 out. 2023.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PEIRÓ, C.; GIMENO, J. Las Propiedades Psicométricas de La Versión Inicial del Questionario de Orientación a La Tarea y al Ego (TEOSQ) Adaptado a La Educación Física en su Traducción al Castellano. **Revista de Psicología del Deporte**. v. 13, n. 1, p. 25-39, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/ZkmZLqzStG7gZknWBDxVRsM/>. Acesso em: 15 nov. 2023.

ROCHAEL, C. M. F. **O fenômeno arquivancada: análise do afastamento das meninas nas aulas de educação física do ensino médio**. 2020. 122 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado Profissional em Educação Física, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

OUTEIRAL, J. O. **Adolescer**: estudos sobre adolescência. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1994.

TEIXEIRA, S. R. DOS S. A Educação em Vigotski: prática e caminho para a liberdade. **Educação & Realidade**, v. 47, 2022. Disponível em: <https://ddd.uab.cat/pub/revpsidep/19885636v13n1/19885636v13n1p25.pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da mente**. Editora: Martins Fontes, 1989.

EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS: olhar dos estudantes

Pâmella Amorim de Oliveira

Jenkins Soares dos Santos

Michael dos Santos Silva

Antonio Elias da Fonseca Filho

Maria Elizabete de Andrade Silva

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

1. Introdução

Este artigo trata de um relato de experiência de aula desenvolvida por um grupo de pibidianos que procura entender o que os escolares pensam sobre a área temática da Educação Física. Para tanto, destaca-se, de forma inicial, que o ensino de qualidade é fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade, por isto os professores necessitam perceber como os alunos veem a Educação Física.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é um projeto do governo federal/Capes, que busca incentivar a formação de professores, proporcionando experiências práticas e reflexivas aos estudantes de licenciatura. Uma das finalidades do Pibid, conforme o edital da CAPES nº 23/2022, é inserir os graduandos, que estejam cursando a primeira metade dos cursos de licenciatura, em escolas públicas de educação básica, contribuindo assim no aperfeiçoamento da formação de docentes bem capacitados para atuar profissionalmente no futuro.

De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Capes (2023), o PIBID tem por finalidade melhorar a qualidade no magistério da educação básica pública brasileira, proporcionando a inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica para os discentes da primeira metade dos cursos de licenciatura e fomentando a iniciação à docência, contribuindo, desse modo, para o enriquecimento da formação de docentes em nível superior.

Atualmente, há várias discussões sobre a terminologia e significado da Educação Física, por exemplo, Segundo Kunz (2001), a Educação Física brasileira tem passado por um desenvolvimento distinto em sua prática, especialmente nas últimas duas décadas. A Educação Física e o esporte atuam não somente no âmbito físico-corporal, mas também em razões sociais e

psicológicas. Através da Educação Física, pode-se ter uma vida mais leve, pois, além do trabalho de força, atua-se também na melhora psicológica, tendo em vista que as atividades nos tiram, psicologicamente, do ambiente tóxico em que vivemos, por meio das práticas corporais e do desenvolvimento cognitivo.

De acordo com Miranda (2009) *apud* Camargo, Santos e Santos (1985), no mundo contemporâneo o esporte exerce grande influência na sociedade, seja através do esporte de alto rendimento, comumente divulgado por vias midiáticas, ou pelo esporte recreativo, o qual visa o bem-estar, promovendo uma melhora na saúde física e também mental.

Seguindo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), observa-se que a Educação Física deve considerar a criança como “[...] um todo no qual aspectos cognitivos, afetivos e corporais estão inter-relacionados em todas as situações” (Brasil, 1997, p. 27). De acordo com Carmo Junior (1998, p. 107): “[...] o uso do corpo também é o uso da razão e da emoção na motricidade geral”, e, nesse ínterim, a Educação Física busca restaurar “[...] o sentido da totalidade na unidade humana” (*Ibidem*).

Durante nosso processo do desenvolvimento cognitivo, ainda quando crianças, começamos a entender também sobre nossa percepção, aprendizagem, pensamento e também a representação. O desenho surge para nós desde nossos primeiros anos de vida, período no qual, inicialmente, utilizamos o mesmo como forma de tradução do que vemos e imaginamos, tanto pela observação pessoal direta quanto pela exposição midiática. Na fase infantil, o desenho representa muito mais que um exercício agradável. É o meio pelo qual a criança desenvolve relações e concretiza alguns dos pensamentos vagos que podem ser importantes para ela. Desenhar torna-se uma experiência de aprendizagem (Barreto *et al.*, 2019).

Ao discorrer a obra de diferentes autores, é possível analisar uma congruência sobre suas linhas de raciocínio. Por exemplo, Para Almeida (2003, p. 27):

[...] as crianças percebem que o desenho e a escrita são formas de dizer coisas. Por esse meio elas podem “dizer” algo, podem representar elementos da realidade que observam, e com isso, ampliar seu domínio e influenciar sobre o ambiente.

Considerando as informações supracitadas, o objetivo do trabalho em questão foi observar e explorar as visões dos alunos do ensino fundamental 1, através dos desenhos e de suas perspectivas em relação às aulas de educação física, buscando compreender suas interpretações, interesses, motivações e expectativas em relação a essa disciplina e as práticas corporais.

2. Fundamentação teórica

O desenho é uma forma de expressão e comunicação de arte visual que envolve a criação de representações gráficas ou imagens em uma superfície de papel, tela ou qualquer outra base, sendo uma forma do ser humano expressar sua visão de mundo.

[...] Cada ser humano revela-se através de seu jogo criativo de imagens, refletindo sua visão de mundo. Percebe-se também como indivíduo singular, tendo uma forma própria de ‘ver’ a verdade [...] (Varella, 1977, p. 61 *apud* Cola, 2014, p. 26).

Podemos dizer que a prática do desenhar têm seus benefícios à criança, pois desempenha um papel fundamental no estímulo à criatividade, bem como contribuindo de maneira positiva para o desenvolvimento cognitivo e emocional. Podemos considerar também que, em conformidade com Lowenfeld e Brittain, (1970, p. 37):

[...] Às vezes, as crianças podem estar completamente absortas na arte, e o trabalho terá uma verdadeira profundidade de sentimento e perfeição; outras vezes, o desenho pode ser, meramente, uma exploração de um novo material, mas, até neste caso, o quadro mostrará a avidez ou hesitação do jovem na abordagem de uma nova tarefa. Embora seja óbvio dizer que não existem duas crianças iguais, também é verdade que, de milhares de desenhos feitos por crianças, jamais existem dois que sejam idênticos. Cada desenho reflete os sentimentos, a capacidade intelectual, o desenvolvimento físico, a acuidade perceptiva, o envolvimento criador, o gosto estético e até a evolução social da criança, como indivíduo.

Conforme o livro “Desenvolvimento da Capacidade Criadora” (1970), de Lowenfeld e Brittain, existem três fases do desenvolvimento do desenho da criança, as quais são: garatujas (2 a 4 anos), pré-esquemática (4 a 7 anos) e esquemática (7 a 9 anos). No entanto, neste relato vamos destacar as fases pré-esquemática e esquemática, por serem as fases de desenvolvimento infantil que as crianças, são nosso objeto de estudo, se encontram.

2.1 Pré-esquemática de 4 a 7 anos

A fase pré-esquemática é quando a criança elabora desenhos aleatórios que tenham alguma relação com objetos ou mundo que a cerca e seus pensamentos de maior valor. Lowenfeld e Brittain (1970) argumentam que é

considerável que os desenhos da criança nesta fase sejam uma evolução de um conjunto de linhas e traços não compreendidos a um rabisco reconhecível e simbólico, mas não tão claros. Trata-se de um estado que antecede o estágio esquemático, que começa a usar símbolos mais reconhecíveis para representar suas ideias e objetos. No desenho humano, a criança tende a fazer traços que carecem de uma ideia de proporção, a cabeça é grande demais e os outros membros são formas geométricas ou traços que são pequenos ou vice-versa. É comum que nesta fase a criança passe a desenhar tanto a si própria ou seus familiares, o que se apresenta enquanto normal devido ao fato de ela estar na fase do egocentrismo, segundo os 4 estágios que o Jean Piaget explora.

2.2 Esquemática de 7 a 9 anos

A fase esquemática é quando a criança começa a apresentar o conceito definido de formas e objetos, e expressar seus desenhos de forma mais reconhecível e simbólica. Segundo Lowenfeld e Brittain (1970), a criança deixa de pensar de forma aleatória como na pré-esquemática e começa a descobrir que a existência de uma ordem definida nas relações espaciais. Ou seja, a árvore, a casa e o sol não ficam em ordem aleatórias, mas ela entende que tanto a árvore como a casa tendem ficar no chão, enquanto o sol na parte de cima. A relação com as cores é aplicada de forma mais representativa e lógica; a criança começa a entender que existe uma relação entre objeto e a cor, podendo assim deixar suas expressões artísticas o mais perto da realidade de acordo com a sua visão de mundo.

Entender o desenvolvimento da criança no desenho é de extrema importância para compreender mais profundamente a percepção da criança em relação ao mundo que a cerca. A maneira pela qual as crianças se manifestam por meio do ato de desenhar é ligada à interação com o ambiente no qual estão imersas. Portanto, é possível afirmar que quanto mais a criança estiver imersa na diversidade e na riqueza dos conhecimentos culturais presentes em seu contexto, maior será seu repertório de conhecimento, o que, por sua vez, influenciará os estágios do desenvolvimento de suas habilidades no desenho.

3. Metodologia

Este trabalho configura-se como um relato de experiência. O objetivo do relato de experiência é transmitir conhecimento e aprendizado através da narrativa de vivências pessoais. Compartilhar experiências permite inspirar, orientar e ajudar aqueles que enfrentam situações similares ou desejam aprender com as experiências de terceiros. Portanto, desempenha um grande

e importante papel na construção e enriquecimento do repertório pessoal e coletivo (Mussi; Flores; Almeida, 2021).

Foi realizado em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, onde é desenvolvido o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, localizada na parte alta da cidade de Maceió, com funcionamento nos três turnos, e que atende todos os anos estabelecidos para ensino Fundamental 1, Fundamental II e Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI).

A intervenção aconteceu na turma do 2º ano ‘B’ do turno vespertino. A escolha da turma foi por conveniência, pois, nesta turma, havia intervenção dos autores deste trabalho por meio do PIBID e estão desenvolvendo ações com o grupo desde o início do programa (novembro de 2022). A turma é formada por 23 alunos, sendo: 9 meninas e 14 meninos, destes, 1 é considerado pessoa com deficiência, com faixa etária entre 7 a 9 anos.

A intervenção foi composta por dois momentos importantes: o primeiro envolveu conhecimento da turma, dos documentos e do planejamento. Em visita à escola, foram identificados os materiais pedagógicos disponíveis, a estrutura física e a metodologia utilizada pelo professor, e, considerando esses elementos, foi observado o referencial teórico adotado, de forma que procurava a compreensão do conteúdo pelos alunos. Em seguida, para tratar e definir sobre o que é a educação física e a sua importância, foi elaborada, por parte dos Pibidianos e com auxílio do professor supervisor, uma apresentação no formato de *PowerPoint*, o qual possibilitou, de forma interativa e lúdica, transmitir à turma, através de gatilhos dos professores em formação, questionamentos relevantes.

No segundo momento, houve um contato direto com a turma. Inicialmente, foi apresentado, pelo professor, o roteiro a ser seguido ao longo da aula, destacando que o assunto abordado seria sobre a importância da Educação Física. O desenvolvimento do tema buscou debater o conhecimento apresentado pelos estudantes acerca do que é Educação Física e a relação com saúde.

Ainda no segundo momento, a discussão iniciou com o questionamento sobre o que os estudantes do 2º ano consideram que seria a Educação Física. De forma pontual, as respostas induziram à continuidade do conteúdo, pois trouxeram para a discussão tópicos importantes para formação do conceito do tema, foram citadas ações como: correr, jogar bola e até mesmo “fazer academia”. A Educação física foi conceituada e evidenciou-se sua presença e relevância para crianças, adultos e idosos.

Em seguida, foram apresentadas figuras que representavam alguns esportes. Na ocasião, a classe foi indagada sobre o que cada imagem representava e todos conseguiram identificar cada prática esportiva, somando com comentários sobre suas vivências fora da escola. Nesse momento, foi levantada uma

discussão sobre a importância dos esportes e sua relação com Educação física. O mesmo foi feito com jogos e brincadeiras, momento em que os alunos puderam expressar suas preferências e relatar vivências passadas, além das denominações da escola.

Posteriormente, novamente, os alunos foram questionados sobre o que entendiam como saúde e se consideravam que possuíam hábitos saudáveis. Após todos indicarem que eram saudáveis e o que os tornaram assim, outro tópico importante foi abordado: alimentos saudáveis.

A apresentação dos alimentos saudáveis seguiu o mesmo método que os outros tópicos, através de imagens, de forma que permitisse ao estudante a diferenciação de alimentos saudáveis e não saudáveis. Por fim, a turma do 2º ano B assistiu a transmissão de um vídeo que apresentava os alimentos, os macronutrientes presentes na composição, os hábitos necessários para uma vida e alimentação saudável e a importância de uma ingestão de água adequada.

Após a conclusão da parte teórica, iniciou-se o momento de avaliação da aula. Os alunos foram instruídos a, em uma folha em branco, desenharem à mão livre e expressarem o que compreenderam sobre o que é Educação Física.

4. Resultados e discussão

Durante o processo de produção dos inventos visuais, ocorreu o momento de maior interação, enquanto os pibidianos circulavam pela sala de aula, os estudantes tinham total liberdade para questionar, tirar dúvidas, efetuar comentários e expressar verbalmente o que representava cada desenho. Um dos estudantes evidenciou a presença do PIBID nas aulas de Educação Física, e através de uma homenagem, expressou o carinho pelo grupo que o acompanha semanalmente nas aulas. O momento afetivo contemplou o comentário “[...] gosto de todos, mas apenas um poderá levar o desenho para casa e vai ser por sorteio”. O desenho tinha a representação de cada personagem responsável pela aula no referido dia, os detalhes podem ser observados na Figura 1.

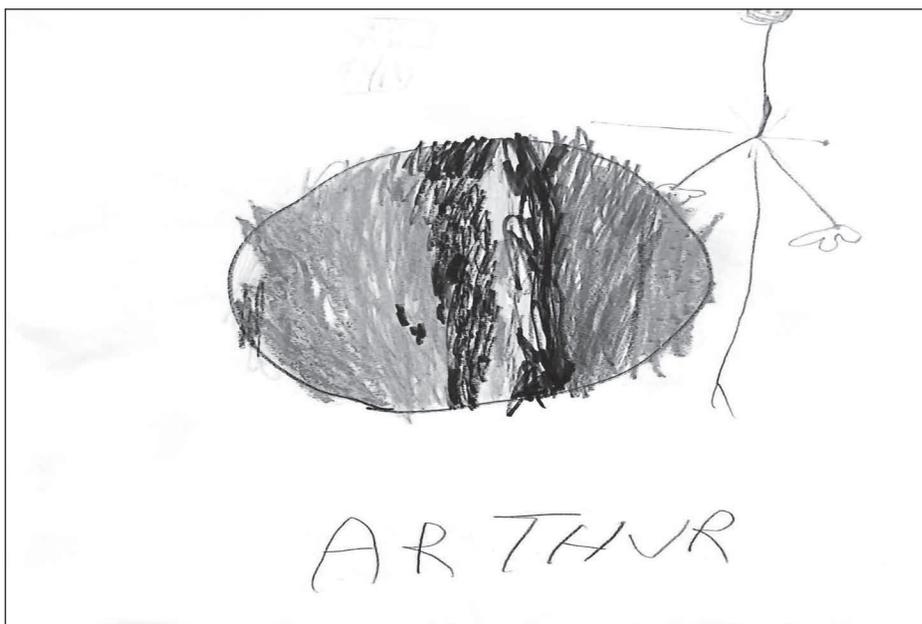
Ademais, conforme Figura 2, outra criação relevante para discussão trouxe um artefato que esteve presente na maioria dos inventos. Ao olhar de forma clínica, é possível identificar a representatividade do elemento. Ao manifestar as razões da criação, o autor da obra justifica que cada cor possui um significado pessoal. Tais significados não foram apresentados, mas imprimem a diversidade existente para o estudante. Ele sintetiza que “[...] é uma bola colorida, eu preciso desenhar, se não a nuvem solta um raio”. Compreendeu-se, então, que essa seria a expressão mais genuína vinda do aluno, uma vez que enunciada a necessidade do desenho.

Figura 1 – Desenho com homenagem ao PIBID



Fonte: Os autores (2023).

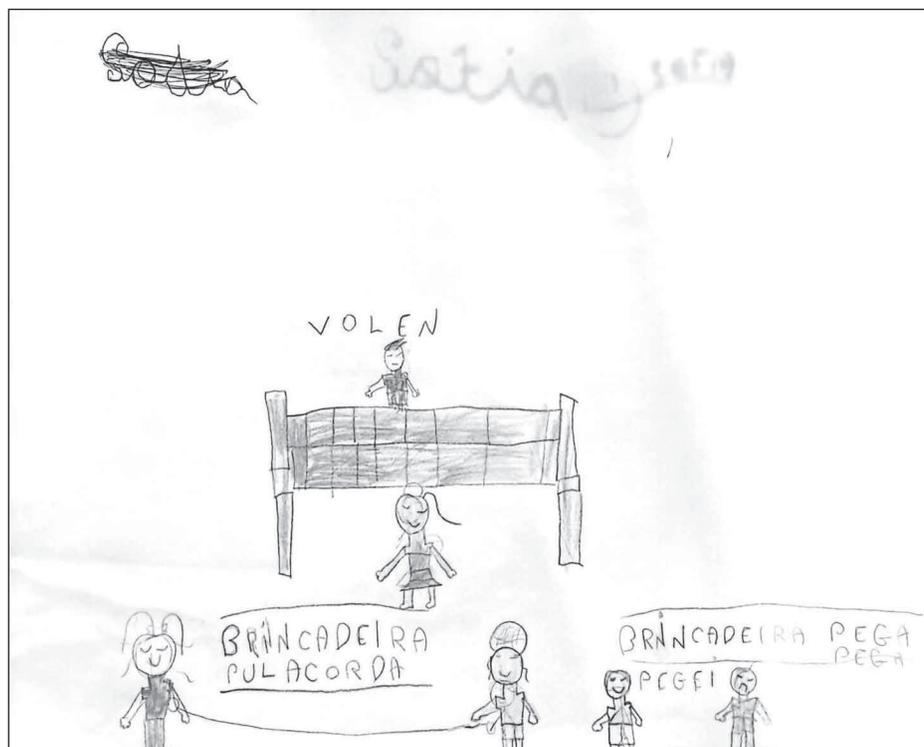
Figura 2 – Desenho da bola



Fonte: Os autores (2023).

A Figura 3 dispõe, segundo o autor, das brincadeiras preferidas da estudante. Fator importante, considerando que para esses alunos, nos anos iniciais, os conteúdos são passados de forma lúdica e, na maioria das vezes, se resumem a jogos e brincadeiras. A criança responsável pelo desenho relatou que em sua folha há a brincadeira “Pula corda, Pega-pega e o Voleibol”, e acrescentou que: “[...] eu gosto de brincar, essas são mais legais e eu gosto quando a gente brinca disso aqui na educação física”.

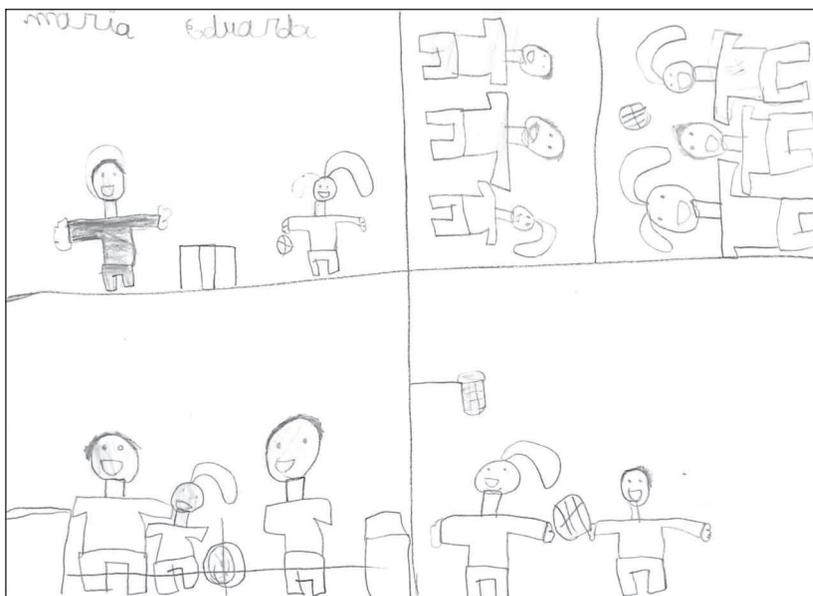
Figura 3 – Desenho com brincadeiras



Fonte: Os autores (2023).

“Futmesa, basquete, futebol e vôlei”, esclarece a autora da Figura 4, depois acrescenta: “[...] não joguei todos, mas desenhei porque eu quero”, na tentativa de explicar que conhece os esportes que tentou representar, mas ainda não os vivenciou na prática, possuindo uma esperança e desejo de experimentá-los. Entre os esportes listados no desenho, a artista fala sobre o seu preferido: o futebol. Ela justifica que: “[...] eu brinco de futebol e sou a goleira, com meu primo”. Falas como essa são extremamente relevantes, pois vão de encontro com os estereótipos criados por uma sociedade com reflexos de machismo.

Figura 4 – Desenho com brincadeiras e esportes.



Fonte: Os autores (2023).

Os desenhos dos alunos trazem traços que demonstram felicidade e empolgação, pois os personagens aparecem sempre sorrindo e envolvidos. Somado a isso, os figurantes são sempre representados por crianças, assim, entende-se que isso ocorre por conta do ambiente que estes ocupam enquanto exercem práticas corporais, que são ocupados, predominantemente, por crianças. Outro ponto a ser considerado é a expectativa dos estudantes para com as aulas de Educação Física, haja vista que os alunos trouxeram esportes que ainda não foram abordados nas aulas e demonstram interesse em praticá-los.

5. Considerações finais

Diante do exposto, pode-se concluir que, após a intervenção, as crianças que compõem a turma denotam uma percepção sobre Educação Física adequada para seu nível de desenvolvimento. Considerando a composição do grupo, as atividades ideais são adotadas e empregadas de forma lúdica, logo, o repertório dos alunos baseiam-se em brincadeiras e jogos, com presença relevante nas aulas de EF. Somado a isso, nos anos iniciais, parte do conhecimento acerca do tema abordado é derivado de influências sociais e culturais, semelhante aos esportes, muito abordado pelas mídias televisivas.

Outrossim, intervenções como esta precisam ser regulares, pois possuem um papel considerável na adoção de bons hábitos e refletem na qualidade de vida de crianças que, no futuro, farão parte de uma sociedade com adultos mais saudáveis.

A intervenção promoveu o desenvolvimento de habilidades fundamentais para o graduando, como o aprimoramento do conteúdo aplicado e a comunicação. Dessa forma, a experiência contribuiu com o fortalecimento da confiança na transmissão de conhecimentos e atuação no ambiente acadêmico.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela Doin. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. 2. ed. São Paulo: contexto, 2003.

BARRETO, Esmênia Soares Costa *et al.* Desenhos de crianças da pré-escola: reflexões sobre o uso dessa linguagem nas práticas pedagógicas desta etapa da educação infantil. *In: CONEDU*, 6. **Anais** [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/59841>. Acesso em: 4 nov. 2023.

BRASIL. CAPES/PIBID – **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. 1 jan. 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 21 out. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARMO JÚNIOR, W. A Cultura e a Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 19, n. 3, p. 106-111, maio 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/motriz/a/rQTRFyTWgf5Wwht5W-ChgKGh/?lang=pt&format=pdf>. Aceso em: 28 nov. 2023.

KUNZ, Elenor. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**. Ijuí, RS. Unijuí, 2001.

LEV SEMIONOVICH VYGOTSKY. Livros grátis. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-122414/lev-semionovich-vygotsky>. Acesso em: 6 nov. 2023.

LOWENFELD, Viktor; Brittain, W. Lt. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

MUSSI, R.; FLORES, F.; ALMEIDA, C. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>. Acesso em: 18 nov. 2023.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

JOGOS E BRINCADEIRAS: relato de experiência de ações no Ensino Fundamental I

Mênya Sanyelle Ramalho Calheiros

Ewerthon Dantas Santos

Raul Victor Pereira de Farias

Maria Heloise Silva dos Santos

Maria Elizabete de Andrade Silva

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

1. Introdução

Desde os primórdios da humanidade, os jogos e brincadeiras fazem parte da cultura e da educação dos povos, para Huizinga (2019), no livro *Homo Ludens*, “O homem é um ser naturalmente lúdico, que busca constantemente o prazer e o divertimento através de jogos e brincadeiras”. A educação física escolar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento global dos estudantes, visando promover o desenvolvimento físico, cognitivo e social. Nesse contexto, os jogos e brincadeiras têm se destacado como recursos pedagógicos de extrema importância para a promoção da aprendizagem significativa e do engajamento dos alunos.

Ao promover a prática de jogos e brincadeiras, a educação física escolar estimula o desenvolvimento motor dos alunos, permitindo-lhes aprimorar suas habilidades motoras fundamentais, como correr, saltar, lançar e manipular objetos. Por meio dessas atividades lúdicas, as crianças e jovens são incentivados a experimentar diferentes movimentos, aperfeiçoar sua coordenação motora e a adquirir confiança em suas capacidades físicas. Além disso, ao desafiar os estudantes a se movimentarem de maneiras variadas e adaptarem suas ações ao contexto do jogo, as brincadeiras contribuem para o desenvolvimento da criatividade e da imaginação dos alunos.

Além dos aspectos motores, os jogos e brincadeiras na educação física escolar promovem a interação social e a construção de relações positivas entre os estudantes. Ao participarem de atividades recreativas em grupo, os alunos têm a oportunidade de cooperar, negociar, compartilhar regras, respeitar limites e tomar decisões coletivas. Essas interações favorecem o desenvolvimento de habilidades sociais essenciais, como a empatia, a comunicação efetiva e a resolução de conflitos, contribuindo para a formação de cidadãos mais responsáveis e participativos. A importância dos jogos e brincadeiras

na educação física escolar vai muito além dos aspectos motores, pois essas atividades também desempenham um papel fundamental na promoção da interação social e na construção de relações positivas entre os estudantes. Alves dos Anjos, J. De acordo com seu estudo sobre o tema, as atividades recreativas em grupo oferecem aos alunos a oportunidade de colaborar, negociar, compartilhar regras, respeitar limites e tomar decisões coletivas.

Essas interações sociais não apenas enriquecem a experiência educacional, mas também favorecem o desenvolvimento de habilidades sociais essenciais. A empatia, a comunicação efetiva e a resolução de conflitos são algumas das competências que podem ser aprimoradas por meio dessas vivências. Portanto, os jogos e brincadeiras na Educação Física não se limitam ao desenvolvimento físico, mas também contribuem significativamente para a formação de cidadãos mais responsáveis e participativos, como aponta a pesquisa de Alves dos Anjos, J.

De acordo com Anjos (2013), “O lúdico é uma ferramenta facilitadora no processo de ensino-aprendizagem das brincadeiras nas aulas de Educação Física, ajudando no desenvolvimento da aprendizagem do aluno, ampliando e melhorando o aspecto cognitivo e motor”.

Além disso, os jogos na educação física escolar servem como ferramentas pedagógicas para a construção do conhecimento. Por meio das atividades, os alunos são desafiados a refletir sobre estratégias, tomar decisões rápidas, solucionar problemas e assimilar conceitos relacionados ao jogo. Dessa forma, os jogos se tornam recursos valiosos para o ensino e aprendizagem, pois possibilitam a vivência de situações concretas, estimulam e facilitam a compreensão na solução de conflitos conforme os educadores (Bunker; Thorpe, 1986).

Conforme o autor do artigo “Por uma didática do jogo/ brincadeira na educação física escolar”, as pesquisas trazem contribuições ao conceber o jogo/brincadeira como atividade fundamental ao desenvolvimento e aprendizagem de crianças e jovens, elemento que pode ser explorado como ferramenta pedagógica para o professor de Educação Física (Darido; Rangel, 2002). Além disso, outros autores, como os autores do artigo “Jogos e brincadeiras na educação física”, destacam que esses conteúdos estruturantes da educação física para a educação básica devem ser abordados em complexidade crescente, possibilitando a vivência de situações concretas, estimulando o pensamento crítico e facilitando a compreensão de conceitos abstratos (Ferreira; Ferreira, 2009).

Diante do exposto, fica evidente a importância dos jogos e brincadeiras na educação física escolar como ferramentas que promovem o desenvolvimento motor, a interação social e a construção do conhecimento, e sua abordagem é legitimada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo

um documento que estabelece as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica no Brasil (Brasil, 2018).

Em resumo, a divulgação de um relato de experiência sobre ações de jogos e brincadeiras na educação física escolar, realizado em uma escola da rede pública estadual de Maceió-AL como parte do subprojeto do PIBID da UFAL, é importante para compartilhar boas práticas, promover o trabalho realizado, contribuir para a produção de conhecimento, possibilitar a replicação das atividades e fortalecer o programa PIBID.

A BNCC reconhece os jogos e brincadeiras como elementos da cultura corporal do movimento, destacando sua importância para o desenvolvimento integral dos alunos. Essa abordagem alinha-se com a visão de que a educação física vai além do desenvolvimento motor, buscando promover a formação de cidadãos mais responsáveis, participativos e socialmente habilidosos. Por meio de uma abordagem pedagógica adequada, os professores podem utilizar essas atividades de forma significativa, criativa e prazerosa, favorecendo a formação integral dos estudantes e contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e social (Brasil, 2018).

Em resumo, a divulgação de um relato de experiência sobre ações de jogos e brincadeiras na educação física escolar, realizado em uma escola da rede pública estadual de Maceió-AL como parte do subprojeto do PIBID da UFAL, é importante para compartilhar boas práticas, promover o trabalho realizado, contribuir para a produção de conhecimento, possibilitar a replicação das atividades e fortalecer o programa PIBID.

É nessa perspectiva, que foram construídas e realizadas ações de jogos e brincadeiras em uma escola da rede pública estadual de Maceió (AL), como parte das atividades desenvolvidas em um subprojeto de Educação Física do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Desta forma, esse relato de experiência visa apresentá-las, considerando que sua divulgação é de grande importância por diversos motivos:

2. Método

O trabalho é de cunho qualitativo do tipo relato de experiência. O relato de experiência é um tipo de pesquisa qualitativa cujo objetivo é descrever e analisar uma experiência vivida por um indivíduo ou grupo em um determinado contexto. Segundo Ranyere e Matias (2023, p.1), “o relato de experiência é uma forma de compreender e fomentar as relações dentro das dimensões sociais, epistêmica e identitária dos processos envolvidos na ludicidade enquanto recurso pedagógico”.

A experiência a ser relatada aconteceu como parte das ações promovidas pelo PIBID 2022/2024, que ocorreram em uma escola da rede pública estadual de ensino no município de Maceió-AL. Esta escola atende às turmas do 1º ao 6º ano do ensino fundamental, e está localizada no bairro do Benedito Bentes, considerado de baixa renda, de acordo com Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010). As intervenções foram realizadas em turmas do 4.º e 5.º ano, possuindo média de 25 estudantes cada uma, tendo eles entre 9 e 13 anos. Assim como afirma Ranyere (2023) tais ações contribuem para compreender e fomentar as relações dentro das dimensões sociais, epistêmica e identitária dos processos envolvidos na ludicidade enquanto recurso pedagógico.

3. Resultados

As ações desenvolvidas estiveram inseridas na abordagem da unidade temática brincadeiras e jogos, considerando as competências e habilidade pautadas na BNCC, visando proporcionar experiências práticas e significativas, valorizando a cultura e promovendo o desenvolvimento de habilidades motoras e socioemocionais. A metodologia adotada também incentivou a valorização do patrimônio histórico-cultural representado pelas brincadeiras e jogos, estimulando a conexão com outras disciplinas e a reflexão sobre a sustentabilidade.

No entanto, o relato destaca algumas questões a serem consideradas, como a falta de condições adequadas no ambiente onde as atividades foram realizadas, as dificuldades enfrentadas por alguns alunos com deficiências durante as brincadeiras e jogos, bem como a exposição de alguns estudantes a situações de violência em suas comunidades. Apesar desses desafios, é importante observar que a unidade temática de jogos e brincadeiras, estabelecida no planejamento anual docente do componente curricular de Educação Física da escola, foi dividida em 6 intervenções/aulas.

3.1 Intervenção 1: introdução aos jogos e brincadeiras

Iniciando em 28 de fevereiro de 2023, este dia foi o primeiro contato da equipe com as turmas, iniciando pelo 5.º ano, objetivando conhecer a turma, utilizamos em sala de aula a brincadeira batata quente (uma brincadeira popular, desenvolvida com os alunos distribuídos em círculo, onde uma bola ia passando de mão em mão entre eles ao comando verbal da professora: “batata quente, quente, quente [...]” quando era dito: “queimou”, o aluno que estivesse com a bola falava seu nome e os jogos e brincadeiras que gostariam de experimentar). Nesta turma havia um aluno com transtorno do espectro

do autismo (TEA) acompanhado por uma auxiliar da educação especial, vale salientar que não tivemos acesso à Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID) para descrever melhor suas particularidades.

Durante o segundo momento da aula, o local onde a prática ocorreu, próximo à quadra de esportes que está interditada, apresentava condições insalubres. Mesmo com as demarcações realizadas pela professora e pibidianos, as crianças retiravam seus calçados e brincavam em áreas próximas que continham materiais que punham em risco a saúde delas e que eram possivelmente utilizadas para o consumo de drogas por usuários da localidade. Além disso, era comum encontrar roupas sujas, vasilhames e latinhas de bebidas alcoólicas.

Na aula prática, objetivando oportunizar os alunos a compreenderem de forma completa a diferença entre jogos e brincadeiras, fizemos 3 atividades, sendo elas: boca de forno e rouba bandeira (representando a brincadeira) e o queimado (representando o jogo). Durante a realização da brincadeira “Boca de Forno” (onde os alunos devem obedecer ao comando de uma pessoa, representada pelo rei), quando a professora supervisora solicitou que todos os alunos corressem e segurassem em algum lugar de modo que ficasse sem os pés no chão, foi identificada uma aluna com deficiência motora em um dos lados do corpo. Ela não conseguiu se pendurar em nenhuma estrutura, uma vez que apresentava limitações de movimento e falta de força para realizar tal ação. Ao presenciar sua tentativa frustrada de alcançar algo que era impossível, a equipe ficou impactada; como uma aluna nessas condições estava sem auxílio e sem identificação como pessoa com deficiência? Essa mesma aluna convive normalmente com outros alunos e não possui um auxiliar de sala para ajudá-la em determinadas atividades que necessitaria. Durante o jogo de Queimado, a aluna mencionada chorou, pois não conseguiu segurar a bola com as duas mãos quando este veio em sua direção, resultando em um impacto no seu rosto devido à sua mobilidade prejudicada. A aula seguinte foi com o 4.º ano e replicamos com eles a aula anterior, assim terminando o dia. Ao final da aula com ambas as turmas, foi solicitada uma atividade para casa contendo apenas uma questão: “Quais os jogos e brincadeiras eram praticados por seus familiares?” com o intuito de resgatar as práticas corporais comuns entre os diferentes núcleos familiares dos estudantes.

3.2 Intervenção 2: jogos e brincadeiras populares do Brasil

Inicialmente, a aula começou na sala, com a professora revisando a última aula e enfatizando as regras de boa convivência. Em seguida, foi feita uma revisão das diferenças entre os jogos e brincadeiras. Depois, fizemos uma pequena revisão do que foi visto na aula inicial e retomamos a tarefa de

casa. A tarefa de casa solicitada aos alunos foi que conversassem com seus familiares e descobrissem como e de quê eles brincavam quando criança. Essa atividade visa resgatar brincadeiras antigas e tradicionais, além de promover a aproximação entre as diferentes gerações e a valorização da experiência do outro. Os resultados da pesquisa apresentaram diversas sugestões de brincadeiras antigas e tradicionais que podem ser compartilhadas entre pais e filhos, como jogos de tabuleiro, jogos de cartas, brincadeiras de rua, danças, entre outras. Porém, nesse momento, chamou a atenção alguns alunos comentando sobre questões que remetiam ao nível de violência em sua comunidade, revelando a fragilidade da região em que a escola está localizada, frequentemente dominada pelo tráfico de drogas.

A aula procurou trazer um pouco de interdisciplinaridade com a matéria de Geografia, o que surpreendeu um pouco os alunos, pois eles não sabiam sequer que estavam no nordeste do Brasil. Durante a aula, apresentamos um mapa interativo do Brasil, em que os alunos podiam colar moldes coloridos das diferentes regiões do país. Para cada região, discutiram-se brincadeiras e jogos típicos locais. Na parte prática, foram realizados jogos e brincadeiras típicas de cada região do Brasil: “Gato e Rato” (Norte), “7 Pedras” (Nordeste), “Pato, Pato, Ganso” (Centro-Oeste), “Pega Congela” (Sudeste), “Coelho Sai da Toca” (Sul). Dessa forma, foi possível aplicar uma brincadeira de cada região do Brasil e apresentar o conhecimento sobre a origem das brincadeiras que alguns alunos já conheciam ou frequentemente brincavam. Durante a brincadeira de “Gato e Rato”, foi observado um desconforto por parte dos alunos em segurar a mão aparentemente paralisada de uma aluna com mobilidade reduzida, o que a deixou desconfortável. Outra criança assumiu o lugar da que saiu e discutimos essa postura no encontro seguinte que era o de planejamento. Traçamos a estratégia de incluir na aula o tema transversal sobre empatia.

Como uma resposta à necessidade de melhorar as condições de prática esportiva das crianças, proporcionando-lhes conforto e possibilitando uma participação mais plena nas aulas de Educação Física, foi criada a campanha para arrecadar tênis em boas condições, surgindo no início de março, como uma iniciativa para proporcionar maior conforto às crianças durante as aulas de Educação Física. A ideia por trás dessa campanha foi promover uma experiência mais agradável e inclusiva para os alunos, permitindo que eles escolhessem um par de tênis que lhes proporcionasse maior conforto na prática das atividades. Essa ação contou com a colaboração não apenas dos professores da escola, mas também de professores e alunos da Ufal (Universidade Federal de Alagoas). A parceria entre a escola e a universidade demonstra um esforço conjunto para promover o bem-estar e a qualidade da educação das crianças, envolvendo a comunidade acadêmica em prol de uma causa

que beneficia diretamente os alunos. A colaboração de diferentes instituições e pessoas mostra a importância dada à educação e ao bem-estar dos alunos, buscando criar um ambiente propício ao aprendizado e ao desenvolvimento integral das crianças.

3.3 Interversão 3: jogos e brincadeiras de matriz indígena e africana

Na terceira aula desta unidade temática, identificou-se a necessidade de abordar o tema bullying. Nas aulas anteriores, constatou-se que isso seria um problema em ambas as turmas e tenderia a se agravar com o tempo. A professora supervisora iniciou a aula com uma breve discussão sobre o que ocorreu nas aulas anteriores. Em seguida, os alunos foram levados à sala de vídeo para assistir a algumas animações sobre tipos e formas de bullying, empatia e respeito. Após a apresentação dos vídeos, a professora supervisora teve uma conversa com a turma inteira, revisando os ensinamentos trazidos nos vídeos e ressaltando sua importância.

No momento prático, o principal tema abordado foi o de jogos e brincadeiras de matrizes indígenas e africanas. Foi proposta uma conscientização sobre igualdade e ensinou-se a origem de algumas brincadeiras que os alunos podem ter vivenciado, mas desconhecem sua origem. Duas brincadeiras foram trazidas: o cabo de guerra e o jogo “terra mar”. No cabo de guerra, de origem indígena, dois grupos seguram as extremidades de uma corda e puxaram em direção oposta, visando passar o grupo adversário de uma linha no centro. Nessa atividade, explorou-se bastante a parte física dos alunos, utilizando a competição presente no cabo de guerra para motivá-los a se esforçarem.

A outra brincadeira, de matriz indígena, foi o jogo “terra mar”. Consiste em uma corda estirada no chão, com nomenclaturas ou desenhos simbolizando a terra de um lado e o mar do outro. O professor dá comandos alternando entre “terra” e “mar”, e os alunos saltam por cima da corda acompanhando os comandos. Essa brincadeira permitiu trabalhar a psicomotricidade dos alunos, mesclando comandos e ações alternadas, o que confundia às vezes os alunos da turma. Ambas as atividades propostas foram uma boa adição à aula, estimulando tanto o físico quanto o intelectual dos alunos.

3.4 Interversão 4: jogos educativos

O tema da aula foram os jogos educativos, e a proposta surgiu para atender algumas demandas pedagógicas dos alunos. Durante a aula, foram abordados jogos e brincadeiras com estímulos intelectuais e de raciocínio lógico. Mais uma vez, a competitividade presente na turma foi trazida para aumentar

o envolvimento dos alunos nas atividades. Foram propostas as seguintes atividades: 1) Corrida do saco formando palavras: Nesta atividade, dois grupos competem entre si para formar, letra por letra, a palavra citada com antecedência pelo professor. O objetivo é criar uma atmosfera de competição saudável e estimular o envolvimento dos alunos na formação das palavras. 2) Jogo da velha humano: Esse jogo estimula o raciocínio lógico dos alunos, que estão constantemente buscando estratégias para vencer o jogo. Trata-se de uma versão adaptada do jogo da velha, em que os alunos desempenham o papel das peças e devem tomar decisões estratégicas para conquistar o tabuleiro. 3) Boliche inteligente: Nessa atividade, ao acertar as garrafas arremessando a bola, o aluno deve responder a uma pergunta. Somente se ele acertar a pergunta, seus pontos serão somados. Essa dinâmica busca promover o pensamento rápido e o conhecimento dos alunos. 4) Bambolê de frases: Duas duplas competem entre si para formar a frase dentro do bambolê de maneira mais rápida e correta. A velocidade e a precisão são essenciais para pontuar na brincadeira. Essa atividade visa estimular a agilidade mental e a colaboração entre os alunos. Por meio desses jogos e brincadeiras, foi possível proporcionar diversos estímulos diferentes para a turma, contribuindo para o desenvolvimento intelectual e o engajamento dos alunos nas atividades educativas.

3.5 Interversão 5: oficina de brinquedos

Foi realizado a oficina de construção de brinquedos com materiais recicláveis, materiais esses trazidos por alunos e participantes do Pibid, dentre eles tinham, garrafas pet, tampinhas de garrafas, caixas de ovos vazias, caixas de papelão, CDs e DVDs velhos, rolos de papel higiênico sem papel, e outros materiais levados para auxiliar na criação dos brinquedos, como tesouras, barbantes e colas, a professora supervisora mostrou algumas fotos com ideias de brinquedos reciclados no início da aula para servir de inspiração à turma; logo após os materiais reciclados foram divididos entre os alunos para que de forma individual ou em dupla eles pudessem criar os seus próprios brinquedos, chamou bastante atenção o fato de que todos da turma estavam envolvidos com essa atividade, e mesmo com as imagens de inspiração do início da aula não se prenderam aos modelos já feitos e mostrados nas imagens, a maioria dos brinquedos foram criados através de ideias dos próprios alunos, isso foi um grande ponto positivo da oficina pois foi possível estimular a criatividade dos alunos de ambas as turmas, e trazendo um aprendizado sobre a importância da reciclagem e descarte correto de lixo.

Alguns dos brinquedos criados nesse dia se destacaram pelo nível de complexidade da criação e ornamentação, um deles foi a “máquina de

tampinhas” onde usando caixas de papelão e garrafas pet uma aluna construiu uma máquina onde ao girar uma das garrafas colocada no centro da caixa, caía uma tampinha de garrafa aleatória. Essa oficina ficou marcada por ser a primeira ação onde deixamos um material físico na escola, após a realização das atividades de criação e alguns momentos brincando com os brinquedos criados por eles mesmo, os alunos puderam levar os brinquedos para casa, foi possível ver alguns grupos de alunos brincando com os brinquedos construídos em outros dias posteriormente a aula.

3.6 Interversão 6: jogos eletrônicos

Apesar de estar sugerido na BNCC a abordagem dos jogos eletrônicos apenas para os 6º e 7º anos, consideramos relevante a inserção do conteúdo para as turmas do 3º ao 5º ano, por se tratar de um tema que está presente no cotidiano dos estudantes. Nesse contexto realizamos as seguintes atividades: a) JUST DANCE – um jogo de ritmo musical desenvolvido pela Ubisoft Milan e *Ubisoft Paris* e publicado pela *Ubisoft*. O jogo apresenta uma variedade de músicas populares e os jogadores devem imitar os movimentos de dança mostrados na tela para ganhar pontos. O jogo foi lançado inicialmente exclusivamente para o *console Wii* em 2009. *Just Dance* é projetado para ser acessível a um público amplo, encorajando os jogadores a sair do sofá e se divertirem juntos. Além disso, ele também está disponível em outras plataformas, como *smartphones, tablets e consoles* de jogos mais recentes.

Algo que chamou atenção foi a participação de um aluno surdo, onde especificamente nessa atividade que exige uma coordenação do corpo com as batidas sonoras, foi observado que apesar da deficiência auditiva ele conseguia replicar os passos de forma muito satisfatória, inclusive com melhor desempenho se comparado com os demais. b) *Angry Birds* – Inspirado no game, de posse de um elástico, os alunos deverão (em três tentativas) lançar uma bolinha de papel e derrubar uma torre de copos descartáveis, ganhava quem conseguia derrubar mais copos. c) *Subway surfers* – Inspirado no jogo eletrônico de corrida infinita, foi produzido um circuito para os alunos. Disponível para dispositivos móveis. O objetivo do jogo é correr o máximo possível pelos trilhos do metrô, evitando obstáculos como trens, postes e barreiras. O personagem principal é um jovem grafiteiro, perseguido por um guarda de segurança e seu cachorro. Durante o percurso, o jogador pode coletar moedas e *power-ups* que ajudam a aumentar a pontuação e a velocidade do personagem. O jogo é ambientado em diferentes cidades do mundo, como Buenos Aires, Veneza, Zurique, Havana e Nova York, cada uma com seus próprios desafios e características. Foi produzido um circuito inspirado no

jogo *Subway Surfers* para os alunos, onde o trem era feito de tatames. Entre os tatames, foram usados cones para saltos, rolamentos e cordas postas como cama de gato. d) *Mini Nintendo* – Os alunos tiveram a oportunidade de utilizar o aparelho com diferentes jogos.

4. Considerações finais

Diante da experiência vivenciada na implementação de jogos e brincadeiras como ferramentas pedagógicas no Ensino Fundamental I, como parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), algumas reflexões e considerações finais emergem.

Em primeiro lugar, é evidente que os jogos e brincadeiras desempenham um papel significativo no desenvolvimento motor, na interação social e na construção do conhecimento dos alunos. Ao alinhar essas atividades com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pudemos observar como elas contribuem para a formação integral dos estudantes, indo além dos aspectos motores e alcançando habilidades sociais e cognitivas.

Contudo, ao longo do relato, destacam-se desafios enfrentados, como as condições inadequadas do ambiente escolar e questões relacionadas à diversidade. A falta de condições adequadas no ambiente, a exposição a situações de violência nas comunidades dos estudantes e as dificuldades enfrentadas por alunos com deficiências evidenciam a importância de uma abordagem pedagógica sensível e adaptada à realidade de cada contexto.

A interdisciplinaridade e a conexão entre os temas abordados nos jogos e brincadeiras com outras disciplinas, como Geografia, demonstram a possibilidade de enriquecer o aprendizado, proporcionando aos alunos uma compreensão mais ampla e contextualizada das atividades.

Destaca-se também a iniciativa da campanha para arrecadar tênis, revelando uma colaboração efetiva entre a escola e a comunidade acadêmica da UFAL. Essa ação não apenas visa o conforto físico dos alunos durante as aulas de Educação Física, mas também promove a participação da comunidade em ações que beneficiam diretamente o ambiente escolar.

Além disso, a inclusão dos jogos eletrônicos, apesar de não estar inicialmente prevista para as turmas do 3º ao 5º ano, mostrou-se relevante, considerando a familiaridade dos alunos com essa temática. A participação ativa de um aluno surdo nas atividades de ritmo musical destaca a capacidade de adaptação e inclusão proporcionada pelos jogos eletrônicos.

A oficina de construção de brinquedos com materiais recicláveis revelou-se como uma estratégia eficaz para estimular a criatividade dos alunos,

envolvendo-os ativamente na criação de brinquedos e proporcionando uma aprendizagem prática sobre a importância da reciclagem.

Em suma, a divulgação deste relato de experiência não apenas contribui para a disseminação de boas práticas, mas também ressalta a importância de abordagens pedagógicas inovadoras e adaptadas à realidade dos alunos. A interação entre teoria e prática, aliada à sensibilidade às questões sociais e individuais, configura-se como um caminho promissor para promover o desenvolvimento integral dos estudantes no Ensino Fundamental I.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 jun. 2023.

BUNKER, David; THORPE, Rod. The curriculum model. Rethinking games teaching, Loughborough, 1986. **Moodle USP: e-Disciplinas**. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5827864/mod_resource/content/1/Cel%C3%A9stin%20Freinet_educomunica%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 4 mar. 2023.

CELESTIN, F. **Educomunicação: reflexões sobre a prática educativa**. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5827864/mod_resource/content/1/Cel%C3%A9stin%20Freinet_educomunica%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 4 mar. 2023.

FELICIANO, D. Jogos e Brincadeiras. *In*: SECRETARIA de Estado da Educação do Paraná. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor**. PDE: produções didático-pedagógicas. Programa de Desenvolvimento Educacional. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos-pde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_edfis_uepg_dagmaraparecida-toaldofeliciano.pdf. Acesso em: 4 mar. 2023.

GONÇALVES, R. **Jogos e brincadeiras e o desenvolvimento motor na educação infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Curso de Educação Física – Faculdade de Ciências da Educação e Saúde Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://core.ac.uk/download/pdf/185256665.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2023.

GONÇALVES, R. Pereira. **Avaliação da qualidade de vida e do nível de atividade física em mulheres com síndrome metabólica**. Orientador: Dr. Arthur José Medeiros de Almeida. 2019. 30 f. Dissertação (Mestrado) – Licenciatura em Educação Física, Faculdade de Ciências da Educação e Saúde Centro Universitário de Brasília, UniCEUB, Brasília, 2016. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/185256665.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2023.

GRILLO, Rogério de Melo; NAVARRO, Eloisa Rosotti; RODRIGUES, Gilson Santos. **Por uma didática do jogo/brincadeira na educação física escolar**. São Paulo: Editora Científica Digital, 2021. p. 400-414. v. 1. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.org/articles/201202640.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2023.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o Jogo como Elemento na Cultura** (1938). São Paulo: Perspectiva, 2019.

JUST Dance Now. Disponível em: <https://apps.apple.com/br/app/just-dance-now/id833517462>. Acesso em: 13 jul. 2023.

MOREIRA VAREJÃO, D.; OLGA, R.; FERREIRA DE LIMA OLIVEIRA, M. **Jogos e brincadeiras no desenvolvimento da coordenação motora das crianças nas aulas de educação física**. [S. l.: s. n.]. Disponível em: https://www.unc.br/_img/_diversos/pesquisa/pibic_pvic/XVIII_congresso/artigos/Daniela%20Moreira%20Varejao%20-%20Resumo%20Expandido.pdf. Acesso em: 12 jul. 2023.

PARANÁ. **Diretrizes curriculares estaduais orientadoras para a educação básica do paraná** – Educação física. Curitiba: SEED, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edf.pdf. Acesso em: 3 mar. 2023.

RANYERE, J.; MATIAS, N. C. F. A Relação com o Saber nas Atividades Lúdicas Escolares. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 43, p. 7, 2023. Disponível em: https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=sERkMwsAAAAJ&citation_for_view=sERkMwsAAAAJ:UebtZR9Y70C. Acesso em: 24 mar. 2023.

RANYERE, J.; MATIAS, N. C. F. A Relação com o Saber nas Atividades Lúdicas Escolares. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 43, p. 7, 2023.

ROCHA, B.; WINTERSTEIN, P. J.; AMARAL, S. C. F. Interação social em aulas de educação física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 23, n. 3, p. 235-245, set. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/tL4BYmR7VBykdd6kfmDLzvy/>. Acesso em: 7 mar. 2023.

ROCHA, B.; WINTERSTEIN, P. J.; AMARAL, S. C. F. **Interação social em aulas de educação física**. 2009. 11 f. Dissertação (Mestrado). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/tL4BYmR7VBykdd6kfmDLzvy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 mar. 2023.



Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

JOGOS DE TABULEIRO E INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: sua relevância na formação e prática pedagógica de futuros professores de sociologia

Amaro Xavier Braga Junior
Álison Gilson Bezerra
Camila Letícia dos Santos
Francialy Clarissa Melo dos Santos
Wellington da Silva Santos

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

1. Introdução

O presente artigo tem por objetivo elencar elementos que reforcem a importância do uso de ferramentas didáticas lúdicas e gamificadas junto ao PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, instituídos nos cursos de licenciatura no Brasil, tanto para a formação de futuros professores no ensino de Sociologia no que se refere ao uso das metodologias ativas, quanto para os estudantes do ensino básico, que por intermédio das oficinas e intervenções propostas pelos graduandos do ICS-UFAL na rede Estadual de Rio Largo – Alagoas, conseguem relacionar os conteúdos ministrados na sala de aula com a diversidade cultural na sociedade. Além disso, conceber ações didáticas visando desenvolver a criticidade em relação a como vivem no mundo, como se enxergam nele e o que é possível mudar, por meio dos conteúdos propostos pela da Base Nacional Comum Curricular (2018), em diálogo com os conceitos e categoriais de pensamento associados à produção intelectual de autores clássicos da sociologia como Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber.

O objetivo desse tipo de atividade é possibilitar que os alunos avaliem os grupos sociais nos quais estão inseridas, as características dos sistemas econômicos e sociais em que vivem, a jornada de trabalho e os sistemas de remuneração aos quais têm acesso e seus respectivos padrões de desigualdade social ocasionados.

O grande desafio enfrentado por docentes e escolares é compreender essas dimensões abstratas no pouco tempo que é destinado ao currículo do Ensino de Sociologia na Escola Básica. Assim, a proposto de aplicação do projeto foi pensar em estratégias e ações que inter-relacionassem os conteúdos curriculares aos jogos (digitais ou analógicos), tanto para garantir que os alunos

tenham uma nova percepção do conteúdo ministrado, criando engajamento, como o futuro docente ter acesso aos procedimentos que lhe permitam implementar novas alternativas de compreensão acerca dos conteúdos propostos por documentos norteadores como a Lei de Diretrizes e Bases (1996), itinerários formativos entre outros que atuam na orientação de suas ações.

A partir disso, nossa proposição de atuação foi decorrente do uso de sistemas e mecânicas de jogos na forma de materiais didáticos sociológicos, que possibilitem vivenciar em sala de aula, uma ação continuada da melhoria do ensino público; além de possibilitar, de maneira tangencial, o combate a outros problemas tais como evasão do curso.

2. A importância do pibid na construção de práticas pedagógicas inovadoras

Para obtermos uma compreensão abrangente do funcionamento das escolas e de como o PIBID atua como estimulador de bons resultados em relação à construção de novas práticas é imprescindível uma análise aprofundada dos mecanismos legais que regem o sistema educacional. Esses mecanismos, essencialmente, manifestam-se de forma prática no cotidiano escolar. Portanto, antes de adentrarmos nesse contexto, é necessário compreendermos as bases legais que orientam e estabelecem as diretrizes para o desenvolvimento das atividades educacionais.

A legislação educacional do Brasil é composta por uma série de componentes e desempenha um papel fundamental na estruturação e orientação dos sistemas de ensino em qualquer país. Há o estabelecimento de diretrizes, normas e princípios que regem a educação, garantindo o direito à aprendizagem e fornecendo um alicerce para a construção de uma sociedade preocupada com o ensino. Ao definir os parâmetros legais, a legislação educacional busca promover a equidade, a qualidade e a inclusão no âmbito educativo. Em sua essência, a legislação educacional estabelece os direitos e deveres dos diversos atores envolvidos no processo educativo, incluindo estudantes, professores, gestores, famílias e comunidade. Ela fornece uma base normativa que baliza desde a estruturação curricular até a formação e valorização dos profissionais da educação (Brasil, 1996).

No contexto brasileiro, a legislação educacional é amplamente representada pela Lei nº 9.394, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996. Essa lei, que passou por revisões e atualizações ao longo dos anos, estabelece os princípios e as diretrizes gerais da educação brasileira, desde a educação infantil até o ensino superior. A LDB destaca a importância da igualdade de oportunidades, da valorização dos profissionais da educação, do respeito à diversidade e da formação integral dos estudantes (Brasil, 1996).

Além da LDB, outros dispositivos legais complementam o arcabouço jurídico-educacional do país, como os Planos Nacionais e Estaduais de Educação, que estabelecem metas, objetivos e estratégias para o desenvolvimento da educação em diferentes níveis territoriais. Essa abrangência descentralizada visa promover uma educação mais contextualizada e voltada para as necessidades das comunidades e regiões. Aliás, os componentes que integram a legislação educacional não devem ser considerados um fim em si mesmos, mas um instrumento que demanda ações efetivas de implementação e acompanhamento.

O Programa de Iniciação à Docência, que é uma iniciativa do Governo Federal brasileiro vinculada ao Ministério da Educação (MEC), tendo sua implementação viabilizada graças à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tem como objetivo principal promover a formação inicial e continuada de professores, oferecendo aos estudantes de licenciatura a oportunidade de vivenciarem a prática docente desde cedo, nos primeiros anos de graduação, atuando em escolas públicas – sob a supervisão de professores experientes – a fim de desenvolver materiais didáticos e observar os resultados da aplicação desses novos recursos.

Nesse contexto, o PIBID surge como uma peça fundamental na construção de novas práticas pedagógicas inovadoras. Ao estabelecer uma ponte entre a teoria e a prática educacional, o mesmo propõe aos estudantes de licenciatura uma imersão ao ambiente escolar da qual possibilita o surgimento de diversas reflexões críticas, permitindo que os mesmos compreendam de forma concreta os desafios observados na educação pública brasileira. Os estudantes de licenciatura, não apenas têm a oportunidade da observação em sala de aula, mas também de adensar os conhecimentos adquiridos e aplicá-los com os alunos em sala de aula a depender das demandas analisadas e que se manifestam no sistema público de ensino.

A sua importância, vai além da inserção de licenciandos nas salas de aulas, pois o mesmo promove não somente a experimentação e criação de práticas pedagógicas inovadoras de ensino, mas também a divulgação em meios que buscam facilitar a aproximação da sociedade com a produção científica que acontece no ambiente universitário, produção de conhecimento essa que visa por enriquecer a experiência de futuros professores da educação básica e contribuir para a diversificação e aperfeiçoamento das estratégias didáticas daqueles que já estão formados e buscam formas de tornar melhor o fazer docente.

Nesse sentido, a iniciativa do núcleo vinculado ao PIBID da Escola Estadual Ozória de Moura Lima¹, ao construir ferramentas pedagógicas, como

1 O Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) de Sociologia do ICS/UFAL é formado por três Núcleos: o núcleo 1, que, elaborou o jogo como uma das ferramentas a serem utilizadas no ensino de Sociologia relatado neste texto, atuou na Escola Estadual Ozória de Moura Lima situada na cidade de Rio

o caso do tabuleiro “Caminho Sociológico”², não visou apenas responder a necessidade de inovação na educação, mas também busca se alinhar de maneira harmoniosa às bases legais que norteiam o estabelecimento de uma educação mais inclusiva, crítica, reflexiva e diversa. O Programa de Iniciação à Docência, ao tornar fértil esse ambiente de formação docente e experimentação educacional, revela-se como um elemento primordial na promoção de uma melhoria na educação básica pública.

3. Os jogos de tabuleiro no ensino de sociologia

3.1 Os jogos de tabuleiro

Os jogos de tabuleiro existem desde a antiguidade. Sempre foram usados pela elite e os nobres como instrumento de aprendizagem: ensinavam sobre táticas militares ou gestão de recursos na colheita. Muito antes de assumir essa função de entretenimento que encontramos nos dias atuais, os jogos de tabuleiro possibilitavam processos de aprendizagem ou ambientes instrucionais. Sempre se utilizaram dos materiais mais baratos e disponíveis para sua produção e confecção: pedra, madeira, papel e plástico, seguindo uma cronologia temporal.

No séc. XIX se popularizou como objeto de instrução voltado para escolares, ensinando aspectos moralizantes, doutrinas religiosas, história e geografia. Por isso, muitos dos jogos possuíam mapas, cartas e situações que descreviam acontecimentos bons e ruins que acometiam os jogadores. A ideia sempre foi fazer os jogadores aprenderem de forma indireta as consequências de suas ações e escolhas durante o jogo e/ou os efeitos da sorte sobre sua trajetória (e a impossibilidade de controlá-la, afinal, não se poderia controlar os números que saíam nos dados ou o texto que estampava uma carta ao virá-la).

A partir dos meados do século XX, começaram a surgir jogos de tabuleiro cada vez mais complexos e com temáticas bem variadas, incorporando uma diversidade muito ampla de mecânicas e componentes. Para diferenciar dos jogos de tabuleiro clássicos ou antigos, alguns passaram a ser chamados de “modernos” ou através do termo em inglês – como se popularizou no Brasil, *Boardgames* ou Jogos de Tabuleiro Modernos. O que não foi o nosso caso, já que optamos por produzir um jogo de tabuleiro clássico e tradicional, haja

Largo (AL), sendo supervisionado pelo Professor de Sociologia, egresso do ICS/UFAL Dijaci Nogueira. Os outros dois núcleos estão localizados no IFAL de Marechal Deodoro (AL) e na Escola Estadual Marcos Antônio Cavalcanti Silva, em Maceió (AL).

2 Devido ao espaço disponível para esse texto, não descreveremos a estrutura de composição e prototipagem do jogo, mas uma apresentação mais geral dos resultados. Para ter acesso ao material, entre em contato com os autores.

vista o desconhecimento dos envolvidos (licenciandos e escolares) em torno dessas versões mais complexas dos jogos.

Esses jogos geralmente possuem regras bem definidas que devem ser seguidas, e promovem o alcance de vários objetivos a depender da característica do jogo, como criar reflexões e associações acerca do mesmo como uma dimensão da vida social, internalizando as suas regras e assimilando de modo compartilhado com os outros participantes como elas acontecem dentro do jogo; possibilitam o ganho de vantagem em detrimento de outro jogador que tende a acontecer em mecânicas de conflito e a permissão da construção de um processo de ajuste mútuo entre os indivíduos quando precisam chegar a um entendimento em comum.

No decorrer dos encontros que ocorreram na Universidade Federal de Alagoas, junto ao coordenador do subprojeto de Sociologia, o Prof. Dr. Amaro Xavier Braga Junior, os bolsistas foram introduzidos as mais diversas mecânicas (existem 51 atualmente listadas), categorias e modelos de jogos de tabuleiro, desde jogos de entrada (*gateways*, conhecidos por serem opções mais simples e ideias para se começar uma sessão de jogos, por possuírem características mais introdutórias) aos jogos com regras e estilos mais complexos e instigantes chamados de *eurogames*.

O objetivo era proporcionar aos licenciandos a oportunidade conhecer a diversidade de jogos existentes e ter a experiência de jogar. Partimos do pressuposto que quanto mais desconhecida for uma ferramenta para uma pessoa, mas difícil será para ele apensar em estratégias de usabilidade e incorporação em suas dinâmicas usuais. Sendo assim, para um docente incorporar o jogo de tabuleiro em suas aulas, ele precisa antes de tudo, jogar o jogo, para compreender os efeitos que provoca nos indivíduos e suas potencialidades de uso.

3.2 O jogo de tabuleiro como alternativa de ensino-aprendizagem

Ao compreender a importância do ensino de Sociologia como matriz disciplinar, bem como ciência, conforme seu objetivo descrito na Base Nacional Comum Curricular (2018) no quesito agregar na compreensão da cidadania, desenvolvimento do protagonismo e da construção de uma visão crítica da realidade por parte do jovem, o grupo do Núcleo 1 do PIBID de Sociologia, desenvolveu o jogo de tabuleiro “Caminho Sociológico”, a partir das concepções estudadas sobre o universo da ludicidade, baseando-se sobretudo no autor Johan Huizinga (2019).

O jogo de tabuleiro “Caminho Sociológico” se caracterizou como uma metodologia de aprendizagem ativa de grande importância que mostrou ter excelente eficácia como ferramenta lúdica de aprendizagem, visto que

possibilitou a potencialização do ensino e melhorou a capacidade de compreensão dos alunos presentes durante a sua aplicação, possibilitando construir olhares críticos acerca da sociedade e dos fenômenos que nela ocorrem.

Através da desnaturalização da aula por intermédio do jogo sociológico, os alunos conseguiram obter bons resultados, não se restringindo apenas aos momentos durante o jogo, mas também aos momentos anteriores e posteriores a sua aplicação, a interatividade proporcionada pelo jogo foi capaz de gerar trocas de ideias e um ambiente cada vez mais propício para futuros debates a respeito de tópicos voltados ao Ensino de Sociologia.

O jogo de tabuleiro elaborado apresentou-se dessa forma como um bom material didático capaz de incitar a reflexão e a análise da realidade, contribuindo integralmente para a formação integral dos estudantes, colaborando também com a imersão dos alunos principalmente dentro do meio competitivo saudável, gerando uma motivação da qual impulsionou todos os participantes a entenderem os mecanismos e funcionalidades por detrás de toda a ferramenta. Isto é, o uso do jogo possibilitou desenvolver uma imaginação sociológica, como descreve Mills (1975, p. 11):

Capacita seu possuidor a compreender o cenário histórico mais amplo, em termos de seu significado para a vida íntima e para a carreira exterior de numerosos indivíduos, permite-lhe levar em conta como os indivíduos, na agitação de sua experiência diária, adquirem frequentemente uma consciência falsa de suas posições sociais.

Dessa maneira, os jogos de tabuleiro podem refletir e simular diversos processos sociais que são percebidos nas relações humanas, possibilitando o seu uso um campo fértil para intermediar o ensino, a análise e compreensão do mundo.

4. Metodologia

A metodologia utilizada é fundamentada na criação de oficinas ou jogos, propostos pelos graduandos do curso de ciências sociais da UFAL, que tem como base colocar em prática o que é proposto pelo PIBID: a criação de jogos sociológicos, como metodologia ativa, com base no regulamento escolar ao discutir temas que privilegiem o trabalho coletivo dos alunos ao formarem grupos para participarem dos jogos propostos em sala de aula. Assim, os mesmos tornam-se protagonistas de sua própria aprendizagem ao refletir ou opinar por meio dos recursos pedagógicos propostos.

Inicialmente, os discentes assistem a aula ministrada pelo supervisor escolar, Dijaci Nogueira, e no dia seguinte se reúnem na UFAL para

analisarem recursos como base para implementar os jogos na sala de aula tendo como referência as aulas ministradas de Sociologia. Ao aplicar o jogo, é possível analisar se o aluno realmente aprendeu o conteúdo, quais suas dúvidas e como usar o mesmo em seu cotidiano. Assim, o trabalho coletivo proposto pelas metodologias ativas mostra-se quando um aluno desafia o outro em partidas, demonstrando os quão imersos e atentos eles podem ficar quando apresentados a novas práticas de ensino. Logo, a atenção que seria voltada ao docente, é transferida para o aluno quando o mesmo busca expor tendo suporte nas aulas ministradas e do esforço contínuo pela procura por conhecimento que parte do processo de ensino-aprendizagem por intermédio da descoberta, investigação e resolução de problemas.

Para explicar o designer já experienciado, criamos um jogo de tabuleiro intitulado “Caminho Sociológico”, um jogo de pergunta-e-resposta, do tipo *quiz*, composto de imagens e perguntas relacionadas aos autores clássicos da sociologia (Durkheim, Weber e Marx). A mecânica foi uma das mais tradicionais e antigas: trívia, que consiste em avançar em um percurso com base a cada resposta assertiva, ao expor informações relacionadas às aulas já ministradas.

Apesar da simplicidade na composição do jogo, ainda assim, existiram obstáculos: fazer com que essas questões sociológicas fossem trabalhadas em grupo, estimular que todos os integrantes dos grupos participem ativamente, deixando a timidez de lado ao expressarem seus pontos de vista e a dispersão durante a aplicação dos jogos. Tudo isso, para garantir que o recurso do jogo sociológico como ferramenta didática na prática docente para professores fosse eficaz e assertiva, ao quebrar os métodos tradicionais de ensino, onde é substituída a utilização comum do quadro branco e das aulas meramente expositivas, para um conhecimento exposto de maneira colaborativo-participativo-participativa, ao fazer trocas de informações e conhecimento simultaneamente entre professores e alunos.

Dessa forma, ao utilizar uma metodologia ativa na sala de aula, os futuros professores de Sociologia inseridos em um projeto de iniciação científica, ganhará um papel observador ao reconhecer através da reflexão e ação, como os alunos se comportam em sala de aula a fim de entendê-los e apresentar possíveis melhorias quando necessário. (Alarcão; Tavares, 2003).

5. Resultados e discussão

Após a primeira aplicação de um jogo de tabuleiro, o jogo “Caminho Sociológico”, com intuito de revisão pré-prova bimestral, observamos que, a partir das notas obtidas pelos alunos, muitos evoluíram suas capacidades argumentativas em questões que eram discursivas, assim como em assertivas

que possuíam alternativas semelhantes, e que poderiam confundir conceitos. É válido destacar a cooperação entre os grupos de alunos que usavam da cooperação para tomadas de decisões em jogo com intuito de acertar a questão e conseqüentemente a argumentação como justificativa de resposta correta. Os alunos começaram a interagir mais ainda em discussões em sala, ganhando um incentivo maior e desconstruindo a maneira mecânica de aula que antes os isolava das contribuições em sala de aula, mecânica essa que parte do ensino tradicional.

O jogo de tabuleiro, como uma ferramenta lúdica de ensino, mostrou-se um bom material didático de ensino, colaborando com a imersão dos alunos e participantes dentro de sala de aula. A observação direta dos participantes durante o jogo permitiu identificar como a introdução do componente competitivo foi fundamental para o engajamento e estímulo dos alunos, não apenas os incentivando a aprofundar os seus conhecimentos teóricos, mas a buscar táticas para alcançar o sucesso no contexto dos jogos de tabuleiro.

5.1 As dinâmicas sociais de competição, conflito, acomodação e assimilação nas sessões de jogatina

Durante as sessões de apresentação dos jogos de tabuleiro (em sua maioria modernos), utilizadas para capacitar os licenciandos, foi possível observar como esses são capazes de compelir processos amplamente conhecidos na área das Ciências Sociais, estabelecendo dinâmicas e relações de interação que ocorrem entre indivíduo-grupo nos mais diversos contextos sociais, mas que foi propiciada nesse ambiente do jogo como meio lúdico para facilitar a aprendizagem.

Foi possível identificar e descrever como as quatro formas existentes de interação social, como a competição, o conflito, a acomodação e a assimilação, aparecem em uma simples sessão de jogo, a partir do mapeamento dos comportamentos e práticas dos jogadores, p. ex. Isto é, através do exercício foi possível mostrar aos licenciandos como podemos entendê-las como formas que estão presentes nos mais diversos níveis e camadas sociais, pois é a partir do contato que se estabelecem o início de uma interação social, desde que esses indivíduos estejam próximos fisicamente ou não. É apenas no processo de competição que não se exige necessariamente o contato e a interação uns com os outros, uma vez que esses já estão atrelados a outros processos de interação e o caráter externo das relações humanas proporciona uma separação espacial destes em uma sociedade que é distribuída territorialmente.

A competição é a forma de interação social onde os indivíduos buscam superar uns aos outros a partir da maneira como a organização distributiva

e ecológica da sociedade é criada. Segundo Walker (1888, p. 92 *apud* Park; Burges, 1997, p. 130):

Se opõe ao sentimento. Sempre que qualquer agente econômico faz ou omite algo sob a influência de qualquer outro sentimento do que o desejo de dar o mínimo e ganhar o máximo que puder em uma troca, seja por sentimento de patriotismo, de gratidão, de caridade ou de vaidade, levando-o a fazer o contrário e não aquilo a que o interesse próprio o conduziria, nesse caso, também, a regra da competição se apartou. Outra regra, com o tempo, é substituída.

Esse significado traz o processo de competição como um fator de externalidade e universalidade, uma vez que ela é um aspecto fundamental na vida e inerente aos seres humanos.

No mundo dos jogos de tabuleiro modernos, que durante toda a sua predominância na sociedade representou uma extensão da vida social, os jogadores podem entrar em confronto entre si e de maneira oposta ao jogo a depender das regras, buscando superarem uns aos outros ou até mesmo correrem em harmonia em busca do triunfo que é vencer o jogo. Dessa maneira, as regras e interações que acontecem ali entre jogadores podem estampar dinâmicas sociais de disputa por recursos escassos, posição ou o que acontece de maneira mais ampla no contexto de mercado de trabalho em nossa sociedade, onde pessoas disputam entre si de maneira inconsciente por uma colocação.

Quando a competição toma forma de conflito ou rivalidade, é o momento em que a mesma se torna consciente, quando os integrantes de uma dinâmica acabam por se identificarem como antagonistas ou até mesmo inimigos. Este tipo de fato, nos sugere que a competição é um processo de interação que acontece de modo a não ser preciso o contato social. É o significado compartilhado por mentes que entendem como esse processo deve acontecer mutuamente, onde é capaz de existir propriamente um contato social.

A acomodação, por sua vez, pode apresentar-se através dos jogos pelo desejo mútuo entre os indivíduos a buscarem lidar com as diferenças e assim chegar a um entendimento em comum, mediante negociações, acordos e outros diversos modos de se entenderem para alcançarem um desejo compartilhado. Esses tipos de jogos de tabuleiro, buscam exigir que os jogadores consigam trabalhar entre si para abarcarem seus objetivos finais.

À medida que os turnos dos jogos de tabuleiro avançam e os jogadores continuam a colaborar e a compartilhar suas respectivas ideias, acontece nesse momento a incorporação de estratégias, sugestões e do entendimento das perspectivas observadas uns pelos outros, levando assim a um processo de compreensão das necessidades e demandas que são postas ali, tanto pelos jogadores, quanto em razão das próprias regras do jogo, caracterizando assim a assimilação.

6. Considerações finais

Seria inviável o desenvolvimento de considerações ausente da reflexão crucial que pôs todos os atores aqui exaltados no curso da ação: por que a licenciatura? Uma resposta breve é impossível no alcançável horizonte pela pura intimidade necessária com cada parte. Por outro lado, são empíricas as tendências após uma busca compreensiva – todos os atores demonstram profunda intenção na aproximação com a realidade. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência não se resume à oportunidade de permanência na graduação, mas sim uma experiência inalienável para a formação do professor. Poucas oportunidades asseguram posição tão privilegiada para pesquisa e amadurecimento intelectual quanto à docência. Nisto é inegável: a educação possui divisões rígidas de docente e discente apenas em sua burocracia. O fenômeno educacional é aprendido e ensinado para ambas as partes (vide Freire, 1987, em sua totalidade teórica).

Seguindo essa premissa, o primordial choque cognitivo origina-se da realidade social da instituição. As características e conflitos expõem-se conforme se raciocina, e toda imagem idealista é dissolvida em um vasto campo de interesse do cientista social. Em seu trajeto, a deslocação e planejamento urbano estabelecem o primeiro reflexo. A seguir, a comunidade escolar demonstra as peculiaridades culturais que asseguram certa distância do observador e incentivam a interpretação. Em última instância, todas as relações sociais em menor escala se complexificam, com as interações professor-aluno, aluno-aluno e professor-professor sendo de maior proximidade para observação. Todos os elementos citados trabalham então como dimensões para análise de qualquer fenômeno. Isso, porém, não significa que essas interações não possuam conflitos e tensões entre si e dentro de si.

Notável problemática de maior interesse são as dificuldades para a docência. Os desafios em sala de aula que impedem o professor de executar plenamente suas atividades e os alunos de aprenderem devidamente suas competências viram objeto de vital compreensão. Como já estabelecido, existem dimensões para tal: dificuldades geográficas, com objeções significativas na presença e pontualidade de docentes e discentes; dificuldades econômicas, com ausência de recursos e materiais para aprimoramento qualitativo das aulas; dificuldades culturais, com a desvalorização da posição de aluno e de professor, interesses deslocados para assuntos além da sala de aula resultando em desconexão; dificuldades metodológicas, com fracassos docentes em aproximar o conteúdo aos alunos na qualificação do conhecimento como pertinente (Morin, 2000). Todos esses qualificam a iniciação à docência também como uma busca profunda pela resolução de problemas.

Dentre todos os aspectos citados previamente, o docente exerce maior agência sobre o último: a dificuldade metodológica. A compreensão da dinâmica escolar, suas interações sociais e disponibilidades materiais e culturais necessitam da resposta do professor para elaborações práticas e teóricas capazes de atender as necessidades encontradas. Torna-se óbvio a inviabilidade de metodologias rígidas e tradicionalistas. Ocupar-se com novas formas de ensinar, de entender os alunos e o mundo educacional, de experimentar, falhar, reformular, exitar – todos fazem parte da boa prática docente. Inevitável que a proposta metodológica deste programa resultasse numa ampla experiência sobre o tema. A aplicação de jogos didáticos ou jogos de tabuleiros modernos, como atividades pedagógicas construídas para os alunos, demonstrou resultados satisfatórios.

A divergência na dinâmica da aula, as interações entre professor-aluno e aluno-aluno, todos se tornaram objetos esplêndidos para iniciação à docência. Uma simples transformação metodológica poderia resultar na completa transformação do comportamento discente, nas mais variadas formas de engajamento, alimentando-se de sentimentos controlados de competitividade, esportividade, finalidade e autoafirmação. Enquanto de fato houve resultados que se desviaram negativamente do esperado, a tendência geral foi positiva ao extremo. Incluíam-se grupos de desinteresse nas aulas de sociologia, indivíduos mais ou menos introvertidos, todo tipo de dificuldade tornava-se contornável. O elemento principal para tal foi, inegavelmente, a proximidade já citada dos atores do programa com as turmas. O desenvolvimento planejado, as discussões e a busca teórica e prática por novas formas de ensinar não poderiam resultar diferentemente. Seria de interesse apontar que, possivelmente, a posição dos atores como alunos da graduação os colocava em meio-termo entre os discentes e docentes do Ensino Médio. Essa proximidade tão produtiva jamais poderia ser abandonada. Novamente retorna-se para Freire e sua dinâmica entre eles.

Por fim, o aglomerado de experiências acerca da prática docente e as atividades desenvolvidas transfiguram-se num objeto de difícil descrição. Suas qualidades indiscutíveis são excelentes, baseadas na contribuição para formação do bom professor de sociologia e do bom pesquisador. As possibilidades para sala de aula e além dela firmam a capacidade do docente como agente transformador da sociedade e reafirma esse mesmo interesse nas ciências sociais. Os laços formados e amadurecidos rapidamente, as portas estabelecidas para o mercado de trabalho, para academia, para vivência. No fim, a iniciação à docência é transformadora para ambos, assim como é educadora de todos, seja docente ou discente. Essa iniciação é libertadora porque a docência é libertadora, e cada esforço do docente contribui tanto para si mesmo quanto para qualquer outro.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José. **Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Almedina, 2003. v. 2.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2019.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

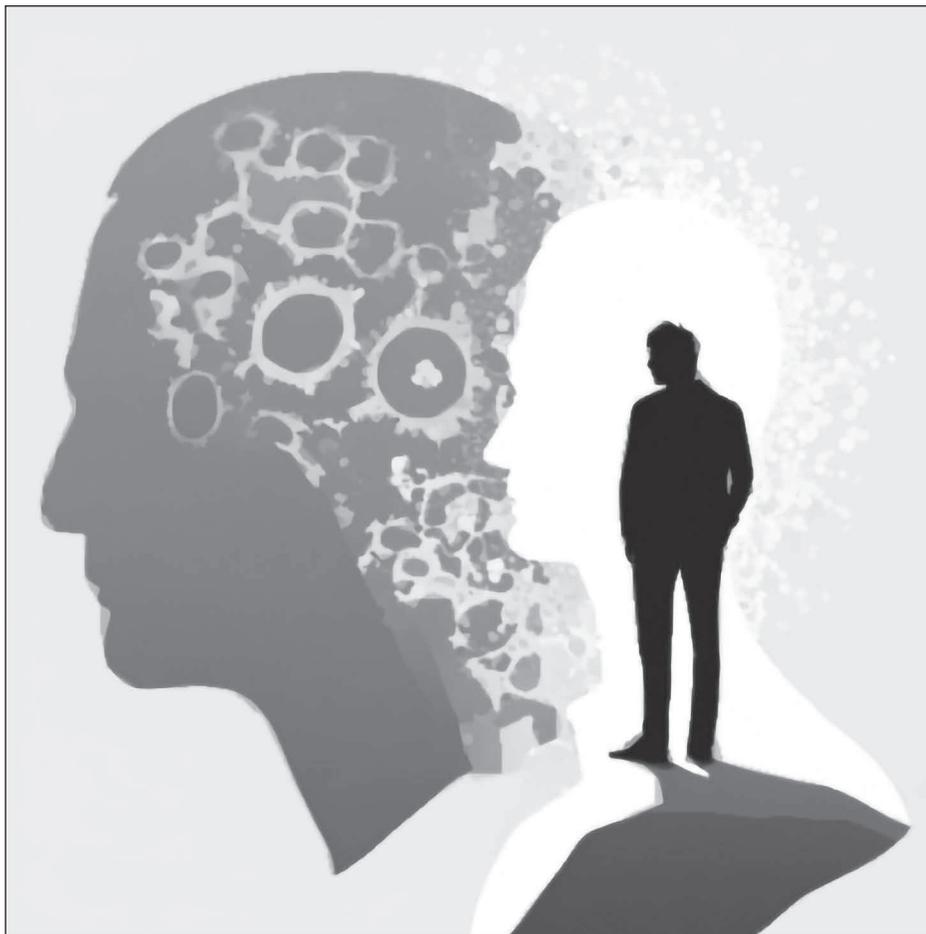
MILLS, Wright C. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1975.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

PARK, Robert E.; BURGESS, Ernest W. Competição, conflito, acomodação e assimilação. **RBSE – Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**, v. 13, n. 38, p. 129-138, ago. 2014. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/rbse/ParkArt.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2023. ISSN: 1676-8965.

WALKER, Francis A. **Political Economy**. 3. ed. New York: Henry and Holt Company, 1988.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização



Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

DOS CLÁSSICOS DA FILOSOFIA AO COTIDIANO: uma experiência docente no ensino médio

Cleibson Américo da Silva

Gideão Alves Batista dos Santos

João Vitor Inácio da Silva

Lucas Pereira Lopes

Flávia Roberta Benevenuto de Souza

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

1. Introdução

Tendo em vista a atualidade da filosofia, mesmo no que concerne aos antigos, é possível verificar a perenidade dos ensinamentos dos sábios filósofos que, ainda em nossos tempos, continuam a inspirar bons propósitos e, não raramente, a direcionar muitas das recentes reflexões. Isso demonstra o caráter atemporal da filosofia, a qual, diferentemente das ciências, não é cumulativa e evolutiva. Ao contrário, a perenidade é uma de suas marcas fundamentais, de tal maneira que, considerar Platão e Aristóteles como ultrapassados, seria não apenas anacronismo, mas também pueril.

Nesse sentido, partir dos clássicos ao cotidiano, trazendo à tona o quão importante podem ser as contribuições dos sábios, não só ao seu tempo, mas também aos hodiernos, inspirou o subprojeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvido na Escola Estadual Benedita de Castro Lima, no Clima Bom, Maceió-AL, na disciplina de filosofia. O trabalho foi realizado do final do primeiro semestre ao final do segundo, do ano de 2023, em que os três graduandos: Gideão Alves Batista dos Santos, Lucas Pereira Lopes e João Vitor Inácio da Silva, sob a supervisão do Prof. Me. Cleibson Américo e apoio institucional da Prof.^a Dr.^a Flávia Roberta Benevenuto de Souza, reuniam-se semanalmente em grupos de estudos com os alunos do terceiro ano do Ensino Médio, abordando os seguintes temas: epicurismo-estoicismo, teoria do conhecimento e pensamento político; todos voltados à prática docente e ao cotidiano dos estudantes.

A experiência nesses grupos de estudos tem demonstrado que os clássicos podem ter uma profunda relação com o cotidiano da sala de aula, tanto na vida docente quanto discente, inspirando a construção do pensamento crítico-racional e a autorreflexão, conforme será mostrado a seguir.

2. Dos clássicos ao cotidiano

No livro primeiro da *Metafísica* (2015, p. 11), Aristóteles definiu que “os homens começaram a filosofar, agora, como na origem, por causa da admiração [...]”. Essa máxima, indubitavelmente, motivou a procura ininterrupta do conhecimento verdadeiro (*ἐπιστήμη*) ao longo da história da filosofia e das ciências em geral, de tal maneira que, se hoje há uma cultura intelectual nas civilizações, deve-se à admiração que os diversos pensadores tiveram diante dos enigmas da realidade.

Espantar-se com a complexidade de tudo quanto existe, não só no mundo natural, mas também social, cultural etc., faz vislumbrar que, de fato, o estagirita continua tendo razão ao dizer que filosofar é admirar-se diante de tudo e, com isso, buscar respostas tanto para a realidade circundante, quanto para a própria existência individual. O espanto conduz ao conhecimento, e “todos os homens, por natureza, tendem ao saber” (*Idem*, p. 3). Essa verdade, de caráter atemporal, contribui decisivamente para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o estudante também está no processo de construção do conhecimento.

Dado esses pressupostos, a experiência docente tem evidenciado que buscar a sabedoria dos filósofos serve não somente para a aquisição da cultura erudita, mas também para uma maior e mais profunda compreensão do cotidiano, da individualidade e da sociedade em que vivemos. Em vista disso, este subprojeto do PIBID traz como lema “dos clássicos da filosofia ao cotidiano”, mostrando, dessa forma, a relação estreita que há entre pensar o passado para compreender o presente, e, dessa forma, projetar um futuro melhor.

A presente pesquisa está organizada em três seções que refletem acerca da experiência docente com os alunos do ensino médio à luz dos ensinamentos do epicurismo-estoicismo, teoria do conhecimento de Descartes e Locke, e pensamento político de Rousseau, tendo em vista o quanto tais ensinamentos, não obstante a longinquidade, permanecem atuais e inspiradores para docentes e discentes.

O trabalho com esses textos clássicos objetivou pôr os estudantes em contato direto com os filósofos, tendo em vista tanto uma utilização prática, quanto uma melhor compreensão e interpretação de textos, pois acreditamos que podem ser de grande utilidade para a redação do Enem. Portanto, o principal objetivo dos grupos de estudos foi melhorar a leitura, escrita e interpretação dos textos clássicos, bem como a aplicação no cotidiano dos estudantes.

3. Epicurismo-estoicismo e experiência docente

Iniciamos as discussões pelas escolas helenísticas, Epicurismo e Estoicismo, com os alunos da Escola Estadual Professora Benedita de Castro Lima,

tendo em mente o terceiro período do curso de Filosofia, momento em que tivemos o primeiro contato com essa época da filosofia e seus pensadores. Estudar Epicuro¹ e Sêneca², com a Prof.^a Dr.^a Taynam Santos Luz Bueno, promoveu um interesse filosófico e despertou o desejo pelo estudo da filosofia. Tais pensadores trazem em suas filosofias formas de vida (*Rairésis*), maneiras de se viver bem. Diante disso, fazendo uso da sabedoria prática (*Prhónesis*), somos capazes de distinguir que caminho devemos tomar para manter nossa alma (mente) sem perturbações (*Ataraxia*) e, através desse esforço, alcançar a finalidade última do ser humano, a felicidade (*Eudaimonia*).

Esses filósofos nos mostraram caminhos para analisar diversas situações corriqueiras que, por vezes, tornam-se perturbações em nossa mente. Ao pensar no público da Escola Estadual Professora Benedita de Castro Lima, decidimos unir o útil ao que acreditávamos ser agradável a todos; útil, pois tais pensadores desenvolvem uma filosofia prática e de fácil aplicação em nosso cotidiano, de tal maneira que, tendo aprendido o que se foi ensinado, facilmente poderiam contextualizar citações das obras trabalhadas em suas redações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); agradável, pois assim como essas filosofias nos serviram, acreditamos que também os serviria, tratando-se de jovens adolescentes, prestes a transpor as portas da vida adulta.

Neste momento, apresentamos-lhes pensadores antigos que se debruçaram e sistematizaram o conhecimento em volta de problemáticas que permeiam cada um deles, problemas pelos quais muitos estudantes já passaram e estão sujeitos a passar outras vezes. Portanto, acreditamos que, à luz dessas filosofias, eles poderiam analisar melhor, refletir sobre os acontecimentos, agir com prudência e tirar boas lições de tais eventos.

Tendo em vista tal objetivo, os encontros do Grupo de Estudo em Escolas Helenísticas (GEEH 3º “E” e 3º “A”) foram realizados seguindo a metodologia de leitura comentada, deixando sempre espaço para debate, críticas, ponderações e dúvidas dos alunos. Esse exercício rendeu ótimos frutos; a princípio poucas eram as interações e demonstrações de interesse para com os filósofos referidos, pois, no mais das vezes, os alunos se mostravam cansados, sonolentos e/ou distraídos entre si. No entanto, com o passar dos encontros e o avançar das leituras, foi possível perceber o interesse; os celulares ficaram em segundo plano e a atenção se voltou para a leitura e para os comentários dos textos trabalhados, as respostas às provocações surgiam espontaneamente.

1 Epicuro (342-270 a.C.) nasceu na ilha de Samos e passou grande parte da vida em Atenas. Fundou uma importante escola filosófica da Antiguidade, baseada na busca da felicidade (*eudaimonia*), que só seria alcançada pela libertação da alma face a temores e crenças infundadas, proposta última do epicurismo. Nos arredores de Atenas, fundou o Jardim, uma “comunidade-escola” — espaço dedicado ao cultivo filosófico e à vida comunitária.

2 Sêneca (Lúcio Aneu Sêneca) nasceu em Córdoba, aproximadamente entre 4 a.C. e 1 d.C.

As relações, comparações e relatos de casos em que as linhas de pensamento se encaixavam, muito bem diga-se de passagem, passaram a acontecer com mais frequência. Discutimos os textos com certo rigor e seguindo o direcionamento que as obras promoviam, sem fugir do assunto, como outrora ocorria. Notar essa transformação na postura dos educandos, foi algo mais estimulante que a própria leitura das obras. Nesse sentido, constatamos que o conteúdo aprendido na universidade poderia contribuir efetivamente na escola pública, fazendo-nos visualizar o sentido deste trabalho na vida daqueles estudantes, pois sabemos o quão custoso e pouco estimulante é um “trabalho de Sísifo”³.

Os estudantes apresentaram diversos relatos e iniciaram debates sobre as cartas de Epicuro, principalmente em relação à “*Carta a Meneceu*”, na qual o filósofo helênico nos apresenta seu *tetrapharmakon*, quando falamos sobre não temer os deuses. Parte dos estudantes se espantou com tal remédio para o bem-viver. Ciente de que muitos deles eram cristãos, e mesmo os que não se denominavam, se viam agarrados a uma fé perpetuada pelas gerações de suas árvores genealógicas, foi interessantíssimo ouvir as pontuações de cada um a respeito desse fármaco, e mais ainda, vê-los entender e concordar com a lógica de Epicuro.

Da mesma maneira, ocorreu quando falávamos sobre o terceiro fármaco: não temer a morte. Muitos deles, ao ouvirem o trecho: “Habitua-te a considerar que a morte nada é para nós” (Epicuro, 2020, p. 62), ficaram confusos, como se o filósofo falasse de uma desvalorização da vida em decorrência das aventuras temerárias que, por vezes, se apresentam à juventude. Alguns disseram: “Se não é para ter medo de morrer, vou pular de uma ponte sem paraquedas ou correr no meio de um tiroteio”. Contudo, ao nos aprofundar sobre tal medida, ficou evidente que não era a esta temeridade que Epicuro fazia referência, mas sim ao destemor daquilo que só nos perturba mentalmente, pois como disse o precursor da escola epicurista: “Tolo é quem diz temer a morte não porque afligirá estando presente, mas porque aflige por antecipação. Pois o que não molesta presente, na espera aflige em vão” (Epicuro, 2020, p. 63).

Os trechos das obras lidas em nossos encontros despertaram o interesse, o entendimento e o senso crítico dos participantes dos grupos de estudo. Enquanto professores em formação, foi e é extremamente gratificante ter esse primeiro contato, esta iniciação à docência, com a sala de aula que o PIBID nos proporcionou. Através dessa troca com a escola pública, foi possível

3 Sísifo foi um personagem da Mitologia grega que despertou a ira de Zeus, ao enganar e aprisionar o deus da morte, Tânatos, e enganar o deus do submundo, Hades. Por isso, foi condenado a rolar uma grande pedra de mármore com suas próprias mãos até o pico de uma montanha, eternamente, e todas as vezes em que ele estava quase alcançando o cume, a pedra rolava novamente montanha abaixo até o ponto inicial por meio de uma força irresistível, invalidando completamente todo o esforço desempenhado. Assim, a expressão “trabalho de Sísifo”, em cenários modernos, é utilizada para figurar qualquer tarefa que envolva esforços longos e repetitivos que se mostram em vão.

vivenciar o que é ser professor, lidar com os alunos, suas diferentes realidades, interesses, intenções e projetos pessoais. Tem sido uma experiência transformadora e motivadora para os nossos projetos. Certamente, não seremos mais os mesmos quando este projeto chegar ao fim.

4. Teoria do conhecimento no ensino e aprendizagem

Diante da proposta de trabalharmos com os temas mais recorrentes nas provas do Enem, um dos grupos de estudos partiu da discussão sobre a Teoria do Conhecimento (Epistemologia), baseando-se em seus estudos do início da era moderna, em René Descartes (racionalismo) e John Locke (empirismo). O plano de ação consistia em apresentar duas obras, uma de cada autor, e trabalhá-las em sala de aula, instigando o pensamento crítico e o debate entre os alunos. As obras escolhidas foram: “*O discurso do método*” (1999), de Descartes, e o “*Ensaio acerca do entendimento humano*”, de Locke, lançado pela coleção “Os pensadores” (1999).

A princípio, para que os alunos pudessem desenvolver o hábito de leitura e tivessem contato com os textos filosóficos, iniciamos a leitura da primeira parte do livro “O discurso do método” e, para facilitar o entendimento, utilizamos uma história em quadrinhos sobre Descartes, retirada do site “Filosofia na Escola”.

A maioria dos alunos não se interessava em realizar o Enem. A expectativa de ingressar no ensino superior parecia distante e apenas alguns se preparavam para as provas do exame. Sendo assim, o conteúdo passou a ser discutido de forma mais orgânica, simples e direta, fazendo conexões com experiências do dia a dia dos alunos e os levando a pensar de forma similar ao autor.

Diante disso, observamos que para que haja interesse por parte dos alunos, é necessário que eles se conectem com o conteúdo que está sendo trabalhado. Assim, disputamos com os mais diversos meios de distração, sendo o principal o telefone celular. Chamar-lhes a atenção para o conteúdo, por meio de conexões com suas vidas cotidianas, ainda que por um curto período, foi eficaz para que conseguíssemos despertar a atenção de alguns estudantes.

Descartes, em seu livro, relata que se decepcionara com os conhecimentos que lhe foram passados e opta pela solidão, para melhor desenvolver o seu método: “Porém, igual a um homem que caminha solitário e na absoluta escuridão, decidi ir tão lentamente, e usar de tanta ponderação em todas as coisas, que, mesmo se avançasse muito pouco, ao menos evitaria cair” (Descartes, 1999, p. 6). Ao fazer o comparativo com as vidas dos discentes, de optar pela solidão para pensarem melhor, ou, como foi durante a pandemia, serem forçados a se isolarem, é feita uma primeira aproximação pessoal com Descartes, o que faz despertar um interesse pelo autor. Ao tratá-lo como um

ser humano igual a eles, que pensa, que se isola, que não aceita, simplesmente, tudo o que lhe é passado, começou a gerar um interesse e uma maior participação, resultando em observações e até escritos, em forma de poemas.

Ao dividir a argumentação cartesiana em proposições lógicas que visam uma conclusão, os alunos puderam perceber que o estudo da Filosofia não é algo exclusivo dos grandes intelectuais, mas eles também podem ler e entender um texto filosófico. Nesse sentido, com o intuito de aproximá-los ainda mais do autor e de seu método, propusemos um exercício em sala de aula, no qual os alunos se dividiram em cinco grupos, entregamos uma pergunta para cada equipe e eles precisariam elaborar respostas que exigiam uma reflexão crítica.

Quando mostramos que a maioria das suas respostas incorria em contradições, eles puderam observar que as discussões precisariam ser aprofundadas, com mais rigor sobre aquilo que está sendo perguntado, de modo que eles pudessem ter certeza de que não deixaram “brechas” em suas respostas – da mesma forma que Descartes sugere em seu método (1999, p. 7).

Durante a exposição do método cartesiano, foram feitas algumas referências ao seu opositor empirista, John Locke, para que aqueles que se identificaram ou não com a sua metodologia pudessem criar, em seu imaginário, uma ideia de como seria o empirismo. A estratégia funcionou com alguns estudantes que se mostraram entusiasmados em, finalmente, poderem conhecer o empirismo. Em contrapartida, por ser um grupo grande, com cerca de 20 alunos, boa parte ficava disperso, não participava e não demonstrava interesse. Mesmo ao mudar a abordagem para uma metodologia mais direta e de simples entendimento, esses alunos continuaram a não prestar atenção e não se interessar pelo assunto.

Quanto àqueles que se interessaram, a resposta à obra de Locke obteve mais entusiasmo que a de Descartes. Alguns estudantes chegaram a reivindicar que avançássemos na leitura do texto de Locke – por trabalharmos apenas o primeiro capítulo. O fato de o empirismo contrapor o racionalismo gerava discussões durante as aulas sobre Descartes, que se intensificaram na exposição da obra de Locke, gerando dúvidas, apontamentos e discussões. Ao iniciar o primeiro capítulo, o autor aponta: “a maneira pela qual adquirimos qualquer conhecimento constitui suficiente prova de que não é inato” (Locke, 1999, p. 37). Dessa forma, os alunos tiveram o primeiro contato com uma contraposição ao argumento cartesiano, o que provocou curiosidade em entender como o empirismo funciona e como podemos chegar ao conhecimento por meio desse método.

Por fim, trabalhar com posições opostas faz parte do labor filosófico e da vida cotidiana. Ao trazer um autor que se contrapõe completamente ao outro, os alunos se veem em posição de discutir e pensar sobre quem está certo ou errado, ou se ambos não conseguem alcançar seus objetivos e é necessária

uma nova alternativa. O intuito era fazê-los refletir e levá-los a compreender que existe virtude na diferença, na discussão de ideias e suas resoluções; podendo contribuir não apenas para as questões de Filosofia do ENEM, mas também para a redação e para a vida cotidiana dos alunos. Essa experiência mostrou que é possível levar a Teoria do Conhecimento para além das quatro paredes da instituição escolar e propiciar aos estudantes a possibilidade de vislumbrar a vida e seus acontecimentos a partir de um olhar crítico, que não aceita aquilo que lhes é posto, mas que os estimula a se reconhecerem como sujeitos atuantes na sociedade.

5. Pensamento político na experiência docente

Tendo em vista o projeto do grupo de estudos e a liberdade dada aos pibidianos na escolha da temática a ser trabalhada, uma terceira experiência foi com a filosofia política, usando Jean-Jacques Rousseau e suas ideias sobre o contratualismo e o “homem natural”. Os livros-base usados foram *Do contrato social*, *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, e, por fim, *Discurso sobre as ciências e as artes*.

Antes de iniciarmos os trabalhos dentro da escola, houve as etapas de planejamento e de preparação. De reunião em reunião – com os pibidianos do núcleo três, e com o supervisor, prof. Me. Cleibson Américo –, construímos os temas, definimos os autores, referências bibliográficas e demais abordagens e metodologias a serem trabalhadas. Todos os pibidianos tinham liberdade de temas e de abordagens, porém, no momento da aplicação do planejamento, percebemos e concatenamos nossas abordagens para identificar o que dava certo ou não.

Para incentivar a leitura e priorizar o contato com o filósofo (mais do que com nossa exposição), tentamos trabalhar com os textos dos filósofos; um grupo com o helenismo, outro com Descartes e Locke, e, por fim, um grupo dedicado a Rousseau. Entretanto, percebemos que se trabalhássemos com algum livro inteiro, os alunos achariam cansativo, pois não demonstravam empolgação ou esforço para compreender as ideias do filósofo em questão, poucos liam e perguntavam, a maioria estava decidida a não interagir – apesar de que, no início, exibiam algum tipo de interesse dada a novidade do projeto. Outro problema seria o tempo para a execução das atividades, uma vez que a conclusão da leitura demoraria significativamente e tínhamos pouco tempo até o dia do Enem.

Tendo em vista tais dificuldades, fez-se necessário submeter o planejamento inicial a constantes adaptações. No intuito de incentivar os estudantes, dirigimo-nos à leitura comentada de fragmentos dos textos, cobrando a leitura

oral. Também foi necessária uma dinamização do conteúdo e a diversificação de abordagens, para manter o interesse dos alunos. Assim, uma leitura extensa foi adaptada à leitura de fragmentos curtos; uma miniaula expositiva, supostamente chata, transformou-se em um bate-papo com apresentações de vídeos curtos, filmes e músicas a serem analisadas e conectadas, de alguma forma, ao filósofo trabalhado.

Contudo, percebemos que esse modelo de dinamizar os grupos de estudos cai facilmente no problema de perder o viés acadêmico e, assim, perder o intuito principal desses grupos: ajudar os alunos da escola a se preparar melhor para o Enem. Se não dinamizamos o conteúdo, torna-se algo chato aos alunos; se dinamizamos demais, podemos perder algum conteúdo significativo. Um impasse que tentamos resolver experimentando vários métodos e vendo os que melhor se adequavam ao contexto.

Além do grupo de estudos, outras atividades foram desempenhadas pelos pibidianos. Essas se referem aos trabalhos cotidianos da docência, isto é, pôr notas e presenças no sistema, fiscalizar e corrigir provas dos alunos, solicitar trabalhos e corrigi-los. O trabalho com textos exprimiu dificuldades e problemas básicos, cuja maioria dos alunos apresenta: plágio – eles copiam respostas da internet, ou uns dos outros; a dificuldade na ortografia – trabalhos ilegíveis; textos que nem eles mesmos conseguiam ler; erros gramaticais – questão de acentuação incorreta, dificuldades em concordância, falta de pontuação e parágrafos. Esses problemas apareciam com frequência, porque o aluno copiou de um segundo, e este copiou da internet.

São centenas de cadernos de alunos, com diversos erros, que um professor deve corrigir em pouco tempo. Um professor sozinho teria problemas, como de fato tem, para perceber e auxiliar esses alunos com suas dificuldades e incongruências. Os pibidianos, nesse sentido, ajudaram bastante, visto que, dividindo o trabalho de correção, aliviaram as obrigações do professor.

O primeiro contato que temos com o ambiente escolar se restringe à experiência enquanto alunos: fomos alunos antes de nos tornarmos professores. Particularmente, consideramos que os nossos anos de ensino médio foram bons – ainda que, para alguns, pandêmicos –, então a perspectiva de voltar à sala de aula nos gerou, antes de tudo, boas previsões. Entretanto, verificamos que as experiências entre aluno e docente não são as mesmas, pois existem obrigações muito diferentes. Em uma análise superficial, diríamos que um não precisaria necessariamente da experiência do outro, o que facilmente se prova falso.

No primeiro contato que tivemos com os alunos da Escola Estadual Benedita de Castro Lima, tentamos conhecê-los, fizemos algumas perguntas e também deixamos que eles questionassem sobre o que achassem necessário; foi algo importante para que reformulássemos nossos métodos e abordagens.

Ao ensinar, o professor deve se esforçar para se colocar no contexto do aluno, conforme observamos na pedagogia de Paulo Freire. Nesse interim, a nossa principal dificuldade foi a falta de experiência com a realidade dos alunos, além da alienação provocada em decorrência do período pandêmico e do uso excessivo de plataformas digitais para a comunicação. Esses são alguns dos *déficits* que as atividades do PIBID têm, paulatinamente, tratado a cada reformulação dos nossos planejamentos, por meio dos quais buscamos nos aproximar do alunado.

O contato com a sala de aula tem se mostrado uma experiência insubstituível, algo essencial para a nossa formação, pois, coloca-nos em contato direto com uma realidade da educação pública. Acreditamos, portanto, que não são só os pibidianos que ganham com a formação, mas os alunos da escola também se beneficiam, visto que eles recebem um auxílio e uma maior atenção aos seus trabalhos, tendo a oportunidade de desenvolver atividades diversas, dada a natureza liberal das nossas atividades com os grupos de estudo; além disso, o projeto contribui para a formação de professores mais preparados e atentos à realidade do ensino público.

6. Metodologia

Nos grupos de estudos, partimos do reconhecimento estrutural da realidade dos alunos, percebendo suas necessidades no processo de ensino-aprendizagem e, a partir disso, discutimos problemas clássicos da filosofia. A leitura e a produção de textos ocorreram com base nos exercícios voltados para o aprimoramento da escrita no formato de redação, buscando os mesmos padrões contemplados no ENEM.

Para a criação e desenvolvimento dos grupos de estudos, realizamos reuniões, planejamentos, seleção de obras a serem trabalhadas, definição de estratégias metodológicas que melhor pudessem atender e cativar os alunos do Ensino Médio. Os grupos foram montados a partir do interesse dos alunos: primeiramente, foram expostos e explicados os temas de cada pibidiano e, diante disso, eles fizeram suas escolhas. Os grupos se reuniam uma vez por semana, sob a liderança dos respectivos graduandos, para a realização de leituras e discussões de obras clássicas, promovendo aprendizados curriculares e sociais.

Os grupos se reuniam da seguinte forma: um ficava na sala de aula e dois iam para duas salas dentro da biblioteca da escola. O professor da disciplina exercia a função de supervisioná-los, por meio de um rodízio, dando autonomia para que os pibidianos conduzissem os grupos, conforme seus planejamentos e aptidões. Dessa forma, embora não haja uma plena e homogênea participação, os grupos têm dados alguns frutos: alunos que se interessam

pelas discussões e pedem indicações de leituras; outros que escreveram poesias filosóficas e textos dissertativos com maior grau de criticidade; além de auxiliar na resolução de questões do Enem.

7. Resultados e discussões

As experiências relatadas demonstram que, hodiernamente, a docência enfrenta desafios impensáveis para outras épocas, como a utilização da tecnologia, tanto na prática docente, quanto no uso discente. Todavia, verificamos que a leitura e a escrita permanecem como métodos imprescindíveis para o processo de ensino-aprendizagem, tal como vivenciado nos grupos de estudos.

A execução, debate e aprofundamento da leitura dos clássicos possibilitaram o entendimento de que a filosofia não é algo distante do cotidiano, ou simplesmente teórico e restrito à sala de aula, pelo contrário, ela é útil para a experiência do dia a dia, nas relações familiares, na escola e na sociedade em geral. Além disso, observamos uma melhoria em relação à capacidade de escrita, compreensão e interpretação de textos, o que mostrou um crescente interesse em relação aos clássicos da filosofia.

8. Considerações finais

A experiência do Pibid, na Escola Estadual Benedita de Castro Lima, tem se mostrado rica e desafiadora. Por um lado, trouxe uma dinamicidade às aulas de filosofia, que agora conta com a presença dos graduandos da Universidade Federal de Alagoas; por outro, impõe-se o desafio de ajudar os alunos do Ensino Médio a se interessarem pelas temáticas, de modo a participarem satisfatória e ativamente das atividades propostas.

O que temos observado é um interesse heterogêneo: alunos participando ativamente, questionando, se informando, pesquisando, escrevendo etc., porém, há também aqueles que demonstram menos interesse. Todavia, essa experiência nos deixa a certeza de que a docência hodierna concorre com muitas formas de distrações, como redes sociais, jogos eletrônicos etc. e que o professor precisa, não raramente, mudar de estratégias metodológicas para melhor alcançar cada estudante.

Nesse sentido, consideramos que o Pibid tem impactado, positivamente, a educação pública, proporcionando aos estudantes ferramentas teóricas para uma melhor leitura, compreensão e escrita de textos filosóficos e não filosóficos. Diante disso, muitos estudantes começaram a vislumbrar a Universidade como um caminho possível, em um futuro próximo.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Tradução: Marcelo Perine. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

DESCARTES, René. **O discurso do método**. Tradução: J. Guinsburg e Bento Prado Jr. São Paulo: Editora 34, 1999.

EPICURO. **Cartas e máximas principais**: Como um deus entre os homens. Tradução, apresentação e notas: Maria Cecília Gomes dos Reis. São Paulo: Penguin Companhia das Letras, 2020.

LOCKE, John. **Os pensadores**. Tradução: Anoar Aiex. São Paulo: Abril Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores).

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. 2. ed. Tradução: Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre as ciências e as artes**. 2. ed. Tradução: Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**. Tradução: Lourdes Santos Machado. São Paulo: Abril Cultural, 1999.

SÊNECA. **Sobre a ira. Sobre a tranquilidade da alma**: Diálogos/Sêneca. Tradução, introdução e notas: José Eduardo S. Lohner. São Paulo: Penguin Companhia das Letras, 2020.



Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

ENSINO DE HISTÓRIA, MEMÓRIA E IDENTIDADE: experiências do PIBID/UFAL/História na E. E. Professora Maria das Graças de Sá Teixeira¹ – Maceió/AL

Antonio Alves Bezerra

Herika Paes Rodrigues Viana

Eva Leticia Lima Oliveira

Ingrid Morganna de Menezes Oliveira

Isabele Maria de Melo Oliveira

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

1. Sala de aula: espaço de pesquisa

O texto que segue desvela algumas das experiências do subprojeto PIBID/UFAL/História implementado na Escola Estadual Professora Maria das Graças de Sá Teixeira. Esta edição do PIBID/UFAL² demarca um novo contexto no pós pandemia do Covid-19 (Almeida, 2021), no qual, com o retorno das aulas presenciais, a escola em apreço tem confirmado os prejuízos advindos do período em que os estudantes estiveram vinculados ao ensino remoto.

Naquele modelo emergencial de ensino foram constatados alguns fatores que prejudicaram e contribuíram para um retrocesso na aprendizagem dos estudantes, tais como as próprias aulas em ambiente remoto, quando os professores tiveram que desenvolver atividades que serviam para constar a participação/presença do aluno, mas que com a distância da rotina física do ambiente escolar acabou prejudicando àqueles que não tinham acesso a esse modelo atípico de ensino, além da ausência e o olhar atento do professor, o que impossibilitou o auxílio durante o processo de ensino e aprendizagem de todos os estudantes do país, em especial os estudantes da escola em questão.

Entendemos, ademais, que o ambiente escolar está para além da produção de conhecimento. Segundo Freire (1991), este se desdobra em ambiente de formação cultural, socialização de experiências e de lutas sociais. O autor pondera, ainda, que:

1 A Escola pertence a 1º GERE/SEDUC/AL, está alocada no bairro do Feitosa na cidade de Maceió, estado de Alagoas credenciada ao ciclo do PIBID/Capes/Ufal – 2022/2024. Atende 700 estudantes nas três modalidades: Ens. Fundamental II, Ens. Médio e EJA.

2 PIBID/UFAL – Edital: nº 66, tendo início em novembro de 2022 com previsão de término em abril de 2024.

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história (FREIRE, 1991, p. 16).

Sob essa perspectiva, o autor adverte que a escola se apresenta como local privilegiado à libertação, pois é pela possibilidade de debater, discutir e dialogar que se alcança a compreensão acerca da realidade circundante e, assim, é possível escrever a história das mudanças e das transformações no âmbito da sociedade. Com esse espaço transformador de portas fechadas, o que se viu foi o agravamento das desigualdades sociais que já se fazia notar nos últimos cinco anos, tornando-se mais latente no período pandêmico entre 2020 e 2022.

Segundo a UNICEF³, dados sobre a evasão escolar demonstraram que ao término do ano letivo de 2020, cerca de 5.075.294 crianças e adolescentes de 6 a 17 anos de idade estavam fora da escola ou sem atividades escolares, dados que correspondem a 13,9% da população em idade escolar de todo o Brasil, sendo a maior parte dessas crianças e adolescentes negros e indígenas, concentrados nas regiões Norte e Nordeste do País. Para Santos (2020, p. 22): “A quarentena não só torna mais visíveis, como reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento injusto que eles provocam”.

Diante do contexto pós-pandemia, o professor retorna ao ambiente escolar e passa a enfrentar desafios para se desdobrar, recuperar o tempo distante da sala de aula e resgatar o tempo do aprendizado dos estudantes aos quais estão sob a sua responsabilidade, um desafio que visa não somente alinhar a idade-ano buscando reduzir a defasagem escolar, como também estimular os estudantes a participarem ativamente das atividades propostas e aos poucos se ambientarem ao ritmo das aulas em ambiente físico de aprendizagem.

Nesse aspecto, o papel profissional docente é, assim, fundamental para exercer a partir de sua prática e das propostas discutidas no âmbito do PIBID/ História uma inserção de metodologias ativas ligeiramente voltadas para a formação de um estudante concatenado aos princípios de cidadania previstos na Carta Magna de nosso país, assim como na LDB de 1996 que dentre outras orientações, indica que o sujeito em idade escolar possa aprender história pela ótica do seu meio e articular no ensino e aprendizagem saberes essenciais a uma sociedade justa que, com empatia e respeito, seja democrática e menos desigual.

3 UNICEF (*United Nations International Children's Emergency Fund*) – entidade credenciada ao mandato de defender e proteger os direitos de crianças e adolescentes além de ajudar a atender suas necessidades básicas e criar oportunidades.

2. Práticas pedagógicas: caminhos metodológicos percorridos

No decorrer das aulas foram propostas regularmente atividades impressas com imagens, leituras coletivas fazendo uso de livros didáticos e paradidáticos, atividades ao ar livre e a exibição de vídeos educativos para elucidar a História de uma maneira lúdica, pondo em prática, como propõe a historiadora Circe Bittencourt (2014), novos elementos como suporte pedagógico. O trabalho do historiador e do professor consiste em perceber e compreender esse processo histórico de mudanças metodológicas e de como fazer uso dos métodos tradicionais e de metodologias ativas para criar ambientes favoráveis ao ensino e a aprendizagem histórica.

Lopes (2019, p. 9) ao discorrer sobre as estratégias pedagógicas, afirma que elas “são criadas para oportunizar os estudantes a terem um comportamento mais ativo na realização das atividades, fortalecendo o processo de construção do conhecimento, estimulando-os a pensarem autonomamente”. A autora pontua que a metodologia ativa potencializa maior interação entre professor e estudantes, além de mobilizá-los à participação em um processo interativo, dinâmico, que visa encontrar a resolução de problemas a partir da autonomia que cada aluno desenvolve.

Nesse interim, buscou-se a conscientização dos discentes sendo condição essencial para a ampliação da liberdade e autonomia dos mesmos. Assim, segundo Berbel (2011, p. 37) “A empatia com o professor facilita a identificação pessoal com aquilo que ele apresenta em sala de aula, possibilitando a valorização das atividades e conteúdos propostos e a internalização das exigências ou demandas externas”. Para tanto, sem dúvidas a sala de aula torna-se espaço elementar para a construção de um novo processo historiográfico na Educação Básica e a partir de projetos temáticos pode engajar os estudantes para discussões a respeito de temas como cidadania, democracia, identidade e memória abrindo espaço para a construção de representações acerca dos sujeitos constitutivos da história.

A ação didática prevista no projeto integrador possibilitou a reconstrução de parte da história do bairro dos estudantes a partir dos seus olhares curiosos e investigativos, como afirma Bittencourt (2014, p. 165) ao assinalar que “a associação entre cotidiano e história de vida dos estudantes possibilita contextualizar essa vivência em uma vida em sociedade e articular a história individual à história coletiva”. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s de 1997 apresentam boas possibilidades dessa compreensão, fazendo notar que:

O ensino e aprendizagem da história estão voltados, inicialmente, para atividades em que os alunos possam compreender as semelhanças e as diferenças, as permanências e as transformações no modo de vida social, cultural e econômico de sua localidade, no presente e no passado (Brasil/MEC/SEF, 1997, p. 49).

Dito isto, as reflexões a seguir são resultados das ações programadas, em especial, para discussão e construção de conceitos históricos, como identidade, sujeitos históricos, fontes históricas, memória, patrimônio, práticas sociais, dentre outros. Autores como: Hall (2011), Bittencourt (2014), Costa (2017) e Amado (1995) foram utilizados como aporte teórico referente a práxis docente e o uso de conceitos clássicos no ambiente escolar.

3. O estudante enquanto ser social

Ao observar os estudantes da escola em questão, buscou-se compreender o lugar social ocupado por eles tendo como referência o entorno escolar. Em contexto de aula de história apontou-se como prerrogativa a possibilidade dos estudantes se perceberem como sujeitos sociais de sua própria história ao enfatizarmos que a construção da identidade de cada um encontra-se relacionada aos caminhos trilhados individualmente e/ou coletivamente por cada um.⁴

No campo das ciências humanas e sociais, a identidade pode ser entendida a partir da percepção do indivíduo num certo momento sócio-histórico, como bem explícita o sociólogo Hall (2011, p. 12) ao explicar que a identidade é uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. Logo, não possui definição biológica e sim histórica, onde o sujeito assume diferentes identidades em diferentes momentos.

No que se refere às ações realizadas no fazer pedagógico da E. E. Professora Maria das Graças de Sá Teixeira no âmbito do PIBID/História, buscamos trabalhar conceitos como identidade, pertencimento, memória do bairro, patrimônio e reflexão crítica acerca dos processos constitutivos da aprendizagem histórica, visando relacionar o protagonismo juvenil e o conhecimento histórico utilizando-nos da oralidade enquanto metodologia de ensino e de pesquisa, considerando que a maioria dos sujeitos históricos fazem uso da oralidade em seu cotidiano. Sob essa perspectiva, Davies (2001, p. 81), destaca: “se queremos que os estudantes saiam da passividade e atuem na realidade

4 A historiadora Dea Felon (2008) evidencia os diversos significados atribuídos pelos sujeitos às suas vivências, na dinâmica construída em torno de suas experiências de modo mais amplo.

social, tornando-se sujeitos da história, será preciso criar condições para que eles exercitem a capacidade de sujeitos em sala e na escola.”

As reflexões do autor coadunam-se com os princípios do subprojeto PIBID/UFAL/História ao propor atividades correlacionadas com as ações em que os estudantes foram posicionados como principais atores das suas histórias, orientando e mobilizando-os a produzirem discursos que desembocariam na construção da sua própria história ao valorizarmos suas vivências e experiências a partir dos relatos e registros de pesquisas produzidos junto ao seu meio familiar e social no bairro em que vivem.

Considerando a relevância desse tipo de abordagem metodológica em sala de aula e as possibilidades de análises deixadas pelos conceitos trabalhados ao desenvolvermos as ações didáticas que nos auxiliaram no processo de ensino e aprendizagem histórica no âmbito do subprojeto, compreendendo que a aprendizagem dos sujeitos ocorre em comunicação não sendo plausível a ideia de que alguém seja capaz de depositar algo em outro alguém. Segundo Freire (2007, p. 73) a aprendizagem não se limita apenas ao ambiente escolar, mas se estende à vida, no entanto nenhum professor passa pelos estudantes sem deixar marcas.

Na sequência apresentamos três subseções nas quais problematizaremos as ações desenvolvidas com estudantes dos 6º, 7º e 8º anos do Ensino Fundamental II, focando as etapas, metodologias trabalhadas, espaços ocupados pelos estudantes e o trabalho desenvolvido pela equipe do PIBID/História envolvendo os estudantes.

3.1 Crianças e adolescentes também fazem história

A ação intitulada “Criança também faz história” foi desenvolvida com estudantes do 6º ano no primeiro e segundo bimestre do ano letivo de 2023. Desde o primeiro contato com os estudantes foi possível identificar as inúmeras individualidades que os mesmos apresentavam, sendo que em alguns deles era latente a dificuldade com a leitura e/ou interpretação textual. Em outros casos notou-se que alguns deles ainda não tinham finalizado o processo de letramento.⁵ Diante desta dificuldade presente na maioria dos estudantes da escola, buscou-se trabalhar conceitos como identidade, memória, independência, fontes históricas, escritas e/ou orais versando uma melhor participação dos estudantes nas ações futuras do subprojeto no sentido de alcançarmos uma melhor aprendizagem.

5 De acordo com LEAL; LIMA (2019) muitas crianças não estão conseguindo concluir o Ensino Fundamental I alfabetizadas e letradas, isto é, codificando e decodificando, compreendendo e interpretando o que decodificam, e assim não conseguem entrar e nem sair do universo textual, estabelecendo relações de sentido entre o lido e o vivido.

Dessa forma, no primeiro encontro com a turma ainda no mês de fevereiro de 2023, realizou-se uma dinâmica de grupo no sentido de trazer à luz parte de seus gostos em comum (ou não). Os grupos de estudantes foram constituídos num primeiro momento e, na sequência, eram desfeitos e outros grupos surgiam a partir das questões colocadas. Por exemplo: Quem gosta de dançar? Quem gosta de café? Quem já foi ao cinema? Nesse aspecto, o intuito da dinâmica era demonstrar que apesar das diferenças existentes entre os estudantes era possível conviver com estas a partir do respeito. Ainda naquela aula questionou-se: “o que é História”? “O que é identidade para vocês?” Solicitamos que todos retornassem aos seus lugares e distribuímos um papel com a pergunta sobre o que é história, para que cada estudante descrevesse sua compreensão e recolhemos para posterior análise com a reaplicação de atividade ao fim do 2º bimestre.

Nesse sentido, buscou-se problematizar conceitualmente o sentido identidade para os estudantes bem como a problematização acerca da pergunta anterior: O que é História? A partir de então apresentou-se a temática “identidade”, utilizando-nos das respostas dadas pelos estudantes em diálogo com as atividades e contextos exarados no livro didático.⁶

Assim, cada estudante recebeu um formulário contendo um desenho de uma árvore genealógica com informações para o seu preenchimento junto com seus familiares e/ou responsáveis e que o mesmo formulário deveria retornar à professora preenchido. Ao devolverem o formulário da árvore genealógica preenchido objetivava-se uma melhor compreensão por parte dos estudantes do seu lugar no mundo. A partir de então novas possibilidades poderiam se abrir no sentido de recriar outros ambientes nos quais os estudantes pudessem se perceber enquanto sujeitos históricos.

Ao término da atividade sobre a árvore genealógica, desenvolvemos junto aos estudantes uma atividade técnica que consistia na confecção de uma Carteira de Identidade (Registro Geral – RG), no qual cada discente preencheu um modelo da cópia do referido documento, com a finalidade de abordar a importância do Registro de Identificação enquanto instrumento legitimador das garantias dos direitos civis e políticos previstos na Carta Magna do nosso País em 1988.

3.2 Prática significativa: um olhar sobre o bairro

Importante assinalar que no primeiro e segundo bimestre do ano letivo de 2023 trabalhou-se com os estudantes do 8º ano da turma “B” na disciplina “Projeto Integrador” o projeto intitulado: “Meu bairro, minha história” cujo

6 BRAICK, Patrícia Ramos. **Estudar história**: das origens do homem à era digital. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018. Utilizamos atividades e textos complementares do cap. 1. Tempo, memória e história.

objetivo era estudar e conhecer a história do bairro do Feitosa, local em que se situa a ‘escola-campo’, assim como a residência da maioria dos estudantes.

Os estudantes foram divididos em equipes e em cada uma delas um objeto de pesquisa havia sido indicado em momentos de aula no âmbito da escola. Deste modo, os estudantes foram orientados a procederem com registros dos locais que eles considerassem importante no bairro, sabendo-se que esses registros imagéticos (fotos) serviriam para a confecção de um mural de fotografias contendo legendas e autorias, integrando a exposição da ação do subprojeto PIBID /História na escola.

Não obstante, o recurso da história oral se fez presente durante a realização de entrevistas com os moradores mais antigos do bairro, oportunizando aos estudantes vivenciarem situações acerca da vida pessoal e/ou profissional dos sujeitos entrevistados no sentido de desenvolverem um sentimento de pertencimento histórico ao serem instigados a pesquisarem a história do seu bairro e dos sujeitos com os quais convivem nas imediações.

Utilizando-nos de algumas técnicas de entrevistas⁷, desenvolvemos um questionário com perguntas preestabelecidas. O questionário tinha como objetivo registrar a fala de quem já vivia no bairro e que olhar exercia sobre as mudanças ali ocorridas nas últimas duas décadas. Além destas questões, conceitos de patrimônio – material e imaterial⁸ – também foram trabalhados com os estudantes no sentido de demonstrarmos ligeira conexão entre os ambientes físicos, a cultura local e a percepção dos sujeitos quanto ao seu pertencimento na história.

Analisando os formulários das entrevistas escritas observou-se que os estudantes tiveram acesso à algumas sínteses do passado recente do seu bairro, podendo ter a oportunidade de descreverem trechos da história do seu bairro a partir das percepções e memórias dos seus familiares e de moradores de mais idade. Notou-se, enfim, certo saudosismo por parte dos estudantes acerca do bairro descrito nos relatos orais, fazendo-se notar as mudanças ao longo dos anos e o desejo de uma melhor qualidade de vida, de segurança e de espaços de lazer.

Após reflexão acerca das informações coletadas junto aos estudantes, eles montaram um painel com fotografias e outros tipos de imagens do bairro

7 Bosi (1992) A memória oral é fecunda quando exerce a função de intermediária cultural entre as gerações. No questionário havia perguntas como: o que foi modificado no bairro com o passar do tempo? Se os moradores entrevistados se sentiam seguros? O que o bairro do Feitosa oferecia de lazer? Como era a questão da religiosidade/espiritualidade no entorno da escola? Havia igrejas, centros espíritas ou terreiros de umbanda? Entre outras.

8 Como afirma Pereira; ÓRIA (2012, p. 169) firma-se uma concepção de educação orientada à percepção da processualidade da cultura e à sua dinamicidade, o que implica compreender o patrimônio em sua mutabilidade e movência.

em que moram e em que se encontra a escola. Com a orientação da equipe do PIBID/História produziu-se um minidocumentário a partir das imagens feitas pelos estudantes no momento da coleta de informações por meio dos relatos orais que incluía produção de fotografias e aplicação das entrevistas. Imagens do bairro e locais considerados importantes pelos estudantes estiveram presentes nessa produção, tais como algumas grotas, igrejas, praças, fotos da escola, além da reprodução de uma faixa sonora de música composta por alagoanos.

Sem a pretensão de transformar os estudantes em historiadores, a ação didática prevista pelo subprojeto permitiu fazerem descobertas sobre o seu bairro buscando recriar imaginários e/ou representações ao despertarem para um senso de pertencimento quando acionados a participarem na construção de uma narrativa histórica.

3.3 Museu virtual: uma experiência pedagógica no tempo escolar

O terceiro bimestre foi marcado pela ação didática cuja temática dirigia-se à cultura e experiências dos povos originários com estudantes dos 7º anos. Inicialmente abordou-se a temática acerca das chamadas “grandes navegações” que levou ao processo de “achamento” do propalado Continente Americano, desencadeando choque de cultura e comportamentos de violência entre os europeus invasores e os povos originários (nativos).

A perspectiva introdutória desta temática teve como objetivo elucidar o imaginário que os estudantes possuíam acerca da história dos povos indígenas no Brasil. De todo modo, as aulas foram sistematizadas com base nos conhecimentos prévios dos estudantes sobre o tema. A título de exemplo, utilizou-se recortes do filme “Pocahontas” (1995)⁹ para problematizar algumas questões que revelavam ligeiras semelhanças com os acontecimentos e imaginários propagados pelos ocidentais colonizadores a respeito dos nativos (indígenas).

Ao transcorrer das aulas trabalhou-se outros aspectos acerca da resistência indígena às investidas violentas dos colonizadores em defesa dos seus costumes e sua cultura ao longo dos séculos, desvelando algumas permanências e continuidades. A visitação à exposição intitulada: “*Os Primeiros Brasileiros*” no Museu do Índio¹⁰, de forma virtual, fez parte das atividades didáticas previstas para essa ação, quando os estudantes observaram painéis históricos, músicas, filmes e fotografias que registraram a diversidade e a

9 Pocahontas é filha do chefe da tribo. Quando os colonizadores ingleses chegam, ela se apaixona por John Smith. Porém os nativos não querem os ingleses levando suas riquezas e começam um conflito que somente o amor de Pocahontas e Smith pode apaziguar. POCAHONTAS. Direção: Eric Goldberg, Mike Gabriel. Produção: James Pentecost. *Walt Disney Pictures*, 1995.

10 Disponível em: https://www.museunacional.ufrj.br/destaques/os_primeiros_brasileiros_exposicao.html. Acesso em: 18/09/2023.

riqueza cultural das narrativas dos povos originários. Notadamente, ao se ampliar o repertório de informações históricas dos estudantes acerca das experiências de vida e de lutas dos povos originários, os mesmos poderiam assumir o protagonismo das aulas seguintes.

Por fim, foram distribuídas imagens de algumas etnias dos povos originários, sua cultura, danças, elementos de uso, produções de artesanatos. Como resultante, os grupos de estudantes reproduziram cartazes/murais afixando-os no *hall* principal do prédio escolar retratando a importância dos povos originários na construção da nossa história e da nossa identidade.

4. Resultados e considerações

No início do ano letivo foi realizada uma avaliação diagnóstica sobre a concepção de História dos estudantes da E. E. Maria da Graças de Sá Teixeira, partindo-se da aplicação de uma atividade em sala, abordando-se por escrito algumas perguntas, tais como: “para você, o que é História? Para que ela serve?”

Ao analisarmos as primeiras respostas dos estudantes, pode-se perceber elevada ênfase atribuída à História enquanto algo que se encontrava unicamente no passado, sem perspectiva de análise das questões do tempo presente. Quando apareceu a história como instrumento de cultura, esta foi associada à cultura de outros povos, vez ou outra figurando enquanto instrumento associada à experiências de vida e/ou cultura brasileira. Em nenhuma resposta dada pelos estudantes foi percebida a História enquanto Ciência.

Desta feita, apropriando-nos das atividades de sondagem realizadas com os estudantes, abriu-se a oportunidade para se enxergar a História enquanto algo vivido cotidianamente, reduzindo-se a distância entre os temas estudados na escola e suas vivências no dia a dia, fosse na escola ou em casa, no bairro ou nas atividades de lazer, tornando menos abstrato a sua percepção de identidade. As ações realizadas durante esse período como a construção da árvore genealógica, a reprodução do registro geral e a relação do passado com o presente enquanto narrativa histórica proporcionou aos estudantes a ampliação de sua percepção da constituição de sujeito da sua própria história, a partir da compreensão das questões presentes no seu entorno.

Considerando o trabalho desenvolvido com os estudantes ao longo do projeto, replicou-se as questões aplicadas inicialmente: o que a História significa para mim? e Quando penso em História o que vem à cabeça? Comparando as respostas dadas pelos estudantes no primeiro bimestre e no terceiro, pode-se observar mudanças importantes quanto às respostas obtidas nesse segundo momento. Alguns estudantes ao descreverem a História enquanto

instrumentalizadora de conhecimento, de experiências vividas e não mais preso a ideia de algo que se encontrava apenas no passado, morto e acabado. Passaram a relacionar a História como práticas vivenciadas pela humanidade ao longo de suas trajetórias. Em algumas respostas figuram temas dialogando com vivências das sociedades africanas e, mais ainda, o direito das mulheres na sociedade atual.

Sobre a ação da questão identitária com estudantes do 7º ano com foco na cultura, lutas e resistências dos povos originários, foi possível, mesmo que preliminarmente, a desconstrução da ideia de “índio nu” com cocar na cabeça girando em torno de uma fogueira. O mais importante foi construir uma imagem positiva dos indígenas, sua cultura e resiliência diante de tentativas de suprimi-los enquanto agentes sociais do processo histórico, especialmente como primeiros moradores destas terras.

O conhecimento teórico de história não é suficiente para o desenvolvimento do ensino da história na Educação básica. É preciso mobilizar saberes: a oportunidade de trocar experiências contribui para que haja maior descoberta, na complexa troca dos processos identitários, especialmente nos momentos de socialização no ambiente escolar. Por sua vez, a construção do ser histórico envolve a responsabilidade de preservar e reconstruir memórias individuais e/ou coletivas de pessoas e/ou grupos. Segundo teóricos como Le Goff (1990) e Halbwachs (1990), busca-se nas tradições orais, escritas, documentos, monumentais e instituições culturais caminhos para ressignificar momentos de lembranças e/ou de esquecimentos.

Dessa forma, as narrativas históricas trabalhadas em contexto de sala de aula nos ajudaram a compreender variadas formas de observar e de questioná-las, desdobrando-se, decerto em percepções divergentes entre aquele que narra e o que observa. Em busca de construção de possibilidades de melhores aprendizagens históricas, buscou-se problematizar elementos próprios da Ciência História para refletir acerca das questões maiores do nosso tempo, seja no bairro, na cidade, no estado, na região e/ou em outros locais distantes do ponto de vista geográfico.

Não obstante, em todas as turmas em que as ações do subprojeto foram desenvolvidas, os estudantes sempre foram posicionados como agente do processo de ensino e aprendizagem pois, segundo Tardif (2014, p. 128): “o objeto do trabalho dos professores são seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo. As relações que eles estabelecem com seu objeto de trabalho são, portanto, relações humanas, relações individuais e sociais ao mesmo tempo”.

O PIBID/História desdobra-se em possibilidade de crescimento pessoal e profissional do docente buscando uma formação continuada adequada ao

tempo presente, ressignificando os aprendizados ao registrar, refletir e publicizar resultados do subprojeto em perspectiva analítica. Como parte integrante do processo do Programa, são propostas discussões de textos sobre a formação de professores e o ensino de história no âmbito das escolas e na Universidade partindo da premissa não apenas de vivenciar práticas e experiências didáticas, mas de construir e se apropriar de um arcabouço teórico e conceitual, essenciais para a formação docente, bem como para a compreensão da importância das ações, atendendo possibilidades de ensino e aprendizagem para os professores experientados – supervisor e licenciandos em História – docentes.

Com o desenvolvimento das ações previstas no subprojeto foi possível identificar que o tratamento dessas questões em contexto de aulas de história partiu-se da premissa de que os estudantes pudessem (re)conhecer as diferenças, valorizar a convivência respeitosa e plural entre as pessoas buscando superar desigualdades historicamente presentes no seio da sociedade. A perspectiva do subprojeto de desenvolver habilidades junto aos estudantes busca posicioná-los nos espaços de representatividade, cientes de seu papel na sociedade na qual estão inseridos na busca contínua do exercício da cidadania.

Por fim, com base no reconhecimento da importância do papel da escola no processo formativo dos estudantes, juntamente às experiências vivenciadas com as turmas que podemos destacar a necessidade de se empenhar em ver as diferentes realidades (no plural) de cada sujeito e incentivar a construção e fortalecimento das identidades, enxergando sob diferentes perspectivas, versando as oportunidades e não um estigma a ser superado.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2014.

BERBEL, Neusi. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BOSI, Ecléa. Memória da cidade: lembranças paulistanas. **Estudos Avançados**, v. 17, n. 47, p. 198-211, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142003000100012>. Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: 1997, p. 19-41. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 29 out. 2023.

DAVIES, Nicholas. Elementos para a construção do currículo de História. In: DAVIES, Nicholas (org.). **Para além dos conteúdos no ensino de história**. Rio de Janeiro: Access, 2001. p. 77-88.

FENELON, Déa Ribeiro *et al.* (orgs.). **Muitas memórias, outras histórias**. São Paulo: Olho D'Água, 2004.

FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de história e a realidade do ensino. **Tempos Históricos**, v. 12, p. 23-35, 2008.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. (Coleção Leitura).

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

LEAL, S. R. F.; LIMA, S. A. Alfabetização e letramento nos 6ºs anos do ensino fundamental: um espaço em construção. **Revista Conexão UEPG**, v. 15, n. 1, p. 43-52, 2019.

LOPES, Daliany. **A metodologias ativas como potencializadoras do processo de aprendizagem e da promoção do protagonismo juvenil**. 2019. TCC – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Assu, Rio Grande do Norte, 2019.

PEREIRA, J. S.; ORIA, J. R. Desafios teórico-metodológicos da relação Educação e Patrimônio. **Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura**, Campinas, SP, v. 20, n. 1, p. 161-171, 2012. DOI: 10.20396/resgate.v20i23.8645738. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8645738>. Acesso em: 20 nov. 2023.

SILVA, Edna Maria Lopes da. O novo ensino médio: impactos na escolarização da juventude brasileira. *In*: CONEDU – Conedu em Casa... **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/81619>. Acesso em: 26 out. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020.

UNICEF. **Cenário da exclusão escolar no Brasil**. Unicef, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil>. Acesso em: 28 set. 2023.



Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

O ESPAÇO ESCOLAR: desnudando a geografia do lugar

*Pedro Henrique Gomes da Silva
Carlos Augusto Rocha da Silva
Ramona Lins Gonçalves
Ezequias Francisco dos Santos
Cirlene Jeane Santos e Santos*

1. Introdução

Para este estudo, detemo-nos na análise do espaço escolar e como este se traduz em um Lugar para os estudantes que interagem nele e com ele cotidianamente. Não trataremos do Lugar como uma categoria geográfica no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, como um conteúdo curricular, mas sim, o Lugar como uma possibilidade de fazer-se ser no espaço escolar para os sujeitos da pesquisa, como um lugar materializado nas relações sociais que permeiam o ambiente escolar.

As observações, diálogos, intervenções e reflexões conjuntas foram realizadas pelo núcleo do Subprojeto de Geografia do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES), ciclo 2022-2024, com a turma do 2º ano B (matutino). A referida turma está inserida no Novo Ensino Médio e também no Ensino Integral, na Escola Estadual Professor Benedito de Moraes, localizada no município de Maceió-AL.

A categoria Lugar é um conceito caro à Geografia e está intrinsecamente ligada ao sentimento de pertencimento, à afetividade que se tem por um determinado espaço. Trata-se, portanto, de um conceito-chave para as análises da ciência geográfica, no entanto, ainda carece de muito debate. O lugar se constrói a partir da vivência, isto é, das experiências vividas no espaço, o que pode tornar bastante subjetivo, uma vez que está ligado à percepção individual do ser humano. Nas palavras de Carlos (2007, p. 17), “como o homem percebe o mundo? É através de seu corpo de seus sentidos que ele constrói e se apropria do espaço e do mundo. O lugar é a porção do espaço apropriável para a vida – apropriada através do corpo – dos sentidos”.

Antes de adentrarmos nas discussões específicas, cabe algumas considerações sobre a compreensão recorrentemente atribuída às escolas de educação básica públicas, bem como as principais políticas públicas que incidem sobre estas e que se fazem importantes, pois estão diretamente

ligadas ao conteúdo aqui abordado e às relações que os estudantes mantêm com o espaço escolar.

A Constituição Federal, no Art. 205 de 1998, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394 de 1996, definem que a educação é uma atribuição da União, dos estados e municípios, bem como a responsabilidade de estruturar seus respectivos sistemas de educacionais (Brasil, 1998a, LDBN, 1996b). Contudo, o sistema de ensino brasileiro demonstra uma distância significativa entre o que é descrito nas leis e a sua operacionalização nas três escalas de análise. Segundo Bastos (2017), há um consenso no que se refere à baixa qualidade educacional nas escolas públicas do Brasil, esse fato tem sido motivo de preocupação, tanto dos governos quanto da sociedade, pois as várias tentativas de melhorá-la ainda não surtiram efeito.

Alguns aspectos contribuem para a defasagem da educação, por exemplo, o ensino tradicional que, nos dias de hoje, tem se mostrado ineficiente ante as necessidades dos alunos. Bessa e Rocha (2015) corroboram com essa discussão quando afirmam que o modelo educacional ainda é fragilmente influenciado por valores que diferem do verdadeiro objetivo educacional, focalizando em procedimentos pedagógicos tradicionais, na relação verticalizada entre alunos e professores e na gestão institucional voltada a objetivos mercadológicos.

No que se refere ao modelo citado anteriormente e denominado como produtivista, Freire (2000) faz referência à expressão “educação bancária”, afirmando que esse método não busca a conscientização dos educandos. Nesse caso, a educação “é puro treino, é pura transferência de conteúdo, é quase uma espécie de adestramento, é puro exercício de adaptação ao mundo” (Freire, 2002, p. 10), essa prática pedagógica remonta ao período dos jesuítas, tidos como os primeiros educadores do Brasil, e foi definida pela repetição e pela memorização, afastando-se da criticidade.

Nas últimas décadas, a educação brasileira passou por várias mudanças, como: gestão das escolas, distribuição de competências entre as unidades federativas e marcos regulatórios; no entanto, velhos problemas persistem como o mau uso dos recursos públicos e as desigualdades educacionais entre escolas (ALVES, 2008). Conforme Paula *et al.* (2018), outro fator que complementa o declínio da educação brasileira é o baixo índice avaliativo que constata os inexpressivos rendimentos nas áreas de interpretação de texto, matemática e leitura.

Garcia (2014, p. 144) destaca que a infraestrutura escolar compreende equipamentos, instalações e serviços necessários para garantir o funcionamento da unidade escolar, contribuindo com o desenvolvimento e a aprendizagem do

aluno. Diversos autores relacionam o desempenho do estudante à infraestrutura disponibilizada, Coleman *et al.* (1966) afirma que uma boa infraestrutura presente nas escolas, em seus diversos aspectos, aponta para resultados positivos no desempenho dos alunos.

Oliveira (2014), ao analisar a infraestrutura das escolas brasileiras, constatou uma situação de sucateamento das instituições de ensino: falta de disponibilidade de serviços básicos, como água, eletricidade e esgotamento sanitário; a inexistência de biblioteca ou sala de leitura, infraestrutura de comunicação e informação; além da carência em formação continuada dos professores, que não se caracteriza como infraestrutura, mas também é de suma importância para a qualidade do ensino (Sátyro; Soares, 2007).

A violência também pode ser considerada uma das principais formas de reprodução de condutas de incivilidade presentes na sociedade, indo contra a um dos direitos da humanidade mais importantes, o direito à vida. Nessa linha de pensamento, a violência, enquanto fenômeno universal, espalha-se nos mais variados lugares e tem crescido, sobretudo, no ambiente escolar, o qual era considerado um ambiente seguro para a aprendizagem e interação social. A violência nas escolas reverbera no processo educacional do aluno e no desenvolvimento dos seus conhecimentos (Abramovay, 2005; Silva; Negreiros, 2020).

É considerado violência escolar todo comportamento praticado por qualquer integrante que faça parte do ambiente escolar (alunos, professores, coordenadores, gestores, auxiliares etc.), os danos ao patrimônio público, a relação conflituosa entre os pares, entre outras. A violência nas escolas tem crescido de forma desacerbada, isso decorre das várias mudanças pelas quais a sociedade está passando. Além disso, há vários fatores no entorno das escolas que contribuem para práticas de violência, como a presença de gangues nos bairros com índices de pobreza elevado e uso de armas e de drogas dentro da escola (Teixeira; Kassouf, 2015; Silva; Negreiros, 2020).

Alves (2007) sintetiza os problemas vivenciados nas escolas de educação básica pública: “salas superlotadas, má formação de docentes, precária infraestrutura escolar, problemas de desestruturação familiar, violência. A escola pública é um dos locais para onde se convergem os diversos problemas sociais de nossa sociedade”. A autora arremata indicando que os profissionais não estão preparados para resolver esse tipo de problema, visto que não é papel dos professores e dos gestores.

No que tange as políticas públicas, podemos citar as questões relacionadas ao Novo Ensino Médio (NEM), não iremos nos aprofundar nessa discussão, mas cabe lembrar a contrarreforma que este modelo causou na educação

brasileira, no que tange ao processo formativo proposto para o NEM e seus itinerários (de)formativos, precarizando, inevitavelmente, as populações mais carentes da sociedade. Destacamos também a fundação da política pública do Programa Alagoano de Ensino Integral (PALEI) que foi instituído pelo Decreto nº 40.207/2015 e reestruturado no Decreto nº 50.331/2016, sendo implementado pelo Governo de Alagoas em algumas escolas, através da Secretaria de Estadual da Educação (SEDUC/AL).

O aluno do PALEI conta com o benefício do Cartão Escola 10, no qual o estudante matriculado neste regime recebe uma bolsa mensal de R\$ 150,00. Enquanto os alunos do ensino parcial (que estudam só um horário) recebem R\$ 100,00 mensais da Bolsa Permanência. Os concluintes do ensino médio recebem, ao final do ano, a Bolsa Conclusão de R\$ 2.000. A compensação financeira foi uma forma encontrada pelo governo estadual para incentivar a permanência dos alunos nas escolas.

Feita essas breves considerações, retornamos à questão inicial: No contexto atual, a Escola Estadual Professor Benedito de Moraes é um Lugar para os alunos da turma 2º ano B (matutino)? Essa pergunta não é fácil de ser respondida, considerando que cada unidade escolar apresenta um conjunto de particularidades que precisa ser considerado: localização, infraestruturais, gestão e as políticas públicas em diferentes escalas. Sobre a Geografia do Lugar, ela envolve uma dinâmica subjetiva, tendo distintas construções de interação entre os envolvidos. Nesse sentido, partimos de uma leitura do coletivo dos sujeitos sociais com os quais interagimos, bem como destacaremos algumas singularidades a partir das indicações individuais dos participantes.

2. Quando o espaço escolar é um lugar para os alunos?

A categoria Lugar está intrinsecamente ligada ao sentimento de pertencimento, à afetividade que se tem por um determinado espaço. Neste momento, chamamos atenção para as duas principais correntes que abordam a categoria Lugar: a da Geografia Humanística e a da Dialética Marxista, que são trabalhadas por Leite (1998), em seu texto: “O Lugar: duas acepções geográficas”. O conceito de lugar, na Geografia Humanística, consolidado nos anos 70, destaca a valorização das relações afetivas individuais com o ambiente, influenciado por filosofias como fenomenologia e hermenêutica. Grandes expoentes incluem Relph, Tuan, Buttimer e Entrikin. Para estes estudiosos, o lugar é um produto da experiência humana, carregado de significados e raízes.

Os seguidores da corrente humanística trabalham com a ideia de que o lugar vai além da localização geográfica, representando tipos de experiência e envolvimento. É um centro de significados construído pela experiência e carregado de dimensões simbólicas, emocionais, culturais, políticas e biológicas. A relação afetiva com o lugar ocorre devido aos interesses predeterminados e intencionalidades. A identidade com o lugar é atribuída pela intenção humana e pela relação entre intenções e atributos objetivos do lugar. A experiência do lugar se manifesta em diferentes escalas, do lar à nação.

A corrente marxista propõe que um ponto de vista ligado à singularidade geográfica, à globalização e à fragmentação, influenciadas pelo avanço do capitalismo, isto é, “o ponto de articulação entre a mundialidade em constituição e o local, enquanto especificidade concreta e enquanto momento” (Carlos, 2007, p. 11). Para pensar o lugar a partir dessa corrente, é preciso considerar tanto a vivência humana, de afetividade, de identidade e de pertencimento, quanto às influências externas globais.

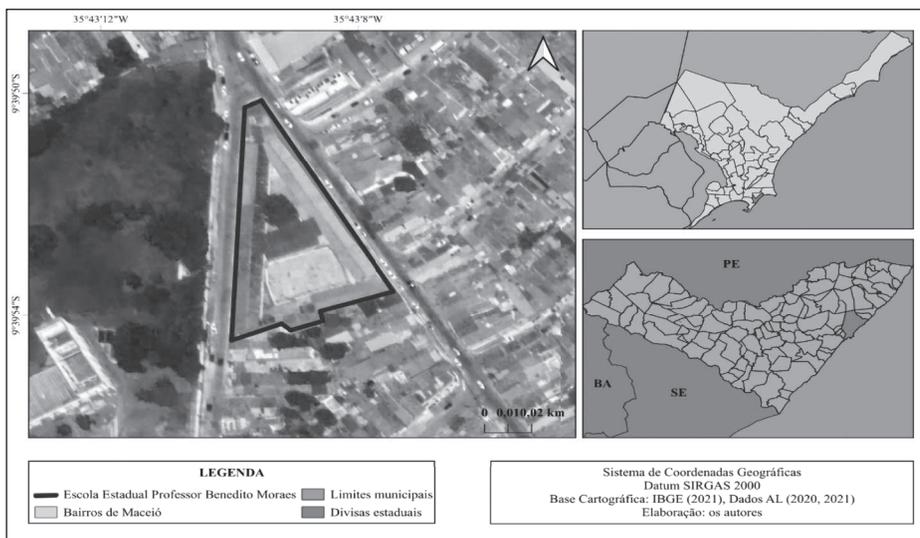
Sendo assim, o lugar pode ser encarado como um espaço carregado de identidade, relacional e histórico. Sobre essa perspectiva, Augé (1994) diz que o inverso também é possível, sendo um espaço que não pode se definir dessa forma, um não lugar, ou seja, um espaço desprovido de relações identitárias e histórico-relacionais. O autor propõe que os não lugares são produtos da supermodernidade, isto é, o mundo em que vivemos é propício a produzir espaços em que dificilmente criamos vínculo, mas que passamos boa parte de nosso tempo, tais como: ferrovias, trens, ônibus, aeroportos etc.

Nas palavras de Augé (1994, p. 80), “existem espaços nos quais o indivíduo se experimenta como espectador, sem que a natureza do espetáculo lhe importe”, passamos muito tempo nos espaços sem nos conectar com ele, estando sempre no arquétipo de viajante, “usador” que transita entre os não lugares.

3. O percurso metodológico para chegarmos à geografia do lugar

O espaço em estudo é a Escola Estadual Professor Benedito Moraes, localizada no bairro Pajuçara, município de Maceió, Alagoas. A escola fica situada numa área de encontro entre os bairros Pajuçara, Poço e Ponta da Terra, o que gera confusão em algumas pessoas quanto à sua localização (ver figura 1).

Figura 1 – Mapa de localização da Escola Estadual Professor Benedito Moraes



A turma tem 30 alunos matriculados, 7 são considerados evadidos, assim, contamos com 23 alunos frequentes. Contudo, dos alunos frequentes na turma do 2º ano B (matutino), o absentismo é significativo, tendo uma média de frequência, nas aulas de Geografia, em torno de 15 alunos.

O percurso metodológico seguido pelo Núcleo de Geografia do PIBID foi pautado em intervenções em sala, sobre a categoria geográfica lugar, a partir da exposição sobre o tema, mediada por debates; realização de rodas de conversa, com a utilização da música *Vilarejo*, de autoria de Marisa Monte, integrando o entendimento acerca da categoria lugar/não lugar e a compreensão da escola enquanto um lugar para os estudantes. Além disso, foi aplicado um questionário, composto por sete questões abertas, para que os alunos se sentissem mais confortáveis para se posicionar.

Inicialmente, supervisionados pelo professor, os pibidianos realizaram intervenções em sala, por meio de aula expositiva sobre a categoria geográfica lugar. Abordamos as subcategorias, o que fez com que os estudantes demonstrassem interesse na aula, de forma participativa, embora alguns alunos estivessem dispersos no celular e/ou em conversas paralelas. A primeira intervenção na aula de Geografia foi satisfatória, porém o momento expositivo foi breve (50 min.), não havendo tempo suficiente para a realização da segunda etapa, que seria a análise da música tendo esta que ficar para outro encontro.

Devido à greve dos professores da Rede Estadual de Alagoas, que durou catorze dias, o segundo encontro só pode ser realizado três semanas após o primeiro. Para este momento, foi realizada uma roda de conversa com os estudantes, na qual analisamos a Escola Estadual Professor Benedito Moraes,

a partir da categoria geográfica lugar, buscando situá-la entre a condição de lugar e não lugar para os estudantes. Contamos com a participação de 15 alunos, ver figura 2.

Figura 2 – Intervenções didáticas na Escola Estadual Professor Benedito Moraes



Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Fonte: Acervo do Núcleo Subprojeto Geografia PIBID, 2023

Em virtude do intervalo que houve entre as intervenções em sala de aula em virtude da greve dos professores, como já citado anteriormente, o Núcleo de Geografia do PIBID e o professor supervisor acordaram que se fazia necessário revisar o conteúdo com a turma, desse modo, construímos uma nuvem de palavras, para que os próprios alunos a completassem, com mediação dos pibidianos. Com isso, verificamos que boa parte da turma não lembrava o assunto trabalhado, porém os que lembravam, participaram bastante e demonstraram seus pontos de vista. Após a nuvem ser preenchida com

palavras que, para os alunos, remeteram ao conceito de lugar, iniciou-se uma discussão sobre o que foi construído.

Para a aplicação do questionário, 12 estudantes estiveram presentes. Em geral, as respostas foram sintéticas e ricas em conteúdo. A partir da análise dos questionários, juntamente com as atividades de intervenção e rodas de conversas, foi possível realizar uma interpretação das diferentes afetações dos alunos, em um movimento realizado de forma a deixá-los livres para se manifestarem sobre suas sensações em relação ao espaço escolar.

4. Para os alunos, a Escola Estadual Professor Benedito de Moraes é um lugar?

4.1 O espaço escolar

O bairro no qual a Escola Estadual Professor Benedito Moraes está localizada (figura 1) é considerado um local histórico e turístico do município de Maceió, contendo a Praia Pajuçara, uma das praias mais frequentadas do estado de Alagoas e principal ponto turístico do bairro. Além disso, conta com a presença de bares, restaurantes, hotéis, museus, feiras de artesanato, cinema etc.

O bairro também pode ser considerado como “bem” localizado devido à sua proximidade com outros bairros valorizados como Jaraguá e Ponta Verde, além de sua proximidade com o centro da cidade. Essas características o tornam não somente de interesse turístico, mas também de interesse imobiliário, habitado majoritariamente por pessoas de classe média.

Apesar de estar localizada em um bairro histórico, turístico e habitado por pessoas de classe média, a Escola Estadual Professor Benedito Moraes atende estudantes de baixa renda que advêm de bairros localizados nas proximidades, como: Poço, Jaraguá, Jacintinho e Trapiche da Barra, segundo informações do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP, 2022).

A estrutura física conta com 12 salas de aula, 1 sala de acompanhamento especial, 1 sala dos professores, 1 sala da direção, 1 sala de coordenação pedagógica, 1 sala de reunião, 1 auditório, 2 almoxarifados, 3 banheiros (1 feminino, 1 masculino e 1 dos professores), 1 refeitório, 1 cozinha, 1 pátio coberto, 1 quadra de esportes sem cobertura, 1 biblioteca, 1 laboratório de informática, 1 laboratório de ciências e 1 sala de educação física.

Apesar da estrutura física descrita no PPP (2022), a escola carece de reparos e manutenção, como é o caso de alguns ventiladores que não funcionam, o que faz com que os estudantes sofram com o calor intenso durante as aulas,

tem-se ainda as goteiras e infiltrações no auditório que, em dias de chuva, alagam o cômodo e trazem risco de queda para estudantes e professores.

A quadra de esportes descoberta é danosa à saúde dos estudantes, visto que ficam expostos aos raios solares; o refeitório não comporta sequer a metade dos estudantes matriculados, o que os deixa dispersos na hora das refeições, gerando desorganização. Além das refeições serem insuficientes para manter os estudantes no turno integral.

O banheiro dos estudantes é um dos ambientes mais precários da escola, onde muitas cabines não possuem porta, os vasos sanitários não possuem descarga e/ou tampa, além da falta de chuveiro que torna inviável a permanência daqueles em tempo integral na escola, bem como dos praticantes de atividade física nos espaços da escola.

Além da carência de uma melhor estrutura física para atender as necessidades dos estudantes e do sistema de ensino integral, a escola também carece de materiais e equipamentos para o funcionamento dos laboratórios de ciências e de informática, bem como de livros para compor a biblioteca que, atualmente, só possui um acervo devido às doações de terceiros.

Esta realidade dificulta a permanência dos alunos no espaço escolar, o desenvolvimento de atividades escolares, o que faz com que eles fujam da rotina da sala de aula, considerando que a implementação do sistema de ensino integral sem a infraestrutura adequada na escola cria uma visão negativa dos estudantes com relação ao PALEI e à escola em si.

4.2 Perfil dos Alunos

Os alunos da Escola Estadual Professor Benedito Moraes possuem faixa etária entre 11 e 18 anos de idade (PPP, 2022), em razão da escola abranger os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio.

Devido à realidade socioeconômica, muitos estudantes da escola ingressam precocemente no mercado de trabalho (PPP, 2022), em sua maioria de modo informal, para ajudar no sustento da família, principalmente, aqueles inseridos em famílias menos estruturadas. As ocupações desenvolvidas pelos estudantes englobam serviços no comércio, como em lojinhas de bairro, supermercado, entregador de *fast food (delivery)*, e a venda de produtos diversos na praia. Essas ocupações são as mais acessíveis para os estudantes, visto que não possuem qualificação profissional, o que impossibilita o acesso às ocupações com melhores condições de trabalho e de remuneração.

O desempenho escolar acaba sendo comprometido pela necessidade de trabalhar, porque as ocupações vão além do trabalho remunerado, sendo atribuídas atividades domésticas, como o cuidar da casa, dos irmãos mais novos,

ou de seus filhos, reduzindo seu tempo de dedicação aos estudos. Ademais, há outras problemáticas que interferem no desempenho escolar como a falta de aparelhos eletrônicos (celular, *notebook* e/ou *tablet*) para estudar e/ou a falta de acesso à internet na escola.

4.3 O espaço escolar como um não lugar

Nas intervenções em sala, observamos uma maior interação com os alunos, suas afetações cotidianas e a relação que eles têm com o espaço escolar. Na roda de conversa sobre as percepções que eles têm em relação à escola, quatro estudantes disseram perceber a escola como um lugar e onze como um não lugar. Dos que percebem a escola como um lugar, suas respostas se baseiam nas experiências vivenciadas com os amigos no espaço escolar, já os que a percebem como um não lugar justificam suas respostas com base nos problemas de estrutura e segurança, além do Novo Ensino Médio, alegando que estes fatores dificultam a permanência na escola, principalmente, em tempo integral.

Das análises realizadas pelos estudantes a respeito das condições estruturais da escola e do ensino, é possível observar a existência de um consenso em relação aos problemas enfrentados, ressaltando que o corpo docente é preparado e bem qualificado, não havendo necessidade de mudança.

Doze estudantes estiveram presentes na aplicação do questionário, conforme já dito, sobre o Novo Ensino Médio destacamos as seguintes respostas: “*acho muito cansativo e desnecessário pelas matérias que não são essenciais*”; “*perca de tempo com os alunos com matérias inúteis*”; “*não gosto muito, prefiro o ensino médio anterior*”; “*nada bom, as novas matérias não têm nada a ver com os assuntos que irão cair na prova do ENEM*”. A percepção que tivemos é que os alunos estão insatisfeitos com o desenrolar do NEM.

Sobre o ensino integral que foi implantado na escola, em todas as intervenções constatamos uma insatisfação generalizada, conforme evidencia as seguintes respostas: “*muitas horas de estudo no colégio*”; “*não presta, a escola não tem estrutura e nem tem ensino bom*”; “*não acho legal, ocupa o nosso tempo*”; “*desperdício de tempo*”; “*ridículo, apenas pelo fato de ter que aprender por mais de 8h. Cansativo e muita carga horária*”; “*nós passa o dia inteiro na escola vendo assuntos nada a ver*”; “*sem estrutura para permanecer*”; “*uma porcaria, porque obriga a gente ficar das 7 às 5h e ainda a escola não tem estrutura*”; “*péssimo, porque não tem estrutura e também ocupa o tempo dos alunos que poderiam fazer cursos no período da tarde*”. É percebido a insatisfação dos alunos com o PALEI, que apesar das promessas

da gestão da SEDUC/AL, nada foi modificado, o ensino em tempo integral foi implantado sem que a escola tivesse a estrutura necessária, o que conduz os alunos a questionarem o sentido da existência do mesmo.

Dos 12 respondentes, quatro afirmaram perceber a escola como um lugar e oito como um não lugar, dentre as justificativas dos que perceberam a escola como um lugar, tem-se como respostas: “*é bom pelas minhas amizades no colégio*” e “*sim, acredite ou não, eu gosto bastante dessa escola, me sinto bem aqui*”. Dentre as justificativas dos que perceberam a escola como um não lugar, foram frisadas as seguintes situações: “*não, é uma localização, e não um lugar em que eu me sinta bem*” e “*acho que não, porque a escola em si não é um lugar para mim, é sim as pessoas de lá*”; *não gosto daqui, não quero ficar aqui, sinto que este não é meu lugar; não, é um de aprendizagem, porém não é muito interessante; não, porque o tempo que você fica aqui não tem condições*. O espaço escolar para a maioria dos alunos se traduzir em um não lugar, durante as intervenções percebemos que essa ausência de afetividade e pertencimento está diretamente vinculado as questões estruturais da escola, pesando fortemente a dinâmica do Novo Ensino Médio e do PALEI, que não atendem as necessidades efetivas dos estudantes.

Em uma questão sobre o que mudariam na escola, os estudantes escreveram respostas como: “*toda a estrutura do colégio, só não mudaria os professores*”, “*tudo, principalmente a estrutura, porque tá tudo caindo aos pedaços*” e “*carga horária, é auto explicativo*”. No tocante à carga horária, os alunos reclamaram sobre precisarem permanecer na escola durante os dois turnos, pois, na maioria dos dias, não recebem a merenda escolar adequada para se manterem no espaço escolar; além da infraestrutura, com já enfatizado aqui, que não garante a estadia dos estudantes da forma adequada.

Na questão sobre qual o lugar dos estudantes no município de Maceió, dois afirmaram ser em suas casas, tendo um deles respondido: “*minha casa porque eu me sinto bem e confortável*”, três não souberam responder, e sete afirmaram ser na praia, apresentando semelhanças em suas respostas, sendo uma delas: “*Praia. Um lugar de alívio, descanso, paz, ouvir o som do mar, bem relaxante para se sentir bem*”. Em nenhum momento, a escola foi citada, sendo entendida, pela maioria dos estudantes, como um local em que eles têm a obrigação de estar. Os laços afetivos são formados com os colegas e não com o espaço.

5. Considerações finais

Por meio das intervenções e das respostas obtidas com a aplicação do questionário, trabalhado por último com os estudantes, levantamos dados

que corroboram com as informações apresentadas anteriormente acerca dos bairros de moradia dos estudantes, os problemas de infraestrutura da escola, as dificuldades enfrentadas com o Novo Ensino Médio e com o ensino em tempo integral, bem como o ingresso no mercado de trabalho. Além disso, foram incluídas questões sobre qual era a percepção dos estudantes em relação à Escola Estadual Professor Benedito Moraes e qual era o lugar dos alunos no município de Maceió.

Partindo da perspectiva de lugar adotada neste trabalho, verificamos a perda do protagonismo que as escolas tiveram outrora, pois, atualmente, o espaço oferecido pelas instituições de ensino dificulta o desenvolvimento da afetividade. Os noticiários sobre violência nas escolas, o sucateamento dessas unidades de ensino e a vivência adquirida com os pibidianos indicam que o ambiente escolar se mostra cada vez mais hostil, tanto para professores como para os alunos. Dessa forma, desenvolver um sentimento de pertencimento nessas condições não tem se concretizado.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. Violencia en las escuelas: un gran desafio. **Rev. Iberoamericana Educ.**, n. 38. p. 53-66. 2005.

ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação de Alagoas. **Ensino Integral**. Disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br/projeto/item/16781-ensino-integral>. Acesso em: 14 nov. 2023.

ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação de Alagoas. **Institui o Projeto Orientador de Turma nas unidades de ensino estaduais de Ensino Integral e dá outras providências**. Portaria/SEDUC nº. 1.182 de 2016. Disponível em: http://www.educacao.al.gov.br/component/jdownloads/send/111-2016/304-portaria-seduc-n1-182-2016?option=com_jdownloads. Acesso em: 14 nov. 2023.

ALAGOAS. Supervisão de Ensino Médio – Superintendência de Políticas Educacionais. **Documento Orientador do Programa Alagoano de Ensino Integral**. Maceió: SUPED, 2019.

ALVES, F. Políticas educacionais e desempenho escolar nas capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 413-440, maio/ago. 2008.

ALVES, G. A. O lugar como possibilidade de conhecimento da realidade escolar. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA, 9., Porto Alegre, 2007. **Anais** [...]. Disponível em: <http://www.ub.es/geocrit/9porto/gaalves.htm>. Acesso em: 20 set. 2023.

AUGÉ, M. **Não lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papius, 2012.

BESSA, V. H.; ROCHA, M. L. Gestão do trabalho e os desafios da saúde na educação. *In*: BOCK, A. M. B. (org.). **Psicologia e compromisso social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2015. p. 129-142.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 3 nov. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 20 set. 2023.

CARLOS, A. F. A. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007.

COLEMAN, J. S. *et al.* **Equality of educational opportunity** (No. FS 5.238:38001). Washington, DC: National Center for Educational Statistics, Office of Education, U.S. Department of Health, Education and Welfare, 1966.

ESCOLA estadual professor Benedito Moraes. **Projeto Político Pedagógico – PPP**. Maceió, 2022.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

LEITE, A. F. **O Lugar**: duas Acepções Geográficas. Anuário do Instituto de Geociências – UFRJ, 1998, v. 21.

OLIVEIRA, D. A. L. **Análise da consonância dos programas nacionais de Educação com os déficits de infraestrutura das escolas públicas do Brasil**: possibilidades e desafios à descentralização. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Faculdade de Planaltina, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

PAULA, J. S.; FRANCO, A. M. P.; SILVA, J. W. Fatores relacionados ao atraso escolar no estado de Minas Gerais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 72, p. 886-917, set./dez. 2018.

SÁTYRO, N.; SOARES, S. **A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental**: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005. Brasília, DF: Ipea, 2007. Texto para Discussão (TD) 1267, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, 2007.

SILVA, E. H. B. da; NEGREIROS, F. Violência nas escolas públicas brasileiras: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Brasileira de Psicopedagogia**, v. 37, n. 114, p. 327-340, 2020.

TEIXEIRA, E. C; KASSOUF, A. L. Impacto da violência nas escolas paulistas sobre o desempenho acadêmico dos alunos. **Economia Aplicada**, v. 19, n. 2, p. 221-40, abr/jun. 2015.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização



Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

CONSIDERAÇÕES SOBRE O COMPONENTE CURRICULAR “DESAFIOS MUSICAIS” DO NOVO ENSINO MÉDIO: reflexões e apontamentos

*Pedro Victor Lima Sarmiento
Robson Gomes Cavalcante Filho
Vanilson de Lima Coelho*

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

1. Introdução

A Iniciação à Docência, enquanto componente essencial no desenvolvimento acadêmico e profissional de futuros educadores, representa um pilar fundamental para a formação integral desses indivíduos. Este trabalho tem como objetivo discutir a relevância e impacto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na Escola Estadual Teotônio Vilela Brandão, situada em Maceió-Alagoas, com especial enfoque nas diversas dimensões da iniciação à docência aplicada ao contexto específico do componente curricular Desafios Musicais no Novo Ensino Médio.

2. Fundamentação teórica

2.1 O componente e suas implicações

Os aprofundamentos curriculares dos itinerários formativos para o ensino médio do Estado de Alagoas têm como referencial os materiais da secretaria de Educação do Estado de São Paulo, porém, adaptados e reestruturados para atender a realidade local. Cabe salientar que todos os materiais estão organizados por área de conhecimento de forma integrada, seguindo o que traz o Referencial Curricular do Estado de Alagoas para o ensino médio. O propósito é fortalecer o protagonismo juvenil e a efetivação do projeto de vida dos jovens estudantes do ensino médio de Alagoas.

É importante salientar que na implantação do novo ensino médio a matriz curricular com itinerários formativos teve início na 1ª série, por meio das unidades projeto de vida com carga horária de 80h e eletivas com carga horária

de 120 horas, Entretanto não contemplava aprofundamentos. A partir da 2ª série, em 2023, os aprofundamentos foram contemplados e organizados da seguinte forma: *Start! Hora do Desafio*, no qual consta o componente curricular *Desafios musicais* entre outros. Ressaltando que cada aprofundamento tem dois módulos, cada um com 160 horas.

No caso do componente *Desafios Musicais*- como citado anteriormente que as áreas de conhecimento se integram, o aprofundamento nesse caso é denominado “Start Hora do Desafio”, unidos as áreas de Linguagens e suas tecnologias. Nesse aprofundamento, os estudantes têm condições de desenvolver competências e habilidades que reforçam a aprendizagem e o posicionamento crítico diante os desafios e a complexidade da vida escolar, pessoal e profissional, passando a intervir no mundo para resolver problemas do cotidiano.

O objetivo do componente *Desafios musicais* é possibilitar ao estudante aprofundar os conhecimentos em música em processo de produção individual ou coletiva com propósito de criar projetos artísticos voltados à produção musical. Esse componente faz a união da música com a matemática por meio da investigação e estudo dos elementos do som e da compreensão de seu funcionamento.

No componente de *Desafios musicais*, os profissionais de educação que podem ministrar as aulas são das áreas: arte língua portuguesa ou língua inglesa. O componente tem 40h e uma aula semanal, com a ementa do componente dos desafios musicais que são: investigação, análise e experimentação do funcionamento das escalas musicais, dos acordes e suas influências na música; difusão de novas ideias; propostas, obras ou soluções a partir da pesquisa musical; análise e interpretação e produção de discurso de música com uso da tecnologia digital.

Os aportes fundantes dessas mudanças no ensino médio, o qual passou a ser chamado de Novo Ensino Médio a princípio a lei 13.415/2017, que altera o ensino médio para 3000 mil horas, as diretrizes curriculares para ensino médio (PCEM) com portaria 1.432/2018 – um material de suporte que esclarece a construção de itinerários formativos com base nos 4 eixos estruturantes; a portaria de apoio ao ensino médio 646/2018 que implementa mudanças no novo ensino médio; o documento orientador – programa de apoio ao novo ensino médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com as competências e habilidades.

Pela proposta do subprojeto exposto que foi colocada no início do ano letivo de 2023, que contemplou a 2ª série com os aprofundamentos curriculares já seria para implantar esses aprofundamentos na 3ª série em 2024, mas

com últimos acontecimentos no tocante ao NEM ainda não sabemos como irão proceder com essa questão dos itinerários formativos.

2.2 Reflexão sobre a implantação do componente “desafios musicais”

O intuito do componente curricular *Desafios Musicais* é aprofundar os conhecimentos prévios dos alunos no âmbito musical, entretanto a realidade encontrada em sala de aula nos deparou com outro resultado. A turma, em sua grande maioria, desconhecia as complexidades sonoras e sequer teve contato com instrumentos musicais, frustrando as expectativas do planejamento curricular. Tendo em mente que seu objetivo é aprofundar os conhecimentos musicais e não os introduzir, os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho que os estudantes poderão escolher no ensino médio.

A partir disso, o itinerário informativo escolhido é o de aprofundamento curricular, que se integra a duas áreas do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias e Matemática e suas tecnologias. O aprofundamento curricular utilizado é o: *Start! Hora do desafio*, onde é possível capacitar os estudantes para desenvolver o posicionamento crítico diante dos desafios e complexidade da vida escolar com as ações de questionar, formular hipóteses, realizar análises, desenvolver estratégias e propor soluções, de modo ético e consciente.

A unidade curricular dá base ao itinerário formativo tendo uma carga horária predefinida criada pela escola de acordo com sua realidade. No campo em que *Desafios musicais* está inserido, sua questão temática é: Como se tornar um resolvedor de problemas? Com a finalidade de capacitar os estudantes para se tornarem resolvedores de problemas.

E por fim, o componente curricular integraliza os elementos que servem para formar a carga horária do itinerário. Um dos componentes adotados pelo Colégio Théo Brandão, e que é o alvo deste artigo é denominado: desafios musicais, e tem como objetivo possibilitar a ampliação e o aprofundamento do conhecimento em música, propiciando a participação em processos individuais, colaborativos e/ou coletivos.

2.3 O PIBID e o subprojeto – Música

A Iniciação à Docência, enquanto componente essencial no desenvolvimento acadêmico e profissional de futuros educadores, representa um pilar fundamental para a formação integral desses indivíduos. Tem como objetivo de discutir a relevância e impacto do Programa Institucional de Bolsa de

Iniciação à Docência (PIBID) na Escola Estadual Teotônio Vilela Brandão, situada em Maceió-Alagoas, com especial enfoque nas diversas dimensões da iniciação à docência aplicada ao contexto específico do componente curricular Desafios Musicais no Novo Ensino Médio.

Ao adentrar no cerne dessa experiência formativa, é imperativo analisar como o PIBID atua como catalisador para a interseção entre teoria e prática no ambiente educacional. A interação direta dos licenciandos com a realidade escolar propicia uma imersão singular, possibilitando a aplicação dos conhecimentos adquiridos na academia em situações reais de sala de aula. Essa ponte entre o acadêmico e o prático não apenas fortalece os alicerces da formação docente, mas também nutre um entendimento mais profundo das demandas e desafios enfrentados no cotidiano educacional. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado pelo Decreto n.º 7.219/2010 e regulamentado pela portaria 096/2013. É administrado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os objetivos do PIBID constituem em:

1. Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
2. Contribuir para a valorização do magistério;
3. Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
4. 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;
5. 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;
6. Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

3. Metodologia

O repertório que foi definido entre os bolsistas tinha como objetivo englobar a turma como um todo, tanto aqueles que estavam interessados em

participar de aulas focadas em música quanto aqueles que não. Para o fazer musical é de suma importância ter conhecimentos de alguns conceitos estruturais básicos, os quais esclarecemos nos encontros iniciais.

Em primeiro momento, o conteúdo abordado em sala teve enfoque no esclarecimento dos saberes elementares de teoria musical, no qual destrinchamos o significado de ritmo, melodia e harmonia. Tendo como alicerce o método *O Passo*, de Lucas Ciavatta, que utiliza o corpo como instrumento, no intuito de associá-lo ao citado fazer musical. A fim de desenvolver a autonomia, este método recorre a atividades estritamente corporais. Trabalha com a voz, palmas e passos, tendo proveito do corpo por inteiro. Renner (2014), cita sobre o método que:

Assim, o corpo atua como fator indispensável no “fazer musical”, onde é necessário um envolvimento tanto emocional como corporal, já que a música mexe tanto com os sentimentos como com o corpo. Não há como excluir um ou outro para fazer música de qualidade (Renner, 2014).

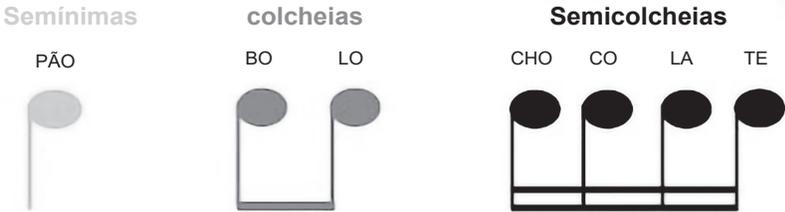
Ou como o próprio autor do *O Passo* ratifica:

O Passo entende o fazer musical como um fenômeno indissociável do corpo, da imaginação, do grupo e da cultura. O Passo® surge em resposta aos modelos altamente seletivos de acesso à prática musical e tem a riqueza do fazer musical popular brasileiro como sua grande influência (Ciavatta, 1996).

Levamos em consideração os quatro fundamentos que definem um som: altura, intensidade, timbre e duração, e em concordância ao método “O Passo” exploramos um quinto fundamento, o conceito de posição. Após esclarecermos os conceitos teóricos demos início as aulas práticas.

Tendo como objeto de estudo a relação entre a música, corpo e ritmo, aplicamos em sala atividades interativas. Através de pautas simplificadas, pusemos em prática os conceitos ensinados nas aulas anteriores. No intuito de maior entendimento dos discentes, substituímos as nomenclaturas das figuras rítmicas para nomes de alimentos. Respectivamente renomeamos as semínimas, colcheias e semicolcheias para “pão”, por ser uma palavra monossilábica, “bolo”, dissilábica e “chocolate” polissilábica de quatro sílabas. A função desta troca é fazer com que o aluno associe a separação silábica ao tempo rítmico.

Exercícios rítmicos para crianças com:



Seminimas PÃO

colcheias BO LO

Semicolcheias CHO CO LA TE

Todos os 3 tipos de divisão acima deverão se executados em 1 tempo.

Utilizando algumas palavras como: "PÃO" para Seminimas, "BOLO" para colcheias E "CHOCOLATE" para Semicolcheias poderemos obter ótimos resultados com as crianças.

Fonte: Proposta metodológica Musicalizando com Alegria da Professora Mônica Coropos (Link na descrição)

Prof: Abimael Costa

No terceiro bimestre, após a consolidação dos conhecimentos iniciais sobre as características do som, estruturadas no primeiro bimestre, e as habilidades práticas desenvolvidas no segundo bimestre, demos início às oficinas de instrumento. No auditório escolar, dividimos a sala em pequenos grupos de acordo com a escolha de cada aluno. As opções ofertadas foram: Ukulele, violão, teclado, flauta, cajon, bateria e pandeiro. Cada estagiário foi responsável por ministrar uma oficina de seu instrumento de atuação.

4. Resultados e discussão

A compreensão da importância do ensino musical da rede básica e a influência de programas como o PIBID contribuem não somente com a experiência do bolsista da licenciatura, como também da relação entre supervisores, coordenadores, ambiente escolar e alunos. Dá-se na observação da evolução dos discentes no componente curricular “Desafios Musicais”, uma vez que muitos acabaram por iniciar a matéria com pouco ou nenhum conhecimento básico de música.

Após a criação das oficinas de instrumentos musicais, tendo como instrumentos teclado, instrumentos de cordas – dedilhadas sendo esses o violão e o ukulele, e instrumentos percussivos: pandeiro, bateria e cajón, foi possível observar desde o começo da aplicação das aulas de “Desafios Musicais” uma evolução no conhecimento e técnica musical dos alunos, mesmo que lenta devido à quantidade semanal de aulas, falta de instrumentos para estudo técnico no começo do programa e o fato de que grande parte dos alunos não possuírem o instrumento em casa para estudar no tempo fora da aula. Porém, mesmo com essas dificuldades encontradas, os alunos que antes não possuíam

em maioria nenhum contato com a prática musical, passaram a aprender e apresentar músicas em conjunto, cada um em seu instrumento de escolha.

Para nós bolsistas e docentes, é interessante observar a forma em que esse conhecimento é gerado através das aulas de música. Alunos que antes não sabiam como segurar o instrumento ou o que fazer para começar a tocar, aos poucos aprendem onde posicionar os dedos, como tocar um ritmo no violão ou como fazer um acorde no teclado. Alguns aprendem de forma mais fácil, outros demoram mais a entender o conceito e a prática de música, onde inicialmente a parte mais difícil é a criação de um ambiente em que os alunos se sintam confortáveis com a ideia de se apresentarem na frente de toda a turma, uma vez que a adolescência é um momento de transformações na vida do ser-humano.

5. Considerações finais

No contexto específico do componente curricular Desafios Musicais, a iniciação à docência ganha contornos únicos. A música, como disciplina no ensino médio, confronta-se com as transformações propostas no novo cenário educacional.

O PIBID emerge, então, como uma ferramenta dinâmica para enfrentar esses desafios, proporcionando aos licenciandos a oportunidade de desenvolver estratégias inovadoras que atendam às demandas contemporâneas do ensino de música.

A experiência vivenciada na Escola Estadual Teotônio Vilela Brandão é, portanto, um campo fértil para a reflexão sobre as práticas pedagógicas no contexto musical do ensino médio. A interação direta com alunos, professores e o ambiente escolar propicia um aprendizado enriquecedor, estimulando a criatividade e a adaptação a diferentes realidades. Além disso, a inserção do PIBID no âmbito do Desafios Musicais no Novo Ensino Médio proporciona subsídios para o entendimento das mudanças estruturais no currículo, promovendo uma abordagem alinhada às exigências contemporâneas.

Em síntese, este trabalho busca não apenas elucidar a importância do PIBID na Escola Estadual Teotônio Vilela Brandão, mas também evidenciar como as dimensões da iniciação à docência, quando aplicadas ao componente curricular Desafios Musicais no Novo Ensino Médio, contribuem significativamente para a formação de educadores mais capacitados e sensíveis às demandas do cenário educacional em constante evolução.

REFERÊNCIAS

Clavatta, Lucas. **O Passo**. Instituto d'O Passo, 2017. Disponível em: <https://www.institutodopasso.org/>. Acesso em: 20 nov. 2023.

RELATÓRIO Parcial do PIBID 2. Relatório CAPES do PIBID-Música referente ao período entre abril e agosto de 2023. Maceió, 2023.

Schaffer, R. Murray. **O Ouvido pensante**. Tradução: Marisa Fonterrada, Magda Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: UNESP, 1991.

Schaffer, R. Murray. **Educação Sonora**. Tradução: Marisa Fonterrada. São Paulo: Melhoramentos, 2010.

Souza, Jusamara *et al.* O que faz a música na escola? concepções e vivências de professores do ensino fundamental. **Série Estudos 6**. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

Swanwick, Keith. **Ensinando música musicalmente**. Tradução: Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

Renner, P. K. (2014). Inserção da Música no Ensino Médio através do PIBID: desafios e conquistas sob a perspectiva docente. **Revista Acadêmica Licência&Acturas**, v. 2, n. 2, p. 127-133, jul./dez. 2014.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização



Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

PIBID: a dança existe na escola?

Joyce de Matos Barbosa

1. Introdução

A escola brasileira apresenta um desejo para com as artes e estas também desejam a escola. Porém ambas parecem não estabelecer uma conversa profícua entre si há bastante tempo, não só pelas dificuldades estruturais e logísticas, bastante conhecidas pela sociedade brasileira, nem mesmo por uma deficiência de articulações políticas entre as esferas de poder no país, mas sim porque não se sabe para que ela serve.

Numa sociedade puramente capitalista na qual vivemos, entender o porquê das coisas e, principalmente, para quê elas servem é a faceta mais importante do sujeito, feliz ou infelizmente. Compreende-se na atualidade que é preciso construir coisas no mundo e que essas mesmas coisas devem ter, obrigatoriamente, uma serventia, ou seja, elas devem dar respostas ao mundo que correspondam diretamente a essa importância de existir.

Entende-se que fazer algo por fazer, sem nenhuma meta aparente, deve ser completamente descartado. Não existe razão para você dedicar tanto tempo a um fazer, seja ela qual for, se ao final dele você não produzirá nada que possa ser transformado em outras coisas assim sucessivamente. É preciso, mais que nunca, empreender, e para isso você tem que ser o senhor e a senhora do seu destino, custe o que custar, doa em quem doer.

Dessa forma, num fazer descompensado e sem graça, vamos nos movendo como areia por entre espaços sem nos darmos conta da real importância daquilo que fazemos, afinal, desde que estejamos produzindo, todo esse excesso de trabalho valerá a pena, serei mais um na multidão e as pessoas vão me amar. Mas nessa equação não nos damos conta de que vamos ficando cansados.

E essa exaustão do sujeito volta à cena e escancara que ele deve pensar a cada instante outros jeitos de estar no mundo, outras formas de produzir, ou melhor, outras formas de imaginar e criar. Porém é relevante considerar que, em nosso “modo de imaginar jaz fundamentalmente uma condição para nosso modo de fazer política” (Huberman, 2011, p. 60-61).

Portanto, se condicionamos nossos modos de imaginação ao mercado e seus modelos de “marketização” da vida, nosso modo de fazer política refletirá

essa mesma estratégia: “a derrota do *Homo politicus* pelo *Homo oeconomicus*” (Brown, 2015, p. 107).

Os imperativos competitivos – advindos da racionalidade neoliberal – sobrepujando diariamente a criatividade e abrindo espaços cada vez mais abrangentes para a compreensão de lógicas da ordem do embate, onde “nós precisamos fazer pontos” (GIELEN, 2015, p. 98), e a contribuição da hiperconetividade, para a qual o sujeito é lançado num “tempo sem sequência” (Crary, 2013, p. 29) apenas auxiliam na complementação dos elementos de um mundo financeirizado onde as relações com o capital financeiro tornam-se fortes e capazes de conspurcar relações sociais.

Dessa maneira, a vasta financeirização parece ser um problema para a cultura pelas formulações de mercado implicadas na produção e no fazer político, justamente por propor tais racionalidades embebidas numa articulação neoliberal que tende a reconfigurar e “transformar ambos Estado e cidadãos [...] de figuras de soberania política a figuras de empresas financeiras” (Brown, 2015, p. 109).

Eis então que o “nosso valor social se tornará um indicativo maior do nosso valor econômico” (Comitê Invisível, 2017, p. 12), onde o capital não determinará somente as novas formas das cidades, dos trabalhos, do imaginário das massas, justamente porque ele “produz também *seu próprio povo*” (Comitê Invisível, 2017, p. 12). Logo, do que é capaz e do que é feito esse novo povo econômico?

2. “Dance como a gente”

Talvez esse possa ser o breve resumo e o solo de onde o PIBID Dança, cujo projeto “Dance como a gente” desenhou, ao longo dos meses nas escolas da periferia de Maceió, Alagoas, mais precisamente na Escola Municipal Tradutor José Sampaio, Escola Estadual Pastor José Tavares de Souza e Escola Estadual Theonilo Gama, a sua atuação, na tentativa de fazer a arte da dança ser mais do que produzir dança.

Nosso projeto tinha os seguintes objetivos: oportunizar à comunidade escolar participante o contato com a dança nos eixos: do fazer, da imaginação, do conhecimento e da apreciação. E, especificamente, discutir a dança como linguagem artística e a possibilidade de sua utilização como muito além do instrumento pedagógico, visando o enriquecimento da prática docente, e, por fim, identificar novos talentos para o exercício da dança.

Além daqueles, também desejamos aproximar a tecnologia da dança sala de aula valendo-se do celular dos estudantes da licenciatura como forma de pensar a construção de saberes na contemporaneidade articulado com o

desenvolvimento social-humano; aprofundar a relação do licenciado em dança na construção de uma escola mais próxima do *phenomenon-based learning*, ou seja, da aprendizagem baseada em fenômenos através de encontros teóricos e práticos de corpo.

E também analisamos reduzir os níveis de evasão dos licenciandos, respeitando assim o PPC (p. 85) do curso de dança, o PDI da UFAL, assim como seu PNAES, no que tange às políticas discentes como o Plano de acompanhamento do assistido, que proporcionam ao mesmo uma maior segurança quanto à sua possibilidade de permanência na Instituição, assim como também evitam sua acomodação através de oficinas de dança que tragam as experiências de corpo e os interesses dançantes de cada estudante para a sala de aula, questionando os ditos padrões de corpo por meio das aulas de dança.

E, de certa forma, oportunizar aos licenciandos, a partir de vivências corporais a expressividade do corpo, dos sentimentos e das emoções, o conhecimento sobre si e sobre o outro, a comunicação, a sensibilização e criatividade, permitindo aos estudantes das escolas terem autonomia para criar e imaginar.

Nós tínhamos como intuito desenvolver e aprimorar as possibilidades de movimentação dos estudantes, descobrindo novos espaços, novas formas, superando suas limitações e condições para enfrentar novos desafios quanto aos aspectos motores, sociais, afetivos e cognitivos; através da interação com o outro, por meio de trabalhos coletivos, possibilitar a troca de experiências, a socialização, o respeito e a construção de conceitos.

Percebe-se que os objetivos do projeto giram em torno dos processos de imaginação e de como aplicar isso aos estudantes, em dinâmicas variadas, através dos jogos e improvisações. Porém, nota-se que há, ainda, uma vasta compreensão escolar de que as artes funcionam como meio, ou mesmo instrumento, para performar um sentimento, uma ideia, valendo-se delas apenas para datas comemorativas, o que, de certa maneira, corresponderia adequadamente ao que se entende socialmente sobre o fazer artístico, ou seja, que ele tem caráter meramente decorativo, ilustrativo, servindo para abrilhantar determinado lugar, sem necessariamente dizer alguma coisa.

Esse pensamento, por mais que seja altamente criticado nos cursos de dança nas universidades brasileiras, ainda é uma triste realidade das escolas pelo país, justamente porque há um lugar comum reservado para a produção de artes nesse ambiente que é exatamente esse, o de “produzir” algo, seja uma pintura para o dia das mães ou uma coreografia para o dia das crianças, sem se dar conta de que o fazer arte é muito maior que instrumentalizar a arte para uma finalidade qualquer.

As escolas parecem não entender que a arte é um meio de conhecer o mundo, se conhecer, conhecer o outro e se reconhecer no outro. Elas parecem

ainda, independente do que as seja apresentado, com muita dificuldade em entender os “pra que serve isso”, quando não há resposta para essa pergunta.

Quando lemos Lev Vygotsky em “Imaginação e criatividade na infância” (2014) somos lançados para reflexões sobre a potência do imaginar e, principalmente, sobre existir espaço para que essa grande viagem criativa da criança possa acontecer. O mesmo se dá com adultos, em seus espaços de convivência, obviamente. Porém o foco do projeto tem sido observar até que ponto essa instrumentalização da arte pode ser e tem sido ruim para as escolas, especialmente para as professoras e professores de artes nas suas oportunidades de imaginar.

Por isso que o nosso primeiro objetivo do projeto é o de “oportunizar à comunidade escolar participante o contato com a dança nos eixos: do fazer, da imaginação, do conhecimento e da apreciação”, porque entendemos que é preciso inicialmente darmos a chance de apresentar um mundo amplo e possível para a criança e, certamente, os pibidianos, para que eles possam criar coletivamente esse mesmo mundo, sem restrições. E, uma vez conseguindo imaginar, eles conhecem e, conseqüentemente, apreciam.

3. A dança na escola e suas chances

O segundo ponto de extrema dificuldade para os pibidianos foi entender onde o que eles estavam aprendendo na licenciatura se encaixaria nas demandas das escolas, pois haviam dissonâncias significativas que eles foram registrando a cada encontro, com observações sobre o espaço, a direção e as aulas de artes, que ficavam enormes quando eles retornavam para as aulas na universidade.

A primeira dessas discrepâncias estava diretamente ligada ao fato deles estudarem sobre dança, produzirem textos sobre essa área do conhecimento, para entrar em sala de aula escolar e ter que ministrarem conteúdos que eles nunca viram, por exemplo, de artes visuais que, por mais que dialogue com dança, não é dança especificamente.

Como eles poderiam aplicar os estudos sobre os movimentos, improvisação, contato, brincadeiras, jogos tornou-se a grande questão, porque além dessa dúvida havia um não entendimento por parte dos jovens e crianças das escolas sobre questões muitos anteriores a, talvez, mexer o corpo com certo ritmo ou não como, por exemplo, distinguir cores, lados e planos. Em uma das escolas do projeto, havia estudantes do nono ano analfabetos, o que impossibilitava a leitura de textos e, certamente, o interesse desse estudante de querer saber o assunto.

O cenário escolar para a dança estava mais aberto para as artes de uma maneira geral do que para a dança realizada de maneira isolada, porque essa,

assim, ainda era colocada como instrumento para os eventos, como em uma delas em que foi pedido uma “dança para o são joão”. Bem verdade que isso não impediu que o projeto continuasse, mas fez com que ele fosse sendo repensado e modificado ao longo dos meses, para tentar encontrar luz nessas brechas, no intuito de continuarmos com os nossos objetivos.

Um desses exemplos foi que um núcleo dos pibidianos tiveram a ideia de construir várias ações pertinentes ao “setembro amarelo”, mês de consciência e visibilidade do suicídio, através de palestras com médicos e psicólogos, além de apresentações de dança, a serem construídas pelos jovens, com a supervisão da professora e deles, para que todos pensassem através do corpo o que seria a empatia e como todos poderiam se aproximar uns dos outros para ajudar.

A concepção foi incrível, mas a escola não quis, afirmando que seria muito difícil organizar as ações, as salas e horários para algo desse tipo e, dessa forma, os pibidianos só conseguiram criar pequenas coreografias que eles apresentaram dentro de suas salas. Novamente vemos aqui que a dança volta a ser instrumento e nunca a ação em si que vai dinamizar algum conhecimento e mover o sujeito por outros caminhos.

Em outro núcleo foi possível a integração da dança com o teatro a partir de um projeto já concebido pelo supervisor, chamado de “Teatro-documentário”, onde eles conseguiram pensar, junto com os escolares, ações dramáticas, textos e a lógica das sombras numa perspectiva cinematográfica. E, a partir daí, desenvolveram apresentações na escola que abriram um profundo espaço para discussões sobre gênero, raça e a condição das pessoas trans no espaço educacional.

Nessa experiência já conseguimos perceber que apesar dela se direcionar para a área do teatro, houve o positivo desvio para as proposições dramáticas que produzem um diálogo corporal mais atento junto com a dança, além de construir os diálogos em paralelo com questões contemporâneas que também dançam nos corpos dos estudantes, sejam escolares ou universitários. Em outra experiência houve a criação pelo supervisor do projeto “museu afetivo” que tinha como intuito conscientizar os escolares do patrimônio público, por exemplo.

4. A partilha do sensível e o desenvolvimento da vida

O filósofo francês Jacques Rancière, na “Partilha do sensível” pondera que:

...a formação da comunidade política com base no encontro discordante das percepções individuais. A política, para ele, é essencialmente estética, ou seja, está fundada sobre o mundo sensível, assim como a expressão artística.

Por isso, um regime político só pode ser democrático se incentivar a multiplicidade de manifestações dentro da comunidade (Rancière, 2010, p. 118).

É preciso que haja a distribuição de capacidades e incapacidades dos seres ignorantes (aqui podemos representar esta ideia do “ser ignorante” como o espectador) dentro dessa partilha totalmente desigual.

Associar e dissociar em vez de ser o meio privilegiado que transmite o conhecimento ou a energia que torna as pessoas ativas – isto sim poderia ser o princípio de uma “emancipação do espectador”, o que significa a emancipação de qualquer um de nós como espectador. A condição do espectador não é uma passividade que deve ser transformada em atividade. É nossa situação normal. Nós aprendemos e ensinamos, atuamos e sabemos, como espectadores que ligam o que vêm com o que já viram e relataram, fizeram e sonharam (Rancière, 2010, p. 118).

E segue:

Não existe meio privilegiado, assim como não existe um ponto de partida privilegiado. Em todos os lugares há pontos de partida e pontos de virada a partir dos quais aprendemos coisas novas, se dispensarmos primeiramente o pressuposto da distância, depois, o da distribuição de papéis e, em terceiro, o das fronteiras entre os territórios. Nós não precisamos transformar espectadores em atores. Nós precisamos é reconhecer que cada espectador já é um ator em sua própria história e que cada ator é, por sua vez, espectador do mesmo tipo de história (Rancière, 2010, p. 118).

E, o mais relevante, ele pontua ao fim:

Não precisamos transformar o ignorante em instruído ou, por mera vontade de subverter coisas, fazer do aluno ou da pessoa ignorante o mestre dos seus mestres (Rancière, 2010, p. 118).

De maneira clara o filósofo nos resgata o entendimento de que não existe conhecimento que não esteja posto e se saiba conhecido. Basta apenas que contornemos a máquina educacional transformando-a em algo mais interessante e menos burocrática a fim de que não sejamos espectadores do mundo, mas entendamos o nosso papel fundante de atores nesse mesmo mundo, papel este a ser desempenhado a todo instante, sem qualquer prerrogativa, negatividade, passividade ou controvérsia.

Ao “incentivar a multiplicidade de manifestações dentro da comunidade” para que haja a democracia em seu sentido amplo temos o pensamento

filosófico conectado ao pensamento do economista Amartya Sen, que discute o desenvolvimento como uma possibilidade de liberdade, quando à sociedade é dada as chances (oportunidades/liberdades substantivas³) de se desenvolver.

Sen trouxe ao mundo a compreensão de “liberdades substantivas”, como liberdades necessárias, assumindo que “não são apenas os fins primordiais do desenvolvimento, mas também os meios principais.” (Sen, 2000).

Acreditando ser a conceituação de desenvolvimento muito abrangente para caber dentro de um formato numérico:

Os fins e os meios do desenvolvimento exigem que a perspectiva da liberdade seja colocada no centro do palco. Nessa perspectiva, as pessoas têm de ser vistas como ativamente envolvidas – dada a oportunidade – na conformação de seu próprio destino, e não apenas como beneficiárias passivas dos frutos dos engenhosos programas de desenvolvimento. O Estado e a sociedade têm papéis amplos no fortalecimento e na proteção das capacidades humanas. São papéis de sustentação, e não de entrega sob encomenda. A perspectiva de que a liberdade é central em relação aos fins e aos meios do desenvolvimento merece toda a nossa atenção. (Rancière, p. 71, 2000).

Sen nos propõe pensar no desenvolvimento como uma liberdade construída pelo povo através das “ferramentas” dadas pelos governos e não simplesmente dada ao povo (sociedade). Se fizermos essa analogia da “liberdade” com a cultura é possível pensarmos numa arte construída e, por isso, mais solidificada dentro da importância que produz à sociedade (o bem-estar social, educacional etc.).

É preciso acreditar que o lugar de liberdade é antes de mais nada um ser humano diante do outro.

5. A dança existe na escola?

Vamos analisando que, muito embora desenhemos estratégias de ação, trabalhar com o futuro é andar de mãos dadas com a incerteza, mas sem negá-la, porque ela pode ser o impulso final que nos deslocará para lugares muito mais interessantes e que jamais imaginávamos serem possíveis.

Afinal, ao lidarmos com a dança na escola, questionando sua existência e para que ela serve (ou a quem ela serve), é necessário entendermos o que o professor André Lepecki diz com auscultar o chão onde pisamos:

Mas, e a dança? A dança, por ser um estar-intenso-no-mundo, se por um lado participa nesta trama, ela também possui um potencial incrível para

denunciar esta mascarada. A dança pode pensar-se enquanto crítica ativa do estado silencioso dos corpos colonizados.

E mais:

Como disse acima, o primeiro passo para esse repensar passa por um **repensar do chão onde o bailarino pisa**. Digo isto literalmente, o que quer dizer, para quem dança: corpórea e poeticamente (Lepecki, 2003, p. 11, grifo nosso).

E finaliza:

É nesse chão terraplanado pela vontade cega de mover-se sem prestar contas a ninguém, de entrar no movimento pelo movimento, que se torna imperativo pensar hoje em dia se quisermos entender de que modo a dança teatral pode começar a descolonizar o corpo que ela move, que ela propõe e que ela reproduz (Lepecki, 2003, p. 11).

Penso que conseguir flutuar entre os objetivos de um plano e como a realidade se apresenta é o que guarda a oportunidade da dança não ser vista como instrumento decorativo, mas como conhecimento nas escolas: escutando o chão em que pisamos, físico e metafórico, com cautela e amor, que conseguiríamos lidar com o povo que somos para sermos quem seremos. Talvez, conseguirmos realizar isso dentro das escolas seja, de fato, o grande desafio da licenciatura em dança no Brasil.

REFERÊNCIAS

BROWN, Wendy. **Undoing the Demos: Neoliberalism's Stealth Revolution**. New York: Zone books, 2015.

COMITÊ INVISÍVEL. **Motim e destituição agora**. Tradução: Vinícius N. Honesko. São Paulo: N-1, 2017.

CRARY, Jonathan. **24/7 – The late capitalism and the Ends of Sleep**. Verso, London, 2013.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Sobrevivência dos Vaga-Lumes**. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

LEPECKI, André. O corpo colonizado. **Revista Gesto**, Centro Coreográfico do Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, 2003.

GIELEN, P. **Criatividade e outros fundamentalismos**. São Paulo: Annablume, 128. 2015.

RANCIÈRE, Jacques. **A emancipação do espectador**. Disponível em: http://antropofagia-interculturalismo.blogspot.com.br/2010/03/o-espectador-emancipado-artigo-de_12.html. Acesso em: 19 jun. 2012.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. 34. ed. São Paulo: EXO experimental org, 2005.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**; tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SEN, Amartya K. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.



Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM PROCESSOS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: experiências formativas no PIBID

Vitória dos Santos Chaves
Suzana Maria Barrios Luis

“É muito diferente a forma como a gente olha agora pra sala de aula. E, também, até aqui na Universidade o que a gente estuda e discute toma um outro sentido” (Licencianda ID – Subprojeto de Pedagogia – Pibid-Ufal)

1. Introdução

Sempre que se menciona a problemática dos índices de alfabetização e de proficiência em leitura e escrita dos estudantes e população brasileiros, um tema é recorrentemente aludido, ora como justificativa, ora parte (às vezes, a principal) da solução desse grave problema da Educação e da sociedade no país: a formação docente. Ainda que não se possa considerar a formação docente como a variável mais importante pelos índices educacionais alarmantes quando se trata de alfabetização, seu papel tem relevância fundamental na superação desses problemas: não há como enfrentar tamanho desafio sem que os professores conheçam os pressupostos subjacentes à aquisição do sistema de escrita alfabética e compreendam os processos envolvidos nos usos sociais desse sistema para serem capazes de desenvolver estratégias pedagógicas pertinentes, significativas e socialmente relevantes.

Atento a esse e a outros desafios, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), no âmbito do Curso de Pedagogia da UFAL, tem se debruçado sobre o desenvolvimento de experiências de alfabetização e letramento ensejando o compartilhamento de conhecimentos, saberes, práticas e análises entre seus licenciandos. A perspectiva é promover uma formação “dentro da profissão” (Nóvoa, 2009) como maneira de superar velhas dicotomias, a exemplo de teoria *versus* prática, ensino *versus* pesquisa, universidade *versus* escola, dentre outras. O programa, criado pela Capes em 2007, vem fomentando novos espaços, debates, perspectivas, objetos de estudo e, sobretudo, redes de colaboração, experiências e construção crítica de conhecimentos pedagógicos, por meio da imersão em contextos escolares que propiciam

o acesso, os tempos, os cenários, os interlocutores, as situações de engajamento e até os problemas e a escassez (de recursos, espaços, tempos etc.). Ao fazer isso com a finalidade de ampliar as experiências teórico-práticas de alfabetização e letramento de futuros professores, o Pibid tem permitido que estes possam não só aprofundar os estudos, como também contribuam para o desenvolvimento dessa complexa e sensível temática¹.

O presente trabalho se refere a um recorte da experiência desenvolvida no âmbito do Subprojeto de Pedagogia do Pibid-UFAL, em seu ciclo de 2022 a 2024², intitulado “Alfabetização e Letramento como práticas significativas e críticas de ser e estar na escola”, mais precisamente, sobre as experiências do Núcleo 1º ano do Ensino Fundamental – Escola Municipal Dr. Pompeu Sarmento. Os objetivos foram analisar situações didáticas desenvolvidas por um grupo de licenciandos de iniciação à docência (ID) em colaboração com a professora supervisora de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental e discutir o papel dessas experiências no processo de formação dos licenciandos.

Em vista disso, este texto segue sua discussão em quatro outras seções, a saber: a fundamentação teórica, a partir da qual se discute o papel do Pibid e dos processos colaborativos que empreende na formação de futuros professores para o exercício de práticas significativas de alfabetização e letramento; o processo metodológico desenvolvido; os resultados e discussão, nos quais são abordadas as sequências didáticas e suas contribuições teórico-metodológicas para os licenciandos ID; e, por fim, as considerações finais.

2. Desafios de formar(-se): práticas de alfabetização e letramento em processos colaborativos de iniciação à docência

Situar epistemologicamente o que vem fundamentando as experiências do Subprojeto de Pedagogia do Pibid-UFAL durante o ciclo de 2022 a 2024 remete a relações que são, a um só tempo, inelutáveis e (cotidianamente) questionadas: alfabetização e letramento; papel da universidade e papel da escola na formação docente; teoria e prática pedagógica; formação pessoal-profissional e socialização profissional, bem como ensino e pesquisa. Parece tão clara e já tão amplamente discutida a relação entre essas dimensões que, à primeira vista, pode dar a ideia de que é possível virar a página do debate sobre a formação docente e seu papel no desenvolvimento educacional. No entanto, as formação e prática docentes ainda vivem sob fortes fraturas, tensões ou mesmo

1 Para conhecer a origem e papel do Pibid, acessar a seção de sugestões de leituras da página do Pibid de Pedagogia da UFAL: <https://sites.google.com/cedu.ufal.br/pibid-pedagogia-ufal-2023/in%C3%ADcio>.

2 O Projeto Institucional do Pibid UFAL referente ao ciclo em debate neste texto teve início em 2022, a partir do Edital Capes N. 23/2022, mas o Subprojeto de Pedagogia teve duração entre maio de 2023 e abril de 2024.

antagonismos entre aquelas dimensões, o que traz a necessidade de reafirmar o compromisso e o empenho do Pibid na articulação entre escola e universidade, entre ensino e pesquisa e entre alfabetização e letramento, entre outras.

Nesse sentido, a iniciação à docência tem sido uma alternativa no país há cerca de 15 anos e, sob os pressupostos básicos da construção da identidade docente, da relação colaborativa entre universidade e escola e da valorização da Educação Pública, promove o desenvolvimento de experiências formativas e produção de conhecimento pedagógico significativos a partir da imersão de licenciandos no cotidiano escolar. Quanto a isso, Silveira (2015) considera que a formação docente promove um processo de pertencimento à profissão, tendo a inserção dos licenciandos na escola como aspecto fundamental:

[,,] um projeto que não se limita a envolver o sujeito na dinâmica escolar. Para além disso, é fazer com que o estudante da licenciatura tenha oportunidade de participar das práticas escolares para que elas se constituam em elementos formativos que serão problematizadores de tensões conceituais. A prática, neste sentido, e o fazer formação ganha nova dimensão: reconstrução de saberes, de fazeres, de ideias, de representações e de concepções (Silveira, 2015, p. 365-366).

O que possibilita isso, se o Pibid é um programa em escala nacional, com seus regramentos específicos, editais bem delimitados e que, desde os últimos anos, se utiliza de um sistema para o controle de dados? Ocorre que, em sua dinâmica de atuação, o Pibid permite e possibilita que os licenciandos ID problematizem os estudos teóricos que são realizados na universidade, suas próprias representações sobre Educação e Ensino e as práticas escolares e, a partir da problematização das realidades específicas e por meio de um processo investigativo e colaborativo, desenvolvam e analisem ações pedagógico-didáticas. Embora haja uma previsibilidade do que deve ser desenvolvido, os projetos institucionais e subprojetos de áreas do Pibid não pressupõem a ideia de “aplicação” de propostas predefinidas. Diferentemente disso, a partir dos diagnósticos realizados e do diálogo, do estudo, do planejamento colaborativo e da análise reflexiva permanente, cada licenciando integrante do programa tem a oportunidade de mobilizar conhecimentos e experimentação pedagógica para a construção de propostas didáticas específicas, desenvolvendo ao mesmo tempo sua autonomia e a capacidade de trabalho coletivo. Sem a pretensão de discutir aqui as razões disso, é necessário afirmar que o Pibid compreende, ao mesmo tempo, a tridimensionalidade que caracteriza a universidade: envolve ensino, pesquisa e extensão ao combinar experimentação pedagógica, análise crítica e produção de conhecimento educacional, e desenvolve ações na comunidade, em diálogo com ela.

Desse modo, o Pibid vem contribuindo para a superação, de um lado, de um modelo racionalista de formação e, de outro, da chamada epistemologia da prática, empirista, reprodutora, a fim de assumir uma epistemologia da práxis, baseada na mediação entre teoria e prática numa perspectiva crítica (Pimenta; Ghedin, 2006; Vazquez, 2011). Apesar de também padecer dos diversos enfrentamentos e retrocessos decorrentes das reformas e políticas neoliberais, que investem contra a autonomia e a formação humanizadora das escolas e precarizam o trabalho dos professores, o Pibid tem se constituído como ponto de resistência, especialmente por possibilitar um maior engajamento dos cursos de licenciatura na produção de conhecimento pedagógico e na construção de práticas inovadoras e inclusivas.

Em uma pesquisa sobre a experiência de licenciandos ID e egressos de edições anteriores do Pibid de Pedagogia da Ufal, Roque (2018) identificou percepções que mostram o caráter diferencial e de formação crítica do programa, algumas dentre as quais destacam-se: a) aprofundamento teórico, formação intelectual, humana e cultural ampla; b) real integração entre Escola e Universidade; c) trocas de experiências entre diversos atores; e d) construção da identidade docente (Roque, 2018). Assim, como um mosaico, o Pibid atua em diversas frentes, especialmente dando novos sentidos à formação universitária, à escola e à identidade e pertencimento docente dos licenciandos ID.

Qualquer que seja a temática, finalidade e foco do subprojeto a ser desenvolvido por um curso de licenciatura, em particular, de Pedagogia, há potencialidade de promover os sentidos e práticas acima mencionados, em função da articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Essa potencialidade é ainda maior quando se trata de um subprojeto voltado ao desenvolvimento de práticas de alfabetização e letramento, uma vez que estas ainda se constituem como um dos grandes desafios da educação brasileira, seja pelos índices de analfabetismo e pela baixa proficiência de crianças e jovens no aprendizado da língua materna, seja ainda pela frágil relação entre essas facetas do processo de aquisição do sistema de escrita, como menciona Soares (2022a).

Tendo em conta essas problemáticas e as exigências que lhe são pertinentes (conhecimentos psicolinguísticos, conhecimentos pedagógico-didáticos, tempo para estudo e planejamento e produção de material, dentre outras) as práticas de alfabetização e letramento têm assumido um espaço privilegiado, embora não exclusivo, nos subprojetos da área de Pedagogia, ao menos na Ufal, desde sua primeira edição. Tão desafiadoras quanto apaixonantes, as práticas de alfabetização e letramento instigam os licenciandos ID e demais atores do Pibid a necessidade de aprofundamento dos estudos, observação acurada, capacidade de análise, desenvolvimento de habilidades didáticas e, não menos importante, o próprio processo de letramento, o desenvolvimento

de disposições, práticas e habilidades de uso da leitura e escrita, sendo uma via de mão dupla para os futuros professores.

Vale situar o que estamos considerando como alfabetização e letramento, dois processos distintos, mas relacionados:

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede e nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita (Soares, 2022b, p. 27).

O reconhecimento, ao mesmo tempo, da distinção e da relação entre esses processos tem mobilizado diversos professores e pesquisadores (Kleimann, 2005; Soares, 2022a; Soares, 2022b; dentre outros) na busca da compreensão dos mecanismos psicolinguísticos, interacionais/comunicacionais e socioculturais que permitam a aquisição do sistema de escrita alfabética. Os estudantes de Pedagogia se veem em meio ao desafio de compreender pressupostos tão complexos e de responder às demandas de alfabetizar e letrar crianças com diferentes níveis de seu processo de aquisição do sistema de escrita, em contextos socioculturais e escolares muitas vezes adversos.

Para se ter uma ideia da complexidade envolvida nessas demandas, Leal (2005) aponta o que chama de alguns saberes que o professor deve ter: o que é alfabetização e letramento; o que é a escrita alfabética, texto e gênero textual como objeto de ensino e ter clareza sobre os princípios de ensino e aprendizagem adotados; saber diagnosticar o que os estudantes sabem, o que não sabem e suas hipóteses, além de saber em que grau de letramento estão; conhecer os percursos e estratégias de aprendizagem que utilizam na apropriação do sistema de escrita alfabética; saber os tipos de intervenção didática necessários para ajudá-los nesse percurso. A autora ainda destaca a necessidade de que o professor seja capaz de trabalhar sequências didáticas no grande grupo (turma), em pequenos grupos, em duplas e com os estudantes individualmente, conforme as suas demandas específicas, bem como a necessidade de promover atividades que considerem diferentes princípios do processo de aquisição do sistema de escrita alfabética (Leal, 2005).

Como se percebe, as práticas de alfabetização e letramento exigem conhecimentos que têm origem em ciências diversas da Pedagogia, como a Psicologia e a Linguística, o que desafia os licenciandos ID a estudar, a observar,

a dialogar e a encontrar alternativas pedagógico-didáticas, vivenciando uma prática formativa transformadora e autêntica.

3. O processo metodológico: pesquisa-ação colaborativa na formação docente

O desenvolvimento do Subprojeto de Pedagogia do Pibid-UFAL (2022-2024) é baseado na concepção de pesquisa-ação, especialmente inspirada em alguns autores e suas perspectivas: Lawrence Stenhouse e John Elliott (Elliott, 1998), que utilizaram a pesquisa-ação como combate à racionalidade técnica que predomina nas políticas curriculares e em Zeichner, que compreende a pesquisa-ação como possibilidade de desenvolvimento profissional, de relacionar a prática educativa à prática social e de dar visibilidade e relevância aos conhecimentos produzidos pelos professores (Zeichner, 1994). No contexto do subprojeto e considerando os princípios básicos do Pibid, a pesquisa-ação colaborativa, que vem se desenvolvendo em experiências que visam à formação docente a partir da relação entre universidade e escola, pressupõe: a problematização e a análise da realidade, o diálogo e a busca colaborativa de soluções à luz de estudos teóricos, a experimentação pedagógica e a reflexão crítica *a posteriori* como inspiração para novas práticas (Pimenta, 2005). Dessa forma, toda e qualquer pesquisa-ação colaborativa pressupõe a participação dos diversos sujeitos envolvidos na situação, a proposição de mudanças significativas e o envolvimento, de forma implicada, comprometida por parte do pesquisador (Barbier, 1985).

Contando com 29 participantes³, o subprojeto é desenvolvido em duas escolas públicas e está estruturado em 3 núcleos que se organizam em diferentes níveis de atuação: no âmbito da escola, cada núcleo conta com uma supervisora e 8 ou 9 licenciandos ID, que se subdividem em grupos ou duplas, a partir dos quais planejam e desenvolvem suas ações; no âmbito da universidade, os licenciandos ID desenvolvem estudos individuais e discussões e análises coletivas com a coordenadora de área; no âmbito da relação escola-universidade, a coordenadora de área e as supervisoras se reúnem periodicamente para discussões e avaliação das ações e promovem as reuniões de planejamento dos núcleos. Os núcleos são assim denominados: Núcleo CAPTV (Colégio de Aplicação Professora Telma Vitória – UFAL) – Educação Infantil, com 9 licenciandos ID; Núcleo 3º ano Ensino Fundamental e Núcleo 1º ano Ensino Fundamental, ambos na Escola Municipal Dr. Pompeu Sarmiento (Maceió), cada um com 8 licenciandos ID.

31 coordenadora de área, 3 supervisoras (professoras da Educação Básica Pública) e 25 licenciandos ID, sendo 24 bolsistas e 1 voluntária.

Durante o período de 12 meses de sua realização, com 12 horas semanais de atuação, sendo 8 horas na escola e 4 para estudos e/ou reunião com a coordenadora de área, as etapas do desenvolvimento do subprojeto foram: maio a junho/2022 (conhecimento da proposta, primeiros estudos e apropriação de referencial teórico básico e contatos iniciais entre licenciandos ID e supervisoras); julho-agosto/2022 (diagnóstico da escola parceira e primeiras observações de aula); setembro-dezembro/2023 (continuidade das observações e planejamento e desenvolvimento de ações pedagógico-didáticas); janeiro/2024 (produção de material didático); janeiro-março de 2024 (retomada de observações e de desenvolvimento de ações pedagógico-didáticas em outras turmas, em função de mudança de ano letivo); abril/2024 (encerramento do projeto, escrita do relatório final e seminário de socialização). Ao longo de todo esse período, foram previstas reuniões de estudo entre licenciandos ID e coordenadora e escrita mensal de relatórios individuais, por núcleo e geral do subprojeto.

Este texto refere-se a um recorte que diz respeito ao período de agosto a outubro, quando se deram as primeiras ações pedagógico-didáticas no Núcleo 1º ano Ensino Fundamental – Escola Municipal Dr. Pompeu Sarmiento, assim organizadas: observação de aula e diagnóstico da turma; reuniões e conversas com a professora supervisora sobre as demandas da turma; organização das duplas de trabalho; e planejamento e execução, em um sistema de revezamento na coordenação das ações entre os licenciandos ID, embora contando com a presença e colaboração de todos. São analisadas duas sequências didáticas desenvolvidas com base no diagnóstico da turma e proposição dos licenciandos ID, em um contexto de colaboração entre si, a supervisora e a coordenadora de área.

4. Experiências formativas em práticas de alfabetização e letramento

As experiências que são objeto de análise deste trabalho foram desenvolvidas no Núcleo 1º ano do Ensino Fundamental – Escola Municipal Dr. Pompeu Sarmiento. Esta análise compreende uma breve caracterização da turma e aspectos da sua rotina, a descrição de duas sequências didáticas e, por fim, a reflexão sobre suas contribuições para o processo formativo dos licenciandos ID.

A turma que compõe o Núcleo 1º ano do Ensino Fundamental – Escola Municipal Dr. Pompeu Sarmiento tem 20 crianças, que são muito receptivas e participativas. Pode-se perceber a curiosidade no olhar de cada uma ao conhecer pessoas novas, assuntos novos e, principalmente, quando as atividades são desenvolvidas de forma que elas possam movimentar-se pela escola ou pela sala de aula. Muitas crianças são vizinhas ou participam pela manhã de atividades numa instituição beneficente, então boa parte da turma tem contato

uns com os outros nos dois horários, o que gera mais proximidade e também conflitos. Muitos desses conflitos são levados para sala de aula, o que gera certa dispersão das crianças em alguns momentos, por exemplo, na formação de grupos para a realização das atividades. Apesar desses conflitos, é uma turma bastante participativa, engajada principalmente em atividades que os levam a utilizar tinta, tesoura, cola e outras que os fazem se movimentar, além de serem muito receptivos a novidades que geram bastante curiosidade.

A turma tem uma rotina preestabelecida, com atividades dentre as quais se destacam, na primeira parte da aula, o canto de uma cantiga popular e, em seguida, o momento da leitura deleite, no qual todos se sentam no chão formando uma roda e a professora lê uma história para eles. Quanto a esse momento, o gênero da leitura deleite pode variar dependendo do objetivo da aula em relação às atividades que a professora planejou e da época em que está sendo feita a leitura, a exemplo dos festejos juninos ou do folclore popular brasileiro, nos quais as histórias são apresentadas com base nessas temáticas. É interessante observar que durante a contação de histórias a professora explica o gênero textual que está sendo trabalhado, como, por exemplo, as parlendas, os contos, as próprias lendas do folclore brasileiro, os poemas etc. Após a leitura, as crianças fazem o cabeçalho e iniciam a primeira atividade, que pode ser um caça-palavras, uma pintura, completar frases etc. Até o intervalo, acontecem as atividades mais importantes, pois a segunda parte da aula tem duração menor.

A pedido da supervisora, os licenciandos ID do núcleo realizaram um teste de psicogênese da língua escrita. Para sua realização, as crianças foram levadas individualmente para a sala de informática acompanhadas por um licenciando ID. O teste teve como objetivo verificar se houve alguma mudança no nível silábico das crianças e consistiu em ditar, uma a uma, as palavras TAMANDUÁ, JACARÉ, RATO e BOI. Ao longo do ano, são dois testes da psicogênese, um ao início e o outro ao final do ano. Considerando que o aprendizado não ocorre dentro de um mesmo padrão de tempo para todos, foi necessário incluir um outro teste no final de julho para que também os licenciandos ID planejassem suas intervenções baseadas nos resultados. Constatou-se que a maior parte da turma estava em nível pré-silábico, pois conheciam as letras do alfabeto, mas ainda não conseguiam relacioná-las às palavras apresentadas e representar seus fonemas⁴. Segundo Ferreira e Teberosky (1999), a escrita é uma forma de representar aquilo que

4 Segundo Ferreira e Teberoski (1999), os níveis de desenvolvimento da escrita são: nível 1 – uso de grafismos, garatujas, com o reconhecimento da arbitrariedade e linearidade da escrita; nível 2 – pré-silábico, utilizando-se de letras sem valor sonoro ou correspondência silábica; nível 3 – silábico, uso de uma letra para cada sílaba, inicialmente com letras aleatórias, em seguida com valor sonoro representando um fonema da

é funcionalmente significativo, e isso foi observado durante o teste quando algumas crianças escreveram a palavra “boi” com muitas letras, fazendo uma relação com o tamanho do animal, o que é caracterizado como realismo nominal. Outras crianças conseguiram identificar algumas letras que as palavras continham, em sua maioria as vogais, pois são de fácil compreensão sonora, sendo as primeiras a serem aprendidas na relação grafema-fonema (Soares, 2022a). Na estrutura silábica do português, a vogal é o núcleo da sílaba, sendo precedida e/ou sucedida de consoante, e o processo de aprendizagem desta dentro da estrutura silábica é mais complexo, dessa forma, pode-se entender a razão de as vogais serem as primeiras identificadas.

Após o período inicial de observação, deu-se início ao processo de planejamento das atividades que seriam realizadas pelos licenciandos ID, a partir da formação de duplas de trabalho. A partir do diálogo com a supervisora, foram decididas as áreas curriculares que cada dupla abordaria, e duas delas ficaram com Língua Portuguesa, justamente pelo privilégio ao processo de alfabetização, considerando os objetivos propostos pela BNCC (MEC, 2017) para o desenvolvimento das habilidades voltadas ao 1º ano do Ensino Fundamental I, a exemplo de: a) relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras); e b) identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço. As outras duas duplas abordavam a área de Ciências e de Matemática. Isso não quer dizer que as abordagens são feitas de forma estanque e que não haja espaço para a interdisciplinaridade; pelo contrário, os assuntos conversam entre si e as atividades pedagógico-didáticas têm a cooperação de todas as duplas nos momentos propostos.

Para o planejamento e desenvolvimento das atividades, foi criado o “Projeto Ecoletrando”, com a finalidade de incorporar as áreas curriculares contempladas, focando na alfabetização e no contato das crianças com a natureza, formas geométricas nela encontradas, os tipos de materiais existentes e objetos formados a partir desses materiais que são utilizados no dia a dia – em casa ou na escola –, legumes que podem ser encontrados na região e outros que existem em lugares diferentes, tudo isso sempre abordando o sistema de escrita alfabética.

4.1 Sequência Didática 1:

Antes de dar início ao Projeto Ecoletrando, os licenciandos ID do núcleo identificaram a necessidade de realizar um momento específico para abordar

sílaba; nível 4 – silábico-alfabético, ora com as letras representando uma sílaba, ora letras representando um fonema da sílaba; e nível 5 – escrita alfabética, quando já compreende a escrita alfabética.

as relações interpessoais entre as crianças da turma, em função de conflitos de interesse e de formas desrespeitosas de elas se relacionarem em muitas situações observadas. Para isso, os licenciandos ID planejaram juntos esse momento, que consistia em apresentá-las ao Elmer, um elefante colorido da savana africana (Mckee, 2009), que se sentia diferente por ser colorido e sua manada ser cinza, ainda que fosse muito amado, tratado com respeito e acolhido por seu grupo. Os objetivos foram: apreciar a contação de história; respeitar e conviver com as diferenças entre as pessoas; e grafar palavras identificadas na história ouvida.

A atividade foi iniciada com a formação de uma roda com as crianças e licenciandos ID sentados ao chão. Um dos licenciandos ID se vestiu com uma camisa xadrez para se caracterizar como o personagem. Antes de iniciar a leitura, os licenciandos ID distribuíram entre as crianças máscaras de elefante confeccionadas em papel, para que se envolvessem com a história e colorissem da forma que quisessem. Além disso, foi confeccionado um elefante grande em uma cartolina e seu corpo dividido em quadrados para que as crianças e os licenciandos ID escrevessem palavras relacionadas ao personagem Elmer e o colorissem.

Ao serem questionadas sobre qual palavra que vinha à mente quando se tratava do Elmer, as crianças respondiam rapidamente. Com a ajuda dos licenciandos ID, as palavras escritas em pedaços quadrados de papel foram: COLORIDO, ENGRAÇADO, ELMER, ELEFANTE, XADREZ, TROMBA, AMIGOS, BRINCAR, LEGAL, GARGALHADAS. Juntas, as crianças pintaram o elefante e, a seguir, cada uma escolheu em que parte do elefante na cartolina gostaria de colar a palavra. Ao final da atividade, para estimular a reflexão, foi perguntado se elas haviam gostado da história e se o fato de Elmer ser diferente fazia dele menos importante que os outros. As crianças responderam que Elmer era muito divertido e que não era menos importante ou menos legal que os outros elefantes. Algumas crianças expuseram suas inquietações acerca dos tratamentos ou apelidos gerados em sala pelos colegas, indicando que compreenderam a proposta da atividade. Finalizando a reflexão, falou-se que o respeito deve prevalecer na maneira de falar e de se dirigir ao colega, mesmo que haja diferenças, pois todos devem ser tratados com respeito.

Figura 1 – Leitura do Livro Elmer, o elefante xadrez



Fonte: Núcleo 1º ano – Escola Doutor Pompeu Sarmento – Pibid Pedagogia UFAL (2023).

4.2 Sequência Didática 2:

Uma das atividades propostas a partir do Projeto Ecoletrando foi coordenada pela dupla de licenciandas ID Daniele e Quézia na área da Língua Portuguesa e realizada na Sala de Leitura, a fim de que as crianças entendessem a finalidade do uso da sala, já que algumas perguntaram para que ela servia, e ao final de tudo conseguiram compreender.

A história escolhida foi *O Grande Rabanete* (Belinky, 2017) como forma de reconto, porque já havia sido trabalhado com a turma a história do Nabo Gigante. Os objetivos de ensino, de acordo com a BNCC (2017), foram: a) identificar uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço; b) planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re)contagem de histórias, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto; e c) relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita. No primeiro momento, com todos sentados nas mesas de leitura, foi apresentada e lida a história do rabanete gigante plantado em uma fazenda que, na hora de ser colhido, deu muito trabalho, porque era muito pesado, sendo necessário pedir a ajuda de vários

animais. O propósito dessa atividade foi tratar sobre a cooperação de forma divertida, visto que era importante que as crianças entendessem esse conceito e sua importância, pois seria necessário para a atividade de sistematização. Essa etapa foi muito bem recebida pelas crianças, que se divertiram e interagiram durante o reconto, por terem lido anteriormente a história do Nabo Gigante.

A atividade de sistematização consistiu em um trabalho em grupos, em que cada um ficou com uma cartolina, um papel com as imagens dos personagens da história, incluindo o nabo, e outro papel com as letras do alfabeto. A atividade consistia em eles cortarem a imagem de cada personagem para formar a sequência apresentada na história e com o papel que continha as letras do alfabeto precisavam formar as palavras embaixo de cada personagem (NABO, VOVÔ, VOVÓ, NETA, CACHORRO, GATO E RATO). Sendo assim, os grupos se dividiram da seguinte forma: uns recortavam os personagens e outros as letras do alfabeto. Ao fim, eles se ajudaram lembrando a sequência da história e montando e colando os nomes abaixo de cada figura, conseguindo atingir tanto os objetivos referentes à compreensão da narrativa da história e grafia de palavras, quanto do exercício da colaboração, temática central do livro trabalhado.

Figura 2 – Atividade em grupo referente ao reconto do Livro *O Rabanete Gigante*



Fonte: Núcleo 1º ano – Escola Doutor Pompeu Sarmento – Pibid Pedagogia UFAL (2023)

As duas sequências didáticas descritas compõem, conforme mencionado anteriormente, um mosaico que representa várias dimensões que o Pibid propicia construir pelos licenciandos ID. Além da importante aprendizagem conceitual sobre os processos psicolinguísticos da aquisição do sistema de escrita alfabética e do desenvolvimento de habilidades pedagógico-didáticas específicas envolvendo a alfabetização e o letramento, os licenciandos ID constroem: a compreensão e experiência sobre os processos de estudo, diálogo, colaboração e planejamento envolvidos na preparação de aulas; a compreensão sobre a multirreferencialidade de objetivos que podem advir de uma mesma atividade; o manejo e organização da sala de aula e seus tempos e espaços; vivências da relação pedagógica entre professor e estudantes e a capacidade de observar e escutar, dentre outras. As atividades descritas têm variabilidade didática, envolvem diferentes formas de agrupamentos das crianças e sua participação ativa, instigam a criatividade, a reflexão, combinam habilidades linguísticas diversificadas e promovem situações de registro e sistematização por meio da escrita alfabética.

As leituras sobre alfabetização e letramento dos estudos realizados por grandes pesquisadoras da área, como Ferreiro e Teberosky (1999) e Soares (2022a, 2022b), ajudam a entender como funciona o processo de aquisição do sistema alfabético, da estrutura silábica sobre a leitura e a escrita, as relações fonema-grafema no que se refere à forma como as palavras são escutadas e seu impacto na escrita, as dificuldades de aprendizado por causa da complexidade de algumas estruturas silábicas da nossa língua, os níveis que encontramos nesse processo, sendo eles pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético, e possibilidades de trabalho com cada nível.

Assim, quando consideramos os cinco saberes apontados por Leal (2005), já referidos antes, os processos de imersão na sala e a colaboração entre supervisora e licenciandos ID mostram resultados significativos e pleno processo de evolução, em poucos meses de atuação.

5. Considerações finais

Tendo como recorte duas sequências didáticas desenvolvidas em um dos três núcleos constituintes do Subprojeto de Pedagogia do Pibid-UFAL, este trabalho buscou dar ênfase aos processos de reflexão pedagógica envolvidos na elaboração e execução do planejamento docente. Para isso, foi necessário explicitar múltiplas dimensões que têm caracterizado o Pibid: a relação entre ensino e pesquisa, a relação entre teoria e prática como práxis, a escola como *locus* privilegiado da formação docente, a imersão na sala de aula, a pesquisa-ação como processo coletivo e colaborativo e o desenvolvimento de conhecimentos e saberes pedagógicos.

As sequências didáticas analisadas são frutos desse processo de iniciação à docência que começou antes mesmo da ida à escola, com as primeiras reuniões entre coordenadora de área e licenciandos ID, para discutir sobre alfabetização e letramento, pesquisa, procedimentos de observação e suas formas de sistematização. Junto à experiência vivida na escola, às reuniões entre os licenciandos ID e a supervisora e a coordenadora de área, também é possível estabelecer muitas relações com o que é estudado por meio das disciplinas do Curso de Pedagogia, como é o caso de Desenvolvimento e Aprendizagem, Fundamentos Psicopedagógicos, Didática, dentre outras.

Uma transformação na visão e uma melhor percepção sobre o processo de ensinar e aprender foi acontecendo ao longo do projeto, sendo assunto constante durante os momentos de conversa sobre cada turma e o desenvolvimento das crianças, sobre as atividades propostas, sobre mudanças necessárias a cada abordagem. Cada vez mais, passou-se a compreender que esse processo de ensinar e aprender não acontece de forma instantânea, visto que requer bastante conhecimento, ir em busca de outras leituras para aprimorar as práticas, fazer planejamento minucioso das aulas, trocar experiências e construir uma visão reflexiva e crítica sobre o que acontece nas relações entre licenciandos ID, entre licenciandos ID e coordenadora, entre licenciandos ID e supervisora e entre estes e as crianças das turmas. É uma experiência rica, desafiadora e que propiciou cada um a crescer como sujeitos e como profissionais.

REFERÊNCIAS

BARBIER, René. **A pesquisa-ação na Instituição Educativa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BELINKY, Tatiana. **O Grande Rabanete**. São Paulo: Ed. Moderna, 2017.

ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. *In*: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, E. M. A. (org.). **Cartografias do Trabalho Docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 137-152.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KLEIMANN, Ângela. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Brasília, DF; Campinas, SP: MEC; CEFIEL/Unicamp, 2005.

LEAL, Telma Ferraz. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. *In*: MORAIS, Arthur; BORGES, Eliana; FERRAZ, Telma. **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MCKEE, David. **Elmer, o elefante Xadrez**. Tradução: Monica Stahel. São Paulo: Editora Wmf Martins Fontes Ltda, 2009.

MEC. Base Nacional Comum Curricular. A Etapa do Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2017. p. 35-135. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 5 set. 2023.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *In*: NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

PIMENTA, Selma Garrido. Critical-collaborative action research: constructing its meaning through experiences in teacher education. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 31, n. 3, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 set. 2019.

PIMENTA, Selma G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2006. p. 17-52.

ROQUE, Elaine da Silva. **O programa institucional de bolsa de iniciação à docência no curso de pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (PIBID PEDAGOGIA/UFAL)**: contribuições para a formação inicial e continuada de professores. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

SILVEIRA, Helder Eterno da. Mas, afinal: o que é Iniciação à Docência? **Atos de Pesquisa em Educação**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 354-368, set. 2015. ISSN: 1809-0354. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atos-depesquisa/article/view/4704>. Acesso em: 22 ago. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2015v10n2p354-368>.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. 7. reimpr. São Paulo: Editora Contexto, 2022a.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. 5. reimpr. São Paulo: Editora Contexto, 2022b.

VAZQUEZ, Adolfo Sanches. **Filosofia da Práxis** – Unidade entre Teoria e Prática. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

ZEICHNER, K. Action Research: personal renewal and social justice in pre-service teacher education. **Annual Meeting of the American Educational Research Association**. New Orleans, April 1994. 34p.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização



Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

POR UM LETRAMENTO LITERÁRIO E RACIAL: a literatura de mulheres negras em sala de aula

Ana Vitória Souza Bezerra
Anderson Oliveira Ramos
Karla Renata Mendes
Maria Alice Ferreira da Silva
Wendel Ferreira Silva Lopes

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

1. Introdução

Maria Firmina dos Reis, maranhense, nascida em 1822, entraria para a história como a primeira mulher negra a publicar um romance no país. De fato, a publicação de sua obra *Úrsula* (1859) tornou-a fundadora da literatura afro-brasileira, precursora da literatura abolicionista e uma das primeiras romancistas brasileiras. Mesmo diante de tamanha grandiosidade, ainda hoje há quem desconheça o nome de Maria Firmina. Isso se explica, em parte, porque seu romance ficou “perdido” por mais de um século, sendo redescoberto apenas em meados da década de 70, por um bibliófilo.

Outro exemplo é o da escritora mineira Carolina Maria de Jesus. Embora em 1960, ano de publicação de sua obra *Quarto de despejo*, o livro tenha vendido mais de 10 mil exemplares, tornando-se um fenômeno de vendas, tempos depois, Carolina acabou sendo relegada ao esquecimento e, ainda hoje, há quem nunca a tenha lido. Assim, o que se observa, é que embora tais escritoras tenham conseguido ocupar um lugar de fala, foi lhes negada uma permanência nesses lugares. Afinal, como afirma Djamilia Ribeiro, “o falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. (...) Quando falamos de direito à existência digna, à voz, estamos falando de *locus* social, de como esse lugar imposto dificulta a possibilidade de transcendência.” (Ribeiro, 2017, p. 63-64).

Tendo em mente tais problemáticas, apresentam-se aqui reflexões suscitadas a partir de uma sequência básica de letramento literário (Cosson, 2021) implementada pelos bolsistas do PIBID, do Curso de Letras/Língua Portuguesa da UFAL, *campus* Arapiraca. A ação ocorreu em turmas do 8º ano da Escola de Ensino Fundamental Governador Fernando Collor de Mello, localizada no Canaã, zona rural de Arapiraca. Sempre esteve entre os objetivos do projeto levar a literatura para as salas de aula. Isso porque entende-se que, através do texto literário, é possível estimular o senso crítico do aluno, sua visão de

mundo, além de aprimorar práticas de leitura, escrita e interpretação, pilares fundamentais para a área de Língua Portuguesa.

Dessa forma, uma vez decidido que a literatura estaria presente nas atividades propostas pelo grupo, e contando com o aval da supervisora e a adequação ao currículo escolar das turmas, veio à tona a inquietação a respeito da seleção de autores e textos a serem trabalhados. Nesse momento, partindo-se do pressuposto de que o cânone é apenas uma das possibilidades dentro do campo literário, entendeu-se que seria importante propor a leitura de textos que talvez não tivessem tanto espaço em sala de aula, a exemplo do que acontece com aqueles escritos por mulheres negras.

A partir de tais constatações, os bolsistas deram início à sequência básica intitulada “Vozes femininas da literatura negra”, que, num movimento diacrônico, abordaria quatro nomes importantes da nossa literatura: Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Rai Soares e Jarid Arraes. Assim, vislumbrou-se que propiciar o contato com textos de autoras negras seria possibilitar o desenvolvimento do letramento literário desses estudantes, estimulando uma visão crítica sobre questões sociais também presentes nos textos e, ao mesmo tempo, dar visibilidade às produções dessas escritoras. Além disso, era uma oportunidade também aos próprios bolsistas de construir um aporte metodológico centrado na diversidade e na pluralidade, impactando positivamente em sua formação docente e em sua experiência no projeto.

Entende-se, nesse sentido, que não basta apenas que autoras e autores marginalizados durante séculos estejam sendo resgatados pela crítica ou que editoras contemporâneas abracem projetos de literatura negra ou indígena. Se esses textos não figuram em livros didáticos, se não são discutidos em salas de aula, se não são incorporados a uma tradição literária, tais vozes permanecem silenciadas, sufocadas pelo cânone. Concordamos que o “professor é o intermediário entre o livro e o aluno, seu leitor final. Os livros que ele lê ou leu são os que terminam invariavelmente nas mãos dos alunos.” (COSSON, 2021, p. 32). Portanto, oportunizar o debate sobre a obra de autoras negras em aulas de Língua Portuguesa era possibilitar a reflexão sobre um processo de ensino-aprendizagem mais democrático, abrindo espaço para uma formação humana e social e conectando a realidade à sala de aula.

2. Vozes da resistência: a literatura negra brasileira

Embora o Brasil já conte com uma tradição literária negra, uma pesquisa desenvolvida pelo Grupo de Estudos em Literatura Brasileira Contemporânea – coletivo de pesquisadores vinculado à Universidade de Brasília (UNB) –, mostrou que entre 1990 e 2014, apenas 2,9% dos autores publicados pelas

maiores editoras do país eram não brancos. No mesmo recorte temporal, só 7,1% dos personagens retratados nos romances eram negros, sendo que só 4,4% eram protagonistas da história (Dalcastagné, 2021). Assim, percebe-se que os autores e autoras negras ainda permanecem à margem dos circuitos de produção e recepção do texto literário, assim como negros têm representatividade escassa enquanto personagens ficcionais. Nesse sentido, a situação de apagamento da escrita de mulheres negras é ainda mais gritante, pois como destaca Moema Parente Augel, “se a literatura afro-brasileira ainda continua a ser pouco ou quase nada conhecida ou reconhecida, sobretudo dentro do Brasil mesmo, a literatura das mulheres negras até hoje, com pouquíssimas exceções, tem sido relegada à completa desconsideração” (Augel, 2007, p. 2).

Em prefácio à obra *Escritos de uma vida*, de Sueli Carneiro, Conceição Evaristo faz a seguinte afirmação: “se para as mulheres em geral escrever se torna um ato político, *para as mulheres negras publicar se converte em um ato político também*. (Evaristo In Carneiro, 2020, p. 7, grifos nossos). Como bem salienta Conceição, para as mulheres em geral, o desafio de escrever é apenas o primeiro passo de uma série de outros desafios enfrentados para legitimar-se escritora. Para as mulheres negras, publicar o que se escreve também é uma barreira a ser vencida, afinal, como afirma Regina Dalcastagné, coordenadora da pesquisa da UNB mencionada anteriormente, embora haja uma evolução significativa no número de mulheres publicando, entre a década de 60 e os anos 2000, ainda

é impressionante como há uma barreira para a questão da autoria negra. E não é que não haja produção – embora autores negros produzam mais contos, crônicas e poesia do que romance –, mas ainda assim há uma ausência muito gritante, tanto em relação à autoria como em relação às personagens. E não tem como escapar: não é possível tirar a literatura do contexto nacional do racismo e de exploração do trabalho. Não é um problema exclusivamente literário, embora eu ache que seja uma obrigação da literatura colocar o problema em discussão (Dalcastagné *apud* Massuela, 2018, s. p.).

Assim, observa-se que, ainda hoje, o sistema literário brasileiro pauta-se pela exclusão e pelo apagamento de autoras negras e de suas obras. Se as produções literárias femininas, de forma geral, carecem de leitura, divulgação, incorporação ao cânone e disseminação no ambiente escolar, as produções de mulheres negras sofrem um apagamento ainda mais severo, pois, como afirmava Lélia González, “ser negra e mulher no Brasil é ser objeto de tripla discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo racismo e pelo sexismo a colocam no nível mais alto da opressão” (González, 2020, p. 58).

Para que haja uma desestabilização desse *status quo*, é necessário, entre tantas medidas, que mulheres negras ocupem cada vez mais fortemente espaços de legitimação social e cultural, que, no âmbito da literatura, seus textos sejam lidos, divulgados e problematizados, evidenciando o poder de agência, a potência dos discursos e dos saberes que dali emanam. Como pontua Sueli Carneiro, é preciso destacar o fato de que cada vez mais as mulheres negras têm encontrado “seu caminho de autodeterminação política, soltaram suas vozes, brigaram por espaço e representação e se fizeram presentes em todos os espaços de importância para o avanço da questão da mulher brasileira hoje” (Carneiro *apud* Hollanda, 2019, p. 332).

Nesse sentido, conscientes da responsabilidade de tornar as aulas de literatura um espaço de divulgação de autoras negras, de seus textos e também de discussão de questões sociais, amparamo-nos na obra *Letramento literário: teoria e prática*, de Rildo Cosson, para sistematizar a metodologia a ser utilizada nas aulas acompanhadas pelo PIBID. Na obra, Cosson defende que escolas e professores precisam vislumbrar a literatura como algo de que o aluno precisa apropriar-se enquanto *linguagem*. Seria necessário, portanto, perceber que a leitura do texto literário é um processo e envolve mecanismos específicos de composição e de recepção, cabendo ao docente fornecer as ferramentas para que o aluno possa, paulatinamente, construir sentidos para a obra lida. Assim, conforme afirma o autor, “o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola” (Cosson, 2021, p. 23).

Ao mesmo tempo em que define a sala de aula como espaço privilegiado para o letramento literário (frisando a diferença de uma leitura feita em um contexto formativo de outra realizada apenas para fruição), o autor destaca também a necessidade de ampliação do repertório literário dos estudantes, reforçando a ideia de que o professor deve acolher diversas manifestações artísticas em sala de aula. Conforme destaca,

A literatura deveria ser vista como um sistema composto de outros tantos sistemas. Um desses sistemas corresponde ao cânone, mas há vários outros, e a relação entre eles é dinâmica, ou seja, há uma interferência permanente entre os diversos sistemas. A literatura na escola tem por obrigação investir na leitura desses vários sistemas até para compreender como o discurso literário articula a pluralidade da língua e da cultura (Cosson, 2021, p. 34).

Assim, se o cânone é apenas um dos sistemas possíveis dentro do campo literário, cabe à escola, cada vez mais, apresentar aos estudantes outros “sistemas” como a literatura indígena, as literaturas africanas em língua portuguesa, a literatura LGBTQIA+, a literatura negra brasileira, a literatura de autoria feminina. Oferecer uma diversidade de textos, autores, estilos, linguagens e

visões de mundo possibilita ao aluno aprofundar sua visão crítica, expandir seus próprios horizontes, percebendo que a literatura dialoga com uma pluralidade de cosmovisões. Como bem salienta Teresa Colomer,

aprender a ler literatura dá oportunidade de se sensibilizar os indícios de linguagem, de converter-se em alguém que não permanece à mercê do discurso alheio, alguém capaz de analisar e julgar, por exemplo, o que se diz na televisão ou perceber as estratégias de persuasão ocultas num anúncio (Colomer, 2007, p. 70).

Certamente, quando se refere a “*aprender a ler literatura*”, Colomer refere-se a algo muito parecido com o apontado por Cosson em relação à necessidade de um “letramento literário”, afinal, é preciso ter em mente que ler não é natural, mas sim *cultural*, como bem aponta Meek: “Nossos alunos não consideram que a leitura seja natural, sabem que devem trabalhar muito para progredir. Leram muito menos que nós. Muitos deles nunca leram um livro inteiro, nem ao menos um bem fino” (Meek *apud* Colomer, 2007, p. 65).

Nesse contexto, conscientes da necessidade de não apenas entregar um texto literário e solicitar a leitura ou uma atividade, mas sim avançar em direção a um processo de aprofundamento maior sobre as autoras e obras a serem trabalhadas, optou-se pela aplicação do que Cosson define como uma “sequência básica” de letramento literário, fundamentada em quatro etapas: *motivação, introdução, leitura e interpretação*. Cada uma das etapas objetiva um contato progressivo com o texto literário, possibilitando ao aluno apropriar-se dele paulatinamente, penetrando em suas camadas de sentido e abrindo-se para seus efeitos.

3. Entre leitores e leituras: caminhos de uma sequência básica de letramento

A proposta “Vozes femininas da literatura negra”, como salientado antes, centrou-se nos dizeres de escritoras negras brasileiras, na importância desses discursos na sociedade e na reflexão sobre formas de abrir espaço – na escola, sobretudo – para essa pluralidade de vozes. O projeto foi executado durante cinco semanas, em duas turmas diferentes e, em aproximadamente, 20 aulas. A presente sequência constitui-se como uma aplicação pedagógica de metodologia ativa e centrou-se nas autoras Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Rai Soares e Jarid Arraes. As etapas do projeto foram as seguintes: seleção do tema e dos textos norteadores, estabelecimento dos critérios de interação durante cada uma das etapas, estratégias para manter o engajamento dos alunos e elaboração de atividades (oficinas) que contemplassem os temas trabalhados.

Segundo Cosson (2021), a *motivação* consiste no preparo do aluno para o primeiro contato com a obra. Nesse sentido, todo o processo de letramento literário depende dela, isto é, de uma motivação construída de maneira efetiva, considerando não somente o conhecimento do estudante, como também as possibilidades de atrelar a realidade vivenciada por aquele jovem, como nesse caso, ao tema trabalhado nos textos selecionados para o estudo.

Sobre isso, afirma o autor que “a construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção da motivação” (Cosson, 2021, p. 55). Assim, para a proposta em desenvolvimento, foram usados, como recursos motivadores, o poema “Me gritaram negra!”, de Victoria Santa, a canção “Dona de mim”, da cantora IZA, e o documentário “ANA”, produzido nas Oficinas Querô. Tais escolhas visavam estabelecer diálogos, desconstruções e novos olhares para as produções femininas negras, ainda distantes da sala de aula.

Na *introdução*, por sua vez, a contextualização de cada texto previamente selecionado foi o ponto de partida para compreender as informações sobre as autoras. Como propõe Cosson, nessa etapa “é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele texto” (Cosson, 2021, p. 55). Nesse sentido, a escolha inicial em torno de Conceição Evaristo, trouxe consigo um conceito que permeou todas atividades subsequentes: *escrivivência*, neologismo criado pela própria autora e que tenta abarcar a ideia de uma escrita que surge a partir das vivências das pessoas negras (em especial das mulheres). Como afirma Evaristo, “Surge a fala de um corpo que não é apenas descrito, mas antes de tudo vivido” (Evaristo, 2005, p. 6).

A partir da compreensão desse termo e de como as mulheres o têm utilizado como ponto de partida para construir suas produções, abordaram-se aspectos da vida e da obra das escritoras selecionadas, tentando-se construir, de antemão, diálogos com os textos escolhidos. A ideia era ir além de uma mera apresentação expositiva, mas reforçar as identidades em jogo. Além disso, uma breve exposição sobre os gêneros textuais trabalhados (cordel, conto e diário) também foi feita para aprofundar o processo de leitura e interpretação.

Ainda na proposta de letramento literário há uma etapa essencial: a da *leitura*. Para o autor, “a leitura do texto literário, como já observamos antes, é uma experiência única e, como tal, não pode ser vivida vicariamente” (Cosson, 2021, p. 63). Nessa perspectiva, na aplicação da sequência, o momento da leitura foi imprescindível para que os alunos entrassem em contato com as narrativas de autoria negra e para vivenciarem uma experiência estética. Assim, selecionaram-se textos de gêneros variados visando oportunizar aos estudantes o contato com expressões literárias diversificadas, optando-se pelos contos “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo, e “A mulher que pariu um

peixe”, de Rai Soares; os trechos do diário “Quarto de despejo”, de Carolina Maria de Jesus; e o cordel “Aqaltune”, de Jarid Arraes.

A etapa da leitura, assim como a da introdução, foi dividida em alguns momentos: primeiro, foi realizado um momento de “pré-leitura”, que consistia no levantamento de hipóteses dos alunos, a partir do título, sobre os possíveis temas dos textos. O segundo momento, foi uma “leitura de reconhecimento”, como bem destaca Cosson, a ser feita silenciosamente pelos discentes. O terceiro momento baseou-se em uma “leitura oral ou expressiva” realizada pelos pibidianos com o acompanhamento dos alunos. A escolha dessa divisão partiu do fim didático de iniciar os estudantes no mundo literário e de situá-los nas possíveis relações com o que foi visto nas etapas anteriores da motivação e da introdução.

A última etapa do letramento literário é a da *interpretação*, vista como um momento de subjetividade, mas que também precisa receber alguns direcionamentos que permitam aos alunos um olhar mais atento a todas as camadas de sentido do texto. Como se sabe,

no campo da literatura ou mesmo das ciências humanas, as questões sobre interpretação e seus limites envolvem práticas e postulados tão numerosos quanto aparentemente impossíveis de serem conciliados, até porque toda reflexão sobre a literatura traz implícita ou explicitamente uma concepção do seja interpretação ou de como se deve proceder para interpretar os textos literários (Cosson, 2021, p. 64).

Nesse viés, a prática interpretativa escolhida para o desdobramento dessa proposta foi a da discussão coletiva. Essa etapa, então, também foi dividida em dois momentos: um inicial, que buscava estabelecer uma discussão sobre a compreensão geral das narrativas, e outro final, cujo objetivo foi expandir as conversas para as leituras de mundo e para o olhar crítico que envolvia as temáticas abordadas nos textos. Essas discussões foram muito profícuas para o processo de formação leitora dos alunos, pois eles podiam apresentar suas interpretações e se (re)conhecer nos enredos e nos pontos de vista dos colegas sobre as histórias.

As discussões sobre os textos seguiam uma linha de pensamento decolonial, entendendo, como afirma María Lugones, que

Decolonizar os gêneros é necessariamente uma práxis. Trata-se de transformar uma crítica da opressão de gênero – racializada, colonial, capitalista e heterossexista – em uma mudança viva da sociedade; colocar o teórico no meio das pessoas em um entendimento histórico, humano, subjetivo/ intersubjetivo da relação oprimir → ← resistir na intersecção de sistemas complexos de opressão (Lugones *apud* Hollanda, 2019, p. 373).

A “práxis”, de que fala Lugones, foi incorporada à leitura e análise dos textos em sala de aula, colocando-se em pauta, por exemplo, as condições sociais e literárias a que as mulheres negras foram submetidas, historicamente, na sociedade brasileira. Tal questão era fundamental, uma vez que, como assevera Angela Gilliam, “o papel da mulher negra é negado na formação da cultura nacional; a desigualdade entre homens e mulheres é erotizada; e a violência sexual contra as mulheres negras foi convertida em um romance.” (Gilliam *apud* Carneiro, 2019, p. 325). Os cenários de exclusões, de violências, de desigualdades e de silenciamentos foram trazidos para esses diálogos, investigando as suas causas e as suas consequências em um país que diariamente nega as violações perpetradas ao corpo negro e, ao mesmo tempo, as contribuições dessa população para o desenvolvimento do país.

4. Entre leitores e leituras críticas: interpretação e produção a partir de oficinas

Como última etapa da sequência básica, foram realizadas, ao todo, três oficinas voltadas à produção dos próprios estudantes a partir das leituras e interpretações realizadas. As três oficinas constituíram-se como um momento de interação, de refletir de forma prática e criativa sobre tudo que foi discutido. O principal objetivo era o de transformar a leitura numa “indagação incessante, insaciável, constantemente realimentada” (Moisés, 1996, p. 12).

A primeira oficina tinha como proposta a produção de lambe-lambes, inspirada nos contos “Olhos D’água”, de Conceição Evaristo, e “A mulher que pariu um peixe”, de Rai Soares. Essa atividade solicitava aos alunos um desenho que representasse o olhar de sua mãe ou de alguma figura feminina que considerasse importante. Dessa maneira, unindo esses desenhos com algumas figuras/imagens que representassem o elemento água, presente e essencial em ambas as narrativas, o produto proposto para os alunos foi a elaboração desse tipo de pôster conhecido como “lambe-lambe”, o qual consiste na colagem de imagens, de desenhos, de adesivos e de recortes de jornais e revistas em um suporte de papel. Por meio dessa produção, os alunos puderam manifestar seus sentimentos e criatividade artística. Para a produção dessa atividade em equipe, os materiais necessários foram: painel para suporte; desenhos dos alunos; revistas e jornais; tesoura e cola branca.

Em seguida, como produto da obra “Quarto de despejo”, de Carolina Maria de Jesus, tivemos um estudo de caso. Nesse produto, o objetivo foi trabalhar a competência linguística dos discentes através do estudo de caso dessa obra, que apresenta alguns desvios gramaticais e ortográficos. A ideia nunca foi reforçar o preconceito linguístico ou desmerecer a escrita da autora,

portanto foi necessário contextualizar o contexto de produção do qual emergia Carolina, compreendendo suas marcas linguísticas enquanto nuances vivos de sua *escrivivência* e não meramente como “erros”.

Por fim, a última etapa foi a oficina de cordel com isogravuras, baseada no cordel “Aqaltune”, de Jarid Arraes, em que a turma foi dividida em grupos e cada um ficou responsável por produzir um cordel que abordasse temáticas trabalhadas ao longo da sequência de atividades. Para essa produção, foi apresentada aos alunos uma técnica de gravura chamada de “isogravura”, que consiste na feitura de um carimbo feito com isopor e tinta preta. Os alunos puderam fazer os carimbos para representar sol, cacos, mulheres ou qualquer outro elemento que ilustrasse a temática. Para essa produção, os materiais utilizados foram: placas de isopor; tinta preta; pincéis; folhas de ofício coloridas e tesouras.

As atividades de produções textuais e artísticas propostas nessa sequência demonstraram ser uma abordagem eficaz para promover o desenvolvimento de competências e de habilidades humanas necessárias para a formação educacional e cidadã dos estudantes. Através delas, os discentes puderam expressar sua criatividade e sua realidade, sendo um momento de construção, de interação e de amadurecimento humano e literário. Os alunos não apenas aprofundaram sua compreensão sobre os gêneros literários e conheceram a literatura de autoria negra feminina, mas também despertaram a capacidade de reflexão crítica sobre temas sociais relevantes que estão interligados à literatura negra, ampliando, assim, sua consciência sobre o contexto em que as obras foram escritas e os possíveis reflexos da persistência delas na contemporaneidade. Outros resultados obtidos a partir das atividades propostas foram a exploração da criatividade, a sensibilização para com questões sociais, o desdobramento do senso crítico e o estímulo ao trabalho em equipe.

5. Considerações finais

Foi possível notar que, para muitos alunos, a apresentação das escritoras selecionadas foi algo totalmente novo, dado o fato de que há, ainda, infelizmente, uma maior difusão em sala de aula e em materiais didáticos, de textos escritos por homens. Devido aos problemas na educação pública e às dificuldades de acesso e de incentivo à leitura, muitos desses jovens não haviam tido a oportunidade de ler livros de autoria feminina, em especial, textos produzidos por mulheres negras.

Esse problema de acesso à literatura negro-brasileira ocorre tanto fora quanto dentro da instituição de ensino. Cita-se como exemplo o levantamento do acervo da biblioteca da escola onde a sequência foi aplicada, que deixou

entrevier uma grande lacuna no que se refere às obras de autoria feminina e a quase inexistência de obras de escritoras negras. Nesse contexto, evocam-se as palavras de Antonio Candido quando afirmava que “a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (Candido, 1995, p. 243). Assim, o trabalho desenvolvido procurou combater esse apagamento e evidenciar uma parcela de vozes ainda marginalizadas, extraído do texto literário justamente esse potencial dialético de observar a realidade.

Entende-se, portanto, que a aplicação da sequência básica de letramento literário obteve implicações significativas tanto para a formação literária quanto para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos estudantes. Observou-se, a partir da realização das oficinas que, quando os alunos são expostos aos textos literários de forma crítica, orientada e com estratégias pedagógicas, desenvolvem uma compreensão mais aprofundada das camadas ficcionais e das estruturas dos gêneros. Isso, por sua vez, nutre a capacidade criativa da escrita e os torna leitores mais críticos e sensíveis, mais atentos às problemáticas sociais.

Por outro lado, a formação dos próprios PIBIDIANOS e a reflexão sobre o trabalho com a literatura em sala de aula também foi impactado de forma positiva. Apresentar textos, discutir possibilidades de interpretação, de encaminhamentos de atividades e oferecer um espaço de escuta e trocas das experiências vividas em sala de aula foi um momento importante na formação dos graduandos. Isso porque compreende-se que “não é possível transmitir algo sem que se acredite em seu valor: os conhecimentos e os procedimentos escolares não são objetos” (Chartier; Hébrard *apud* Colomer, 2007, p. 24).

Dessa maneira, o trabalho, em sala de aula, com a literatura de mulheres negras evidencia que a escrita assume também um papel social. Assim, como bem salienta Conceição Evaristo, “pode-se dizer que o fazer literário das mulheres negras, para além de um sentido estético, busca semantizar um outro movimento, ou melhor, se inscreve no movimento a que abriga todas as nossas lutas. Toma-se o lugar da escrita, como direito, assim como se toma o lugar da vida” (Evaristo, 2005, p. 54). Oportunizar aos estudantes da educação básica o contato com esses textos é também entender que é papel da escola e do professor assegurar a essa escrita tão simbólica e potente o seu direito de existir. O desenvolvimento desse trabalho é um legado que os integrantes do PIBID deixarão nas salas de aula em que atuaram e que se espera que reverbere na realidade daqueles estudantes, estimulando-os a um olhar mais sensível, mas crítico também.

REFERÊNCIAS

AUGEL, Moema P. “E agora falamos nós”: literatura feminina afro-brasileira. *In: OLHOS de azeviche: dez escritoras negras que estão renovando a literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Malê, 2007. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro>. Acesso em: 1 nov. 2023.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Livraria Duas cidades, 1995.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. *In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 369-391. Disponível em: https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/direitos-das-mulheres/obras_digitalizadas/heloisa-buarque-de-hollanda-pensamento-feminista_-conceitos-fundamentais-bazar-do-tempo-_2019_.pdf Acesso em: 1 nov. 2023

CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2021.

DALCASTAGNÈ, Regina. “Ausências e estereótipos no romance brasileiro das últimas décadas: alterações e continuidades.” *In: Letras de Hoje*, v. 56, n. 1, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/fale/article/view/40429>. Acesso em: 12 nov. 2023.

EVARISTO, Conceição. “Da representação à auto-representação da Mulher Negra na Literatura Brasileira.” **Revista Palmares**, Brasília, ano 1, n. 1, p. 52-57, 2005. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/sites/000/2/download/52%20a%2057.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2023.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. São Paulo: Zahar, 2020.

MASSUELA, Amanda. Quem é e sobre o que escreve o autor brasileiro. **Revista Cult**, n. 231, 2018. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/quem-e-e-sobre-o-que-escreve-o-autor-brasileiro>. Acesso em: 11 nov. 2023.

MOISÉS, Carlos Felipe. **Literatura para quê?** Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1996.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo decolonial. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 325-333. Disponível em: https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/direitos-das-mulheres/obras_digitalizadas/heloisa-buarque-de-hollanda-pensamento-feminista_-conceitos-fundamentais-bazar-do-tempo-_2019_.pdf Acesso em: 11 nov. 2023

RIBEIRO, Djamilia. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

O DISCURSO/CONCEITO AULA-VIDA E O PIBID-LÍNGUA PORTUGUESA (2022 – 2024): experiências e reflexões

Fábio Rodrigues dos Santos
André Luiz Santos Praxedes
Lucas de Menezes Andrade
Hudson Oliveira Fontes Aragão
Maria Laís Almeida Jesus

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

1. Introdução

No mundo distópico de “1984”, de George Orwell ([1949] 2022), há um movimento de redução da linguagem para o que foi denominado, na trama, de “novo falar”, em detrimento de um “velho falar”. Nela, havia a compreensão de desperdício linguístico e semântico (diremos, discursivo) e isso seria solucionado com a destruição de palavras, “[A]final, qual é a justificativa para a existência de uma palavra que significa apenas o contrário de outra? A palavra já carrega em si mesma o seu oposto” (Orwell, [1949] 2022, p. 82), conforme questiona uma personagem da distopia. Diante desse contexto ficcional, encontramos cenário fértil para pensarmos não numa palavra que carrega em si o seu oposto, mas num discurso e em seu contradiscurso que, neste capítulo, trata-se de, respectivamente, *aula-vida* e *cisão*, apresentados e discutidos na tese de doutorado de Santos (2021).

Na referida tese, num ato responsivo, as materialidades refletem e refratam (Bakhtin, [1979] 2011) uma compreensão de ensino-aprendizagem de língua pautada na *cisão*, isto é, num processo que parecia desvencilhar, ou nunca vincular, os saberes da sala de aula às pessoas presentes no contexto educacional e às realidades sociais. Concomitantemente, foi construído o discurso de *aula-vida*, que se tratava de “uma indissociabilidade entre a sala de aula e as realidades sociais” (Santos, 2021, p. 109). Para nós, essa relação discursiva é denunciativa e propositiva.

Portanto, denunciativa de um formato de ensino-aprendizagem pautado na concepção de transmissibilidade de saberes e, por outro lado, propositiva no que diz respeito à construção de processos que se contraponham ao apagamento das identidades sociais (a partir da relação centro-periferia, colonizador-colonizado, entre outras relações epistemológicas). Além disso,

vincula-se à advertência paulofreiriana de que transformar a experiência em puro treinamento técnico seria amesquinhar o que lhe era “por fundamentalmente humano no exercício educativo” (Freire, 2019, p. 34), aspecto caro a todos os envolvidos neste trabalho.

Diante disso, tomamos a configuração conceitual da relação diametralmente oposta entre *aula-vida* e *cisão* como prisma para a leitura das experiências vividas em processos de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, no percurso do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – subprojeto: Língua Portuguesa (2022-2024), sob a coordenação do Prof. Dr. Fábio Rodrigues dos Santos.

Neste texto, sem perder de vista os desafios da educação básica contemporânea, compartilhamos relatos de ações e vivências de três professores-supervisores e de uma estudante pibidiana. Nesse sentido, buscamos (re)pensar e refletir acerca dos contextos de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa em diferentes níveis e modalidades de ensino, em escolas públicas estaduais de Maceió/AL: (novo) Ensino Médio em Tempo Integral, na Escola Estadual Dr. Rodriguez de Melo; Ensino Fundamental II em Tempo Parcial, na E. E. Deputado Rubens Canuto; e, por fim, Educação de Jovens e Adultos, especialmente da EJA Modular, na E. E. Dom Otávio Barbosa Aguiar.

A partir desse objetivo, construído sob atentos movimentos de autoexame e reflexão crítica (Liberali *et al.*, 2003), estruturamos este texto com as seguintes seções, para além desta introdução: (I) *Aula-vida* na E.E. Dr. Rodriguez de Melo: discursos que se atravessam; (II) *Aula-vida* na E.E. Deputado Rubens Canuto: uma relação de estreitamento; (III) *Aula-vida* na Educação de Jovens e Adultos: a valorização da oralidade e da diversidade cultural. Por fim, apresentamos algumas considerações em relação à pesquisa.

2. Aula-vida na E.E. dr. Rodriguez de Melo: discursos que se atravessam

Partindo do mesmo fluxo de composição de um cenário ficcional para pensarmos/problematizarmos uma realidade presente e/ou futura (alternativamente) com o qual começamos este capítulo, seguimos olhando para mais um evento, agora dentro da obra “Torto Arado”, de Vieira Junior (2018). Nela, um acidente atravessa a vida das personagens principais, em que uma delas tem sua língua castrada em um ato curioso de sentir o gosto do metal de uma faca.

Foi quando coloquei o metal na boca, tamanha era a vontade de sentir seu gosto, e, quase ao mesmo tempo, a faca foi retirada de forma violenta. Meus olhos ficaram perplexos, vidrados nos olhos de Belonisia, que agora também levava o metal à boca. Junto com o sabor de metal que ficou em

meu paladar se juntou o gosto do sangue quente, que escorria pelo canto de minha boca semiaberta, e passou a gotejar de meu queixo. O sangue se pôs a embotar de novo o tecido encardido e de nódoas escuras que recobria a faca (Vieira Junior, 2018, p. 12).

Construindo um movimento de analogia com o trecho da obra ficcional, compreendemos que o ensino de Língua Portuguesa, gerido pela frieza metálica de uma proposta metodológica exclusivamente tradicional de educação, exerce o mesmo poder castrador, de corte e/ou controle de uma língua. Estabelecemos essa similaridade, pensando numa espécie de imposição e/ou silenciamento direcionado aos estudantes a partir da sobreposição de uma estrutura linguística em detrimento da outra. Em outras palavras, assim como a curiosidade foi castrada pelo metal na ficção citada, no ambiente escolar, a língua viva nos parece cerceada pelo fio cortante de uma gramática rígida em sua busca (entendemos violenta) por padronizar a linguagem, resultando em uma “língua como uma flor murcha entre as mãos” (Vieira Junior, 2018, p. 14).

Sob esse olhar da perda e imposição linguística e em ações contradiscursivas, nesta seção, apresentamos recortes de materialidades e discussões que emergiram em diferentes contextos de sala de aula vivenciados por um professor e uma professora em formação inicial (participante do PIBID, na E.E. Dr. Rodriguez de Melo). Juntos, embora por horizontes distintos (Bakhtin, [1979] 2011), intentamos refletir sobre experiências que poderiam convergir ou não com a indissociabilidade apontada por Santos (2021).

Para tanto, tecemos algumas considerações sobre aulas cuja sequência didática (SD) consistiu numa atividade intitulada: “Slam Poetry: Poemas que circulam”. Partimos da compreensão de que o contexto de sala de aula e a prática docente não são neutros, conforme aponta Freire (1996), uma vez que estão intimamente ligados aos vieses políticos, às estruturas de poder e ao contexto sócio histórico dos envolvidos: estudantes, professores, gestores e a rede construída a partir desses agentes.

Essa SD teve como objetivo promover uma interação a partir da introdução à prática da leitura em voz alta e da produção de poesias, pautadas na temática de identidade racial ou na não identificação com o meio. As atividades foram iniciadas a partir de uma diálogo aberto, por meio de uma roda de conversa, na qual os alunos, de costas uns para os outros, deveriam recitar trechos específicos (previamente cedidos) do poema “Tecendo a manhã”, de João Cabral de Melo Neto (1996).

A impressão que tivemos dessa atividade foi que os estudantes se sentiram mais descontraídos e puderam ter uma prévia do que seria estudado no decorrer da aula. Contudo, é importante destacar que sentimos a necessidade

entender qual era a relação dos estudantes com esse tipo de texto literário. Por esse motivo, direcionamo-los algumas questões, a saber: “o que vocês entendem por poesia?” e “vocês podem conceituar um poema?”. Como retorno, verificamos algumas falas atravessadas por preconceitos, por exemplo, “isso é coisa romântica”; e outras como: “isso é uma forma de expressão”.

Salientamos que, a priori, foi discutido, entre as pibidianas envolvidas, Maria Laís Almeida Jesus e Débora Stefani Gomes da Silva, na atividade e o professor-supervisor, uma forma de tratar o gênero lírico que aproximasse os estudantes ao cenário pensado, lirismo/realidade local. Portanto, optamos por apresentar a forma de composição *Slam Poetry*, conhecida pela comunidade local como “Batalha de rimas”. A cultura do *Slam Poetry* marca a periferia como um objeto de denúncia e, para além disso, como um acervo da cultura popular. Assim, no que diz respeito ao desenvolvimento da atividade, em formato de oficina, partimos de conceitos básicos e do cânone literário, passando, posteriormente, pela poesia marginal ou geração do mimeógrafo para, por fim, adentrarmos nos conceitos de *Slam*.

Diante da proposta, empreendemos uma atividade de escrita de poemas, contemplando os aspectos que foram trabalhados em sala: rima, musicalidade, estrofes e versos (livres ou não). Acreditamos que, proporcionando uma liberdade de escolha, no que concerne à forma como os alunos escrevem, as produções apresentariam as marcas desses estudantes e, por conseguinte, permitiriam que expressassem o máximo de pessoalidade, usando sua própria linguagem como objeto de protagonismo e luta. Em nossa concepção, essa postura se distancia do efeito castrador, analogia que realizamos por meio do evento descrito na obra “Torto Arado”.

Ademais, a construção dessa ação, a partir do que chamamos de “liberdade maior de escolha”, fruto de uma relação de aproximação e de diálogo com os estudantes, também permitiu que o tema da “Identidade” fosse contemplado em convergência com a própria realidade deles. Com isso, percebemos também a refração de sentidos não previstos por nós, visto que alguns estudantes escreveram sobre uma não identidade, a falta de representatividade e/ou uma possível sub-representação transpassada nas mídias sociais, o que tende a reforçar estereótipos racistas.

A seguir, apresentamos uma das produções elaboradas ao longo desta atividade.

Minha Cor é Todas

Vou falar com você, é melhor prestar atenção, as rimas
que trago, vem do meu coração.

Minha cor é todas, todas pintadas com emoção, e
liberdade de expressão.

Por isso eu tenho gratidão.
Se todo mundo é humano!? Por que às vezes ser
desumano?
Por causa de cor, raça e religião. Preto e o branco, todos
nós sofremos tanto.
Da vida somos sempre aprendiz, e aqui a gente fica feliz,
quando um de nós volta a sorrir, sem medo de ser feliz,
sempre em frente, cuidando da vida da gente.
Para o preconceito acabar, melhor viver que sonhar.
Minha cor é todas! Todas pintadas num arco-íris, onde eu
e você seremos sempre felizes.
Com muito amor e emoção, me retiro com educação.
Lembrando que sempre de lá de cima há um Deus que
ilumina todas as cores, e acaba com todas as dores¹

Fonte: os autores (2023).

No poema acima, verificamos vários elementos que compõem interesses diversos, como uma linguagem coloquial e uma construção não linear. No que diz respeito ao uso da linguagem coloquial, percebemos que ela está produzindo um sentido de aproximação com a realidade dos interlocutores: *Vou falar com vocês, é melhor prestar atenção e Porquê às vezes ser desumano?* Quanto à não linearidade, a construção do texto se dá a partir de fluxos de pensamento, conforme observamos com a quebra de perspectiva nos versos em que se discute sobre a humanidade (*Se todo mundo é humano!? Por que às vezes ser desumano?*) e sobre aprendizagem (*Da vida somos sempre aprendiz*). Nesse sentido, percebemos que o texto flui do autor (locutor) em direção a um sujeito terceiro (interlocutor direto).

De acordo com a perspectiva dialógica (Bakhtin, 2011), o locutor, em atitude responsiva ativa, dialoga com esse outro, comprometendo-se com o mundo e a ele respondendo, por meio dessa produção de aproximações e afastamentos, concordando ou discordando, complementando ou suplementando, parcialmente ou totalmente, em um fluxo *ad-infinitum* de respostas.

Um exemplo desse sentido de aproximação pode ser percebido no chamamento, na convocação do interlocutor por meio da expressão: *Vou falar com você*. O trecho inicial é um convite explícito ao diálogo, feito de maneira objetiva. Observamos também o uso da preposição *com* que denota uma relação com um outro de forma partilhada, isto é, com um interlocutor com quem se intenta construir, expressamente, um diálogo. Essa denotação se perderia caso o autor utilizasse a preposição *para*. Embora não haja passividade do

interlocutor, tal preposição não traria consigo maior traço de sentido desse diálogo criado em ação conjunta. Além disso, compreendemos que o fragmento: *As rimas que trago, vem do meu coração*, colabora para demarcar a subjetividade típica dos textos líricos, por meio da qual o autor entra em contato mais íntimo com o interlocutor.

Sobre os afastamentos, dentro da lógica do dialogismo (produção dos discursos e contradiscursos), apresentados por meio do conceito *aula-vida* de Santos (2021), percebemos-os na relação afastamento/aproximação. À medida em que a aproximação fora construída através de uma linguagem coloquial e da não linearidade, há, por outro lado, um esvaziamento de formalidade, típica de textos eruditos, mas que seria incongruente com a construção de um texto que emerge de um contexto de uma Escola Pública de periferia, a qual, paradoxalmente, ainda caminha a passos lentos em relação à compreensão de legitimidade de variedades linguísticas.

Outro aspecto fundamental, mas brevemente apresentado aqui, é a temática racial. O texto versa sobre a perspectiva de um eu-lírico que suplica pelo fim do racismo, figurado em cores: *Minha cor é todas, todas pintadas com emoção [...] Preto e o branco, todos nós sofremos tanto*; figurado no que essencializa a humanidade: *Se todo mundo é humano!?! Por que às vezes ser desumano?;* e através da “religiosidade”: *[...] sempre de lá de cima há um Deus que ilumina todas as cores, e acaba com todas as dores*. Nesse contexto, corroboramos com o entendimento de que

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo, o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (Bakhtin, 2011, p. 348).

A partir dessa reflexão, acreditamos que a atividade com o *Slam Poetry* foi tecida por esse fio de vida, pela/na relação *aula-vida*. Pensamos que por ela/nela reconhecemos lugares, vivências, realidades e ouvimos sujeitos outrora silenciados ante à castração de sua linguagem movida pela deslegitimação, decorrente de uma única proposta metodológica de ensino da Língua Portuguesa. Dessa maneira, seccionar as alunas e alunos da escola Rodriguez pelo frio corte dessa proposta, seria incorrer em incongruência com o plano de atuação dos professores em formação, com os estudos de letramentos pensados e desenvolvidos ao longo do PIBID e com a compreensão de que a

língua é dialógica e dela/nela “o homem participa inteiro e com toda a vida” (Bakhtin, 2011, p. 348).

3. Aula-vida na E.E. deputado Rubens Canuto: uma relação de estreitamento

A Escola Estadual Deputado Rubens Canuto fica localizada no bairro Benedito Bentes, região periférica de Maceió/AL. É importante pontuar que por se tratar de uma escola da periferia, a realidade experimentada por uma parte considerável dos alunos é bastante difícil. Os problemas a serem enfrentados estão presentes dentro e fora da escola. Internamente, percebe-se que essa unidade de ensino carece de uma melhoria na estrutura física, pois existem espaços de ensino-aprendizagem subaproveitados e há falta de pessoal capacitado para o desenvolvimento de algumas funções, como os auxiliares de sala. O entorno da escola, por sua vez, evidencia a criminalidade, o subemprego e a falta de saneamento básico.

Mesmo diante de questões tão sensíveis que impactam diretamente a vida escolar dos educandos, o trabalho que vem sendo executado pelo PIBID tem se mostrado valioso. A cada ação desenvolvida, revela-se uma tentativa de construir o conhecimento com os estudantes para além da especificidade do ensino da Língua Portuguesa. A proposta dos pibidianos transcende os aspectos gramaticais do idioma e a pura apresentação teórica de tipos e gêneros textuais. Há uma movimentação para que a turma compreenda um determinado conteúdo, ao passo em que reflita sobre si e o meio em que vive, o que corresponde, a nosso ver, ao conceito de *aula-vida*.

Em uma das primeiras ações desenvolvidas na escola, solicitamos às pibidianas Karine Valeska da Silva Sotero e Patrícia Maria da Silva que desenvolvessem, em plena liberdade de planejamento, uma aula que contemplasse o conteúdo “adjetivos”. A estratégia utilizada conectava o referido conteúdo a diferentes manifestações artísticas, em que levamos uma escultura regional (trio de sanfoneiros de barro) e uma pintura internacionalmente conhecida (A Noite Estrelada, de Van Gogh). Assim, o ensino de Língua Portuguesa ocorreu por meio da arte, pois foi a partir dessas obras que os alunos passaram a discutir questões de ordem gramatical. Segundo Barros e Gasparini (2007, p. 2),

A arte é uma representação da realidade, é um meio de compreender fatos históricos, tornando-se um objeto socialmente construído. Ela deve ser inserida no ambiente educacional a fim de torná-la conhecimento escolar. O entendimento da arte na sala de aula deve fornecer subsídios para que o educando compreenda a arte como comunicação, sendo um meio pelo

qual o homem mostra ao mundo a sua aspiração, inspiração, inquietude e ousadia expostas às contingências da realidade; tornando-se necessário, desta forma, despertar nos alunos e futuros professores a necessidade que a manifestação artística possa e deva ser fruto da reflexão.

O fato de as pibidianas terem levado essas duas manifestações artísticas permitiu que os estudantes compreendessem, para além do conteúdo “adjetivos”, o que é arte e como ela se materializa em nossa sociedade. A sala de aula, em dado momento, tornou-se um campo de contemplação artística, no qual os alunos puderam refletir sobre os sentidos construídos e sobre o valor da obra de arte. Outro aspecto relevante é o caráter regional/global que uma obra pode apresentar, além da subjetividade e/ou objetividade.

Uma outra intervenção que merece destaque foi desenvolvida pelos pibidianos Antônio Klebson Noberto Candido e Thelma Lannuzia dos Santos Costa. Inicialmente, selecionaram algumas charges, levaram impressas para os estudantes e ainda fizeram uma projeção digital na sala. O objetivo era demonstrar o caráter humorístico/irônico/crítico desse gênero textual. A ação a partir desse gênero permitiu trabalhar outros aspectos, como a questão da linguagem verbal, não verbal e mista. À medida em que as charges eram apresentadas, iniciava-se um novo debate. Nas palavras de Santos (2019, p. 36-37),

A charge é considerada um excelente texto para ser abordado em sala de aula, por auxiliar a melhora dos níveis de compreensão e interpretação, de reflexão, comunicação e criticidade dos alunos, pois a leitura poderá ser interpretativa, constatando assim, a presença da linguagem, da história e da ideologia no texto. Além do mais, é um ótimo recurso para a formação de um bom leitor, por oferecer a quem ler uma familiarização com diferentes tipos de leitura.

Durante o desenvolvimento da aula, percebemos que os alunos apresentaram uma dificuldade inicial com o gênero textual em questão. A compreensão da charge não acontecia de forma imediata, mas passava a fazer sentido mediante à postura dos pibidianos no sentido de contextualizar cada uma delas. A partir do momento em que os alunos entenderam o viés crítico da charge, passaram a ter uma maior facilidade em compreendê-las. Algumas temáticas propostas foram a violência dentro do espaço escolar, o desemprego e o desrespeito a direitos básicos. Com isso, tínhamos o objetivo de promover uma reflexão sobre a própria realidade vivenciada pelos estudantes.

É indubitável, portanto, que a parceria entre o PIBID/UFAL e a escola Rubens Canuto já tem alcançado resultados satisfatórios. Para os pibidianos, esse contato inicial com o ambiente escolar contribuiu para a formação, pois

eles tiveram a oportunidade de conhecer o contexto no qual trabalharão num futuro próximo, de modo que tenham plena consciência do caráter desafiador da profissão docente. Para o professor, acreditamos que essas atividades têm permitido refletir acerca das próprias ações em sala e, por conseguinte, pensar, conjuntamente, em novas estratégias de ensino-aprendizagem. Por fim, para as turmas acompanhadas, compreendemos que houve um impacto positivo, uma vez que os estudantes têm visto os pibidianos como um ponto de apoio e reconhecem que o programa trouxe uma nova dinâmica para a sala de aula, diminuindo a distância entre os conteúdos e a realidade vivida.

4. Aula-vida na educação de jovens e adultos: a valorização da oralidade e da diversidade cultural

Este relato tem como ponto de partida as nossas memórias das supervisões realizadas em duas turmas da EJA Fundamental (6º e 7º período) e em três turmas da EJA Modular (antigo EJA Médio). De segunda à sexta, no período noturno, os pibidianos da UFAL participavam das atividades didáticas, formando um total de dez estudantes atendidos pelo núcleo escolar. Além de rememorar algumas atividades, este relato pontua alguns motivos que nos conduziram a dialogar com os professores em formação inicial sobre as atividades realizadas a partir do subprojeto de Língua Portuguesa, alocado na Escola Estadual Dom Otávio Barbosa Aguiar, localizada no bairro Benedito Bentes, em Maceió/AL. As atividades foram realizadas entre os meses de maio de 2023 a outubro do mesmo ano, pois o professor supervisor da escola decidiu se afastar do projeto.

Inicialmente, foi realizada uma visita à escola com o intuito de conhecer a estrutura física e a gestão escolar. Neste momento, realizamos uma roda de conversa com o coordenador do subprojeto e com os pibidianos presentes, a fim de explicar qual era o público-alvo da EJA. Aproveitamos a oportunidade para apresentar o conceito de *fracasso escolar*, composto pela tríade *reprovação, evasão e distorção idade-série*. Essa discussão é importante porque a Educação de Jovens e Adultos é composta por estudantes que passaram por uma ou mais dessas situações: múltiplas reprovações; evasão escolar causada por necessidades de subsistência; início tardio nos estudos por falta de possibilidade de matrícula (em geral, este é o caso de pessoas oriundas do interior, em que os responsáveis têm pouca ou nenhuma instrução formal).

A partir dessa constatação e com base no conceito de *aula-vida*, norteador do subprojeto, os participantes do PIBID/UFAL pensaram em algumas estratégias de aula. Partindo dos pressupostos de Paulo Freire, os estudantes da UFAL começaram o trabalho por meio da bagagem cultural dos alunos, uma

vez que, eles podem não ter tantos conhecimentos escolares, mas possuem muitos conhecimentos que foram construídos em espaços não formais de aprendizagem, como questões de oralidade, folclore, danças populares etc.

Dessa maneira, após uma série de debates bibliográficos e observações de aula, os pibidianos desenvolveram algumas propostas de aulas supervisionadas. Na prática, o primeiro momento era presidido pelo professor da turma e os últimos 30 minutos de aula era o momento em que os professores em formação inicial realizavam atividades práticas (com a presença do professor que intervinha, quando necessário).

Apesar do pouco conhecimento acerca da realidade social dos estudantes desta modalidade de ensino (o que nos faz pensar na invisibilização da EJA no currículo da Educação Superior em Letras – Língua Portuguesa), os pibidianos realizaram excelentes intervenções, considerando a missão de oferecer atividades que dialogassem com os estudantes, a partir de saberes apreendidos em ambientes não formais.

A partir desse olhar teórico-metodológico, as atividades foram desenvolvidas da seguinte forma:

Na segunda-feira, os pibidianos Mateus Leandro Gomes e Thiago Emanuel P. T. Cavalcante trabalharam com a obra literária *Ouro dentro da cabeça* (2018), de Maria Valéria Rezende, a fim de incentivar a leitura e fazer os alunos perceberem as três matrizes étnicas (indígenas, negros e brancos) formadoras do Brasil. Para essa discussão, utilizaram o espaço da biblioteca escolar.

Na terça-feira, os professores em formação inicial Jacqueline Tenório Salvador e João Carlos Duarte da Silva trabalharam com noções de ortografia, com o intuito de aprimorar a escrita dos estudantes.

Na quarta-feira, Evilyn Vitória Chagas Santos e Glória Ellen Santos do Nascimento trabalharam com a obra *O pequeno príncipe* (2017), de Antoine de Saint-Exupéry. Para isso, partiram de dois objetivos principais: 1) fomentar a leitura e interpretação literária e 2) perceber a recepção do texto oral e escrito, por meio do audiolivro² e do texto escrito.

Na quinta-feira, Adamah Freitas Silva Bezerra e Claudemira Silva Barboza apresentaram o gênero textual tirinha, a partir de um exemplo publicado no Instagram, a fim de trabalhar aspectos da linguagem formal e informal. Uma vez mais, vemos o cruzamento entre a escrita e a oralidade.

2 É interessante perceber o quanto a adoção de outro ponto de vista altera as propostas didáticas. Enquanto pessoa com deficiência auditiva (bilateral e oralizado), dificilmente pensaria em trabalhar com um audiolivro em sala de aula. Por outro lado, considerando que a pibidiana Evilyn Santos é uma pessoa cega e cadeirante, adotou-se outra proposta de leitura literária, já que ela não vivencia o mundo da leitura visual. Aliás, trabalhar com o audiolivro é uma contribuição importante se pensarmos no âmbito da oralidade, tão relevante para a realidade da EJA. Tal proposta didática nos faz refletir, em termos teórico-metodológicos, no par conceitual *leitura de mundo/leitura da palavra* (Freire, 2017).

Na sexta-feira, Laura Leticia Cavalcante Leobino e Lylian Josefa Querino Rocha de Oliveira trabalharam com trechos da obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (2020), de Carolina Maria de Jesus. Diante disso, tomaram como ponto de partida dois objetivos principais: 1) fomentar a leitura e a interpretação literária e 2) perceber questões étnicas e de gênero no âmbito das vivências dos alunos.

A partir do dia 16 de outubro de 2023, o professor supervisor passou a ministrar as suas aulas no turno da matutino, nas turmas de 2º e 3º ano do ensino médio, em tempo integral. Neste momento, considerando que o docente encerrou as aulas na Educação de Jovens e Adultos³, decidiu encerrar também a sua participação no PIBID/UFAL.

Em relação à participação do docente, ele considera que as atividades contribuíram significativamente para a compreensão (e conflitos) das juventudes – da periferia e/ou da classe média universitária – e para considerar as diferenças entre as leituras e “bolhas” sociais vivenciadas por cada estudante (da escola e da universidade). O diálogo com as juventudes, de diferentes classes sociais, mostrou-se muito proveitoso e certamente será útil para o desenvolvimento docente, sem desconsiderar a ampliação de horizontes dos pibidianos.

5. Conclusão

Múltiplos horizontes constroem um único e complexo lugar: o chão da sala de aula. Quer seja na vida da linguagem, discutida na realidade do (novo) Ensino Médio em Tempo Integral, da Escola Estadual Dr. Rodriguez de Melo; quer seja no estreitamento entre os conteúdos gramaticais e o contexto escolar dos anos finais do Ensino Fundamental em Tempo Parcial, da E. E. Deputado Rubens Canuto; ou na compreensão de uma possível invisibilidade vivenciada pela EJA Modular, da E. E. Dom Otávio Barbosa Aguiar, a compreensão técnica da língua não nos parece ter suplantado a vida nessas experiências constituídas pelo subprojeto de Língua Portuguesa.

O distanciamento de um docente que nada sabe sobre seus alunos não sobrepujou um ensinar-aprender pautado na vivência. As “histórias mentirosas sobre a terra” (Vieira Junior, 2018, p. 90) não foram castradoras de uma aprendizagem emergente no se embrenhar pela “mata nos caminhos de ida e de volta” (p. 90), no aprender “sobre as ervas e raízes” (p. 90), “sobre as nuvens, quando haveria ou não chuva, sobre as mudanças secretas que o céu e a terra viviam” (p. 90). Nessas experiências do PIBID, entendemos que se “aprendia que tudo estava em movimento” (p. 90).

3 Para divulgar outros registros e atividades do subprojeto, elaboramos um microblog que pode ser acessado através do seguinte endereço: <https://sites.google.com/view/pibid-portugues-ufal-eedoba>.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1979] 2011.

BARROS, G. A.; GASPARIN, J. L. **As novas exigências histórico-educacionais do ensino de artes na contemporaneidade**. UEM. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.47820/recima21.v3i1.2116>. Acesso em: 11 jan. 2023.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 58. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

JESUS, C. M. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. São Paulo: Ática, 2020. 264 p.

LIBERALI, F. C. *et al.* Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores. *In*: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (orgs.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 103-129.

ORWELL, G. **1984**. Tradução: Alexandre Boide. Ilustrações: Sébastien Verdier. Rio de Janeiro: DarkSide Books, 2022.

REZENDE, M. V. **Ouro dentro da cabeça**. 2. ed. Belo Horizonte: Vestígio, 2018.

SAINT-EXUPÉRY, A. **O pequeno príncipe**. Tradução: Mário Quintana. São Paulo: Melhoramentos, 2017. 128 p.

SANTOS, F. R. **(Re)construir sentido(s) de ensinar-aprender Libras: diálogos com e entre professores em formação inicial**. Tese (Doutorado) – Maceió/AL: Universidade Federal de Alagoas, 2021. Disponível em <https://www.repositorio.ufal.br/handle/123456789/8725>. Acesso em: 11 jan. 2023.

SANTOS, D. O. H. **Gêneros textuais em sala de aula: a charge em atividades para compreensão e interpretação de textos verbais/não verbais**. Trabalho

de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Garanhuns, 2019. Disponível em: https://repository.ufrpe.br/bitstream/123456789/1838/1/tcc_danieledeoliveirahonoratosantos.pdf. Acesso em: 11 jan. 2023.

VIEIRA JUNIOR, I. **Torto arado**. Afralgide: Leya, 2018.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

PIBID-ESPANHOL/UFAL E A CONSTRUÇÃO DE SABERES OUTROS: vivências, práticas e aprendizagens nas aulas de língua espanhola

*Júlia Medeiros de Omena
Andrey Ronald Monteiro da Silva*

Flávia Colen Meniconi

Ana Quézia Domingos Oliveira

Cleane Maria da Silva Santos Stenphilt

1. Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma ação da Política Nacional de Professores do Ministério da Educação que objetiva promover aos licenciandos, exclusivamente os cursistas da primeira metade da graduação, a aproximação teórico-prática com os diversos contextos das instituições educativas da Educação Básica.

No contexto alagoano, o PIBID – Língua Espanhola tem contribuído para a formação dos graduandos do curso de Letras-Espanhol, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas, a partir do diálogo/articulação entre o ensino superior, os futuros profissionais da educação, a escola-campo e os sistemas educacionais. É na interação entre os espaços profissionais, universitários e escolares “que se encontram as potencialidades transformadoras da formação docente” (Nóvoa, 2022, p. 63).

Para a educação pública alagoana, o PIBID-Espanhol mostra-se frutífero para a construção/proposição de caminhos didáticos-pedagógicos voltados para o trabalho com o letramento crítico e a decolonialidade¹, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de propostas de ensino-aprendizagem direcionadas ao diálogo harmonioso entre a formação crítico-cidadã e as habilidades linguísticas-discursivas. Acreditamos que esse trabalho, além de oportunizar a aprendizagem da língua espanhola, colabora para a formação de cidadãos atuantes e transformadores das suas realidades, por meio do engajamento crítico e decolonial.

À vista disso, o presente capítulo objetiva compartilhar os resultados das ações desenvolvidas nas aulas temáticas de Língua Espanhola, durante

1 Pressupostos teóricos que serão discutidos posteriormente.

o PIBID-Espanhol, no contexto do Instituto Federal de Alagoas – Campus Maceió, no que diz respeito às discussões relacionadas aos padrões sociais de beleza. Para tanto, encontramos nas perspectivas do letramento crítico e dos estudos decoloniais contribuições para a efetivação desse trabalho no contexto de ensino-aprendizagem do idioma.

A seguir, discutimos brevemente sobre as teorias que fundamentaram a pesquisa. Para tanto, na segunda seção, discorreremos sobre os estudos que discutem linguagem e o letramento crítico. Logo, argumentamos sobre o pensamento decolonial. Na quarta seção, descrevemos o trajeto metodológico, situamos a pesquisa no campo da Linguística Aplicada e a natureza qualitativa da pesquisa. Na seção seguinte, realizamos interpretações dos dados coletados. Por fim, tecemos nossas considerações finais.

2. Língua/GEM e o letramento crítico

A língua é um fenômeno social da interação verbal, evidenciada nos falantes, indissociada dos diversos contextos e práticas sociais (Volóchinov, 2017). Por meio dela, são estabelecidas, reproduzidas, fossilizadas e sustentadas relações de poder na sociedade, como também são problematizadas, superadas, refletidas tais problemáticas (Ramalho; Rezende, 2011). Assim, “podemos compreender o papel da linguagem em nossas práticas sociais e a sua importância na formação de pessoas mais críticas, reflexivas e atuantes (Silva; Meniconi, 2022, p. 62).

Janks (2013) compreende que a língua e seus usos são questões centrais para o Letramento Crítico (LC), uma vez que, na interação, produzimos textos orais e escritos que são construídos socio-historicamente e que, por sua vez, não são neutros, são parciais e ideológicos, conseqüentemente, contestáveis, assim, “entender os efeitos sociais dos textos é importante” (Janks, 2018, p. 16). Nesse sentido, o LC propicia práticas questionadoras e problematizadoras: dos modos em que os discursos são produzidos e consumidos socialmente; dos recursos semióticos utilizados para servir e manter interesses do agente-produtor; das vozes que são invisibilizadas e apagadas nas relações desiguais da sociedade; e, por último, das pessoas beneficiadas e marginalizadas nas relações sociais de poder (Janks, 2018).

Além disso, associamo-nos a perspectiva do Letramento Crítico a formação de alunos-cidadãos que, a partir de uma formação crítica, tornam-se agentes voltadas à construção de um mundo mais justo. Assim, faz-se necessário o trabalho com a leitura, reflexão, questionamento e problematização de questões sociais, políticas e das desigualdades, de modo a incentivar ações “que visem a mudanças e soluções pautadas na justiça e na igualdade” (Sardinha, 2018,

p. 1). Para tanto, o docente desempenha papel preponderante como motivador e mediador na formação dos alunos enquanto cidadãos, futuros profissionais e agentes sociais, uma vez que “as escolhas que os professores fazem, em sala de aula, ao trazer determinado texto e a forma como ele será trabalhado podem influenciar o futuro dos estudantes e, por conseguinte, da sociedade” (Sardinha, 2018, p. 12).

Por fim, defendemos o processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola vinculado à caminhos teóricos e práticos mais críticos “para que os alunos percebam a importância do seu engajamento e do engajamento do outro para agir no mundo social” (Silva; Meniconi; Ifa, 2021, p. 15). A partir de propostas de ensino mais discursivas, buscamos propiciar a prática constante de reflexão crítica, na qual somos levados “a vivenciar uma transformação de conduta, além de poder observar e atuar de um modo que anteriormente não era possível” (Silva; Meniconi; Ifa, 2021, p. 15).

3. Decolonialidade no ensino de língua espanhola

A decolonialidade, consoante Almeida e Silva (2015), é compreendida como um movimento de resistência de caráter social, político, prático, epistêmico e cultural à lógica da Colonialidade/Modernidade, de modo a ser/representar “luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos” (Maldonado-Torres, 2019, p. 36). Além disso, segundo Oliveira e Candau (2010), o termo decolonialidade faz referência

às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista e, na esteira dessa perspectiva, a tentativa de construção de um projeto teórico voltado para o repensamento crítico transdisciplinar, caracterizando-se também como força política para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social (Oliveira; Candau, 2010, p. 15).

O pensamento decolonial, em conformidade com Mota Neto (2016), é forjado nos diversos espaços e interações sociais, de modo que “a educação popular, pensada como movimento, deve também ser considerada como um território de construção de um pensamento alternativo” (p. 19). A partir disso, compreendemos que educação se apresenta como um ato político (Freire, 2019), prática de liberdade (hooks, 2017) e de “resistência à modernidade e ao seu lado mais perverso, a colonialidade [...] Desse modo, urge um repensar sobre as práticas de ensinar e aprender línguas adicionais na contemporaneidade” (Moreira Júnior, 2021, p. 64-65).

Aproximamo-nos da pedagogia decolonial enquanto práxis que busca romper, combater e transgredir práticas, discursos e padrões que (re)produzem e perpetuam hegemonias coloniais, eurocêntricas, capitalistas e patriarcais. Nesse sentido, defendemos que “é na sala de aula que acontecem lutas contra as racionalidades coloniais, a partir de práticas interativas que produzem reflexões, questionamentos, problematizações e (re-des) constroem padrões de vida” (Meniconi *et al.*, 2022, p. 2148).

À vista disso, relacionamos a pedagogia decolonial a uma formação humanizadora, “não na acepção Iluminista Modernista da existência de um homem idealizado para a sociedade, mas como seres humanos, pessoas em constante formação, portanto, contraditórias e sempre inacabadas” (Monte Mór, 2023, p. 105). Assim sendo, assumimos também como horizonte “a formação de um ser humano e de uma sociedade livres, amorosos, justos e solidários” (Mota Neto, 2016, p. 319). Para tal, defendemos uma práxis preocupada em incitar/propiciar “possibilidades de estar, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, escutar e saber de outro modo” (*ibid.*), de um modo que antes não era possível ou permitido.

Por fim, compreendemos que ao propormos uma práxis decolonial no processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola, estamos insurgindo, (re) existindo e combatendo práticas políticas que negligenciam e, de modo mais drástico, objetivam o desaparecimento da aprendizagem do idioma no país. Em contrapartida, buscamos realizar um movimento de fortalecimento do ensino de espanhol em uma instituição educacional pública de Alagoas, marcando seu lugar e sua importância para a formação plurilíngue de todos, como também para a formação política, ética, responsável, engajada e crítico-decolonial dos agentes do processo de ensino-aprendizagem e dos contextos sociais.

4. Metodologia

Essa pesquisa se insere na área de Linguística Aplicada Crítica e Transgressiva (Moita Lopes, 2006; Pennycook, 2006), uma vez que objetiva refletir sobre questões de relevância social, como os padrões de beleza, a partir dos estudos da linguagem. Assim sendo, a LA é uma ciência que se dedica ao estudo dos usos da linguagem nos mais diversos contextos sociais. Trata-se de um campo de pesquisa que apoia os investigadores que buscam compreender, analisar e interpretar a linguagem nos diversos contextos das experiências sociais das pessoas.

Por estar alicerçada na Linguística Aplicada, esse trabalho foi desenvolvido por meio de uma abordagem de natureza qualitativa (Lüdke; André, 1986). A escolha pela pesquisa-ação se justifica exatamente por esse caráter social, que mantém estreita relação com os desafios propostos pelo letramento crítico e pela

decolonialidade. Nos termos descritos por Thiollent (2008), esse tipo de pesquisa com base empírica “que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (Thiollent, 2008, p. 14).

É importante destacar que, por ser um estudo de natureza qualitativa, faz-se necessária a utilização de diferentes instrumentos para triangulação dos dados, portanto, durante o processo, fizemos usos dos seguintes instrumentos de coleta: diários reflexivos dos pibidianos, produções realizadas pelos alunos e as transcrições das aulas. No mais, segundo Meniconi (2015), a maior contribuição da pesquisa-ação, em detrimento dos outros tipos de pesquisa, é a transformação dos sujeitos e de suas práticas. Com esse objetivo, abordamos temáticas sociais, através de aulas sobre os padrões de beleza.

A pesquisa foi desenvolvida no Instituto Federal de Alagoas-Campus Maceió, uma instituição de educação técnica, profissional e superior. Especificamente, os dados foram gerados nas turmas do 4º ano do Ensino Médio dos cursos técnicos de Mecânica e Eletrotécnica, cada turma composta por, aproximadamente, 20 alunos. Os participantes são alunos com idades entre 18 e 20 anos. Além disso, a pesquisa contou com a participação de 8 pibidianos² do Pibid da Ufal.

Por fim, os dados analisados nesse artigo foram: 1 diário reflexivo de uma das pibidianas, 1 produção textual/discursiva dos participantes e transcrição das aulas. Os dados foram obtidos por meio do desenvolvimento de aulas temáticas e das produções textuais/discursivas dos participantes. Posteriormente, esses materiais foram analisados de maneira qualitativa, com ênfase na descrição e interpretação dos dados.

5. Interpretação dos dados

As aulas analisadas/interpretadas tiveram como temática os padrões sociais de beleza. Para tal, iniciamos o encontro trabalhando com o conteúdo lexical e os personagens do seriado *Chaves (Chavo del Ocho)*, apresentando as características físicas deles. Em seguida, para iniciar as discussões sobre o tema proposto, solicitamos que os alunos, por meio de uma nuvem de palavras, ditassem termos que mais chamavam a atenção acerca do tema. Surgiram palavras como *cuero, belleza, moda, estética, canon, edad* etc.

Na sequência, realizamos as seguintes perguntas: *¿Crees que el canon de belleza masculino y femenino tiene la misma exigencia?* e *¿Crees que el*

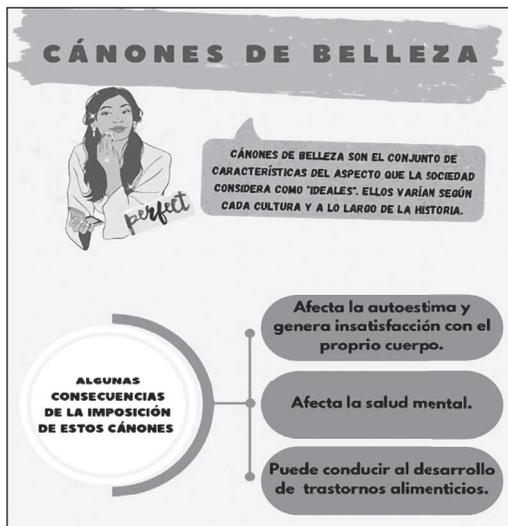
2 Adotamos o termo pibidiana/pibidiano para fazer referência as/aos graduandas/os participantes do PIBID-Espanhol.

*canon de belleza depende del contexto cultural o del país?*³ As respostas foram bem diversas, visto que uns acreditavam que sim, outros que não. Em seguida, lemos o texto *¿Cuáles son los cánones de belleza más populares en cada rincón del mundo?*⁴ e debatemos sobre se a beleza era subjetiva e vista de forma diferente em lugares diferentes.

Na aula seguinte, assistimos ao vídeo “Rita em 5 minutos – padrões de Beleza”⁵ da drag queen brasileira Rita Von Hurty. Durante esse momento, exploramos diferentes perspectivas sobre como a mídia, a indústria da beleza, influenciadores, cultura popular e padrões históricos contribuem/reforçam determinado padrão social de beleza. Além disso, discutimos acerca do movimento “Body Positive”⁶. Explicamos o conceito e a importância desse movimento, que promove a aceitação e a valorização de todos os tipos de corpos. Durante as aulas, incentivamos os alunos a expressarem suas opiniões e compartilharem experiências pessoais.

No fim das aulas, solicitamos a produção de infográficos que refletissem sobre os impactos de determinados estereótipos de beleza na sociedade brasileira ou sobre o *body positive*. A seguir, realizamos interpretação de um dos infográficos. Destacamos que a produção escrita foi escolhida devido ao grau de interação e participação durante as aulas.

Figura 1 – Infográfico produzido pela aluna Maria⁷



3 Em português: Você acha que o padrão de beleza masculino e feminino tem a mesma exigência? e você acha que o padrão de beleza depende do contexto cultural ou do país?

4 Acesso em: <https://www.revistagq.com/noticias/articulo/quien-es-sexy-en-cada-pais>.

5 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fnq9olefeSQ>.

6 Para mais informações acessar: <https://www.ecycle.com.br/body-positive/>.

7 Para manter sob sigilo as identidades das participantes, adotamos nomes fictícios.



Fonte: acervo dos pesquisadores, 2023.

Inicialmente, observamos que, na produção escrita, a estudante Maria reflete que os cânones de beleza não são universais, mas, sim, variam de acordo com cada cultura e ao longo da história. Ou seja, o que é considerado bonito ou atraente em uma sociedade pode ser diferente em outra e essas ideias de beleza também podem mudar ao longo do tempo. Logo em seguida, a aluna pontua as consequências da imposição desses padrões, os impactos negativos na autoestima, a insatisfação com o próprio corpo, que pode afetar a saúde mental, posto que a pressão para se adequarem a esses padrões rígidos e, muitas vezes, inatingíveis pode levar a altos níveis de estresse, ansiedade e até mesmo depressão.

Ademais, a estudante também reforça que essa busca pela conformidade com os cânones de beleza, muitas vezes, está associada à obsessão com o peso e a forma do corpo. Isso pode levar algumas pessoas a desenvolverem distúrbios alimentares, como anorexia nervosa, bulimia ou compulsão alimentar. hooks (2018) aborda que a representação das mulheres na mídia, especialmente em filmes, televisão e anúncios públicos, predominante, retratam mulheres com corpos magros, cabelos loiros pintados e uma aparência que sugere uma obsessão pela beleza. Essas imagens sexistas de beleza feminina,

segundo hooks, ameaçam desfazer grande parte do progresso alcançado pelas intervenções feministas.

Em seguida, a estudante apresenta uma pesquisa/campanha realizada pela empresa Dove, como parte do “Projeto Dove para a Autoestima”. A campanha apresentava mulheres com diferentes tipos de corpos e aparências, em vez de modelos retocadas ou padronizadas. Essa campanha recebeu elogios por promover uma imagem mais inclusiva da beleza e por incentivar a aceitação da diversidade de corpos. No entanto, a marca também recebeu críticas e sofreu divergências, já que a Unilever, empresa detentora da marca, continua a comercializar outros produtos que seguem os padrões tradicionais de beleza. Em nossa compreensão, ao tomar essa atitude, a empresa apenas se beneficia de um filão que dá lucro. Em relação a essa questão, Grosfoguel (2014) salienta que o capitalismo promove a desigualdade, a exploração e a mercantilização de pessoas e recursos, ou seja, perpetua padrões de beleza prejudiciais e problemas de imagem corporal para obtenção de lucro.

Por último, Maria destaca mudanças positivas recentes em relação aos padrões de beleza na sociedade, como, por exemplo, os movimentos criados nas redes sociais, como o *body positive*, e a representação de diferentes tipos de corpos e aparências que desafiam o padrão estabelecido. Nesse sentido, é fundamental promover uma cultura que celebre a certificação da individualidade, reconhecendo que a verdadeira beleza não está limitada a um conjunto restrito de características físicas, mas, sim, na diversidade e na singularidade de cada pessoa.

Ainda sobre a temática do *Body positive* e padrões de beleza, analisaremos o diário reflexivo da pibidiana Marta acerca das aulas:

“Ela (professora) fala de padrão de beleza em países diferentes e como várias culturas se chocam em sua tradição, ela mostrou duas imagens uma do lado da outra mostrando como os padrões de beleza é não desejado pela sociedade mas nunca contribuiu para chegar a essa beleza que o photoshop mostra e ela lê o comentário da atriz famosa que está na frase indignada porque todo seu corpo foi modificado pelo photoshop que na verdade ela se ama como ela é, mostrando que temos que nos amar do jeito que somos que nunca seremos o mesmo padrão que a sociedade deseja, depois a professora mostra uma imagem do papa-léguas (imagem 2) que foi tirada do Instagram mostrando as mulheres e as indústria sempre procura a perfeição e o padrão de beleza, nunca vamos conseguir ser como eles desejam, a utilização do Instagram é bem forte em sua aula isso me agrada muito” (Acervo dos pesquisadores, 2023).

Em suas palavras, a pibidiana menciona um comentário da atriz Inma Cuesta, que estava indignada porque sua imagem foi modificada pelo

Photoshop, destacando que ela se ama como é. Ao apresentar o caso da atriz, compreendemos que a reflexão de Marta coaduna com a ideia do infográfico de Maria, visto que defende que temos que nos amar como somos, não nos esforçamos para atingir os padrões de beleza irreais impostos pela sociedade.

Em seguida, Marta reflete sobre uma imagem que circulou na rede social Instagram em que o Papa-Léguas (imagem 2), que representaria o padrão de beleza, é perseguido por mulheres, representado pelo personagem Coiote, e a indústria de beleza. A imagem reflete que por mais que as mulheres se esforcem, jamais conseguirão atingir padrões impostos socialmente.

Figura 2 – Correcaminos y el Coyote



Fonte: Instagram, 2023.

Em nossa compreensão, ao relacionar as discussões das aulas e os discursos circulantes nas redes sociais, Marta pondera sobre como os padrões sociais de beleza são influenciados por dinâmicas de poder e dominação cultural, o que é um aspecto essencial da colonialidade. Além disso, questiona a influência da indústria da beleza e do Photoshop na busca pela perfeição, ressaltando como tais padrões são inatingíveis e impostos pela sociedade dominante.

A partir do exposto, concordamos com Silva (2022), quando afirma que há uma naturalização e perpetuação de representações e classificações sociais acerca do que pode e/ou deve ser o padrão social do mundo feminino, que “alimenta a cultura machista, reproduzindo padrões estabelecidos socialmente e, com a objetificação do corpo feminino, as mulheres se tornam objeto de desejo. Como consequência, apaga-se seu potencial intelectual e psicológico” (Silva, 2022, p. 98).

Durante as discussões sobre tais temáticas em sala de aula, uma das questões recorrentes foi sobre como a beleza é vista em vários lugares do mundo. Nessa etapa da aula, a aluna Carla levantou a mão e problematizou sobre os casos das chinesas com pés de lotus e as africanas que eram obrigadas

a engordar, desde os 5 anos, para conseguir matrimônio. Para a aluna, essas práticas tinham conotação machista, já que as famílias as submetiam a esses tratamentos de beleza para conseguir um marido, ou seja, destacou uma conotação machista, em que as mulheres eram mantidas a tratamentos de beleza para satisfazer os padrões impostos pela sociedade patriarcal.

Essa observação revela uma análise crítica das influências de gênero relacionadas a tais práticas, ressaltando como os padrões culturais de beleza podem fortalecer desigualdades e opressões de gênero. Sobre isso Wolf (1992) afirma que:

Acreditava-se que o enfaixamento dos pés alterasse a vagina, provocando “uma exaltação sobrenatural” durante o sexo. Portanto, como explicou um diplomata chinês, o sistema “realmente não era opressor”. Era a essência da atração sexual. Nenhuma menina chinesa “podia suportar o ridículo de ser chamada de ‘demônio de pés grandes’ e a vergonha de não poder se casar” (Wolf, 1992, p. 324).

A prática do enfaixamento dos pés na China era uma forma de controle social sobre as mulheres, sendo fortemente impulsionada pelo patriarcado, ou seja, por uma estrutura de poder dominada por homens. O enfaixamento revela como o patriarcado pode instrumentalizar práticas culturais e criar justificativas para manter o controle sobre as mulheres. Ao utilizar esses exemplos, identificamos que a aluna Carla reflete/expõe sobre como o patriarcado cria normas e padrões rígidos de beleza e casamento, que pressionam as mulheres a se submeterem a práticas extremas e dolorosas, apenas para se adequarem a essas expectativas sociais.

À vista do exposto, acreditamos que práticas de leitura e escrita, embasadas nas perspectivas do letramento crítico e dos estudos decoloniais, enfatizam a habilidade de ler e escrever de forma crítica e reflexiva, entendendo o poder das palavras e da linguagem em relação às estruturas sociais. Com esse objetivo em mente, apresentamos aos alunos temas mais atuais e relevantes, como os padrões de beleza. Dentro dessas temáticas, levantamos questionamentos que estimulassem o debate, a fim de fomentar a formação cidadã. Assim, acreditamos que as nossas práticas de ensino-aprendizagem estão caminhando rumo ao trabalho crítico, reflexivo e transformador almejados no projeto PIBID/Espanhol, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal de Alagoas.

6. Considerações finais

O trabalho em torno das práticas de letramento crítico e decolonialidade no ensino da língua espanhola apresenta-se como um caminho pedagógico

OUTRO de ressignificação da aprendizagem e do que compreendemos como língua, formação e exercício da cidadania. Quando dizemos OUTRO, queremos reafirmar o nosso comprometimento com a formação questionadora, inquieta e transgressiva. Em outras palavras, caminhamos em direção a uma educação aberta ao diálogo, à escuta, à discussão e à aceitação de diferentes formas de ser, sentir e pensar.

Nosso fazer docente OUTRO abraça o ensino de língua espanhola que, ao invés de expor a gramática como a única possibilidade de aprendizagem, compreende-a como um importante caminho discursivo de se fazer compreender e comunicar sentidos no texto e para o texto. Portanto, nosso foco se volta para a formação crítico-reflexiva do estudante em práticas de leitura, discussão e escrita apoiadas em temáticas que consideramos pertinentes para a formação cidadã, como a discussão em torno dos padrões de beleza.

Por meio da pesquisa-ação desenvolvida, observamos que os alunos participantes da pesquisa se engajaram em práticas discursivas e questionadoras nas aulas de língua espanhola, utilizando o idioma para compartilhar reflexões, crenças e conhecimentos construídos sobre questões em torno da cultura machista, preconceitos e objetificação do corpo feminino. Tal proposta de trabalho se mostrou como caminho viável de transformação da prática pedagógica direcionada para o ensino da língua condizente com perspectivas mais discursivas.

A produção do gênero textual infográfico possibilitou a produção de enunciados em língua espanhola condizentes com a temática abordada em sala de aula, indicando caminhos possíveis de trabalho com o idioma na perspectiva da formação crítico-reflexiva dos estudantes. O relato proveniente do diário reflexivo da pibidiana demonstra que, ao envolver os alunos em situações de diálogos acerca de temáticas relacionadas aos padrões de beleza no ensino do idioma espanhol, podemos proporcionar discussões que os levem a percepção de que as propagandas e postagens nas redes sociais são tendenciosas e visam responder às demandas capitalistas das indústrias da beleza em relação a idealização e legitimação

Por fim, acreditamos que o trabalho desenvolvido em sala de aula propiciou experiências e compartilhamento visões de mundo diversas, bem como a visão crítica acerca dos padrões ocidentais preestabelecidos socialmente que, muitas vezes, visam julgar, desqualificar e menosprezar aqueles que não se encaixam na categoria dos corpos brancos e magros definidos como modelos de beleza.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. A.; SILVA, J. F. Abya Yala Como Território Epistêmico: Pensamento Decolonial Como Perspectiva Teórica. **Interritórios**, Caruaru, v. 1, n. 1, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 68. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GROSGOUEL, R. De la crítica poscolonial a la crítica descolonial: similitudes y diferencias entre las dos perspectivas. *In*: SEMINARIO INTERNACIONAL DE PENSAMIENTO CONTEMPORÁNEO. Universidad del Cauca y la Maestría en Estudios Interdisciplinarios del Desarrollo Popayán, 2014.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, B. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

JANKS, H. Critical literacy in teaching and research. **Education Inquiry**, v. 4, n. 2, p. 225-243, 2013.

JANKS, H. A importância do letramento crítico. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 34, p. 15-27, 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **A Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNADINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MENICONI, F. C. **O ensino da produção escrita para alunos iniciantes no aprendizado de Língua Espanhola**: uma pesquisa-ação no curso de Letras. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015.

MENICONI, F. C. *et al.* Pibid/Espanhol, diversidade cultural e experiências decoloniais de ensino: um novo olhar sobre o outro. **Diversitas Journal**, Santana do Ipanema, v. 7, p. 2143-2159, 2022.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. *In*: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (org.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

MONTE MOR, W. Sobre (de)colonialidade na formação docente brasileira na área de línguas e linguagens. *In*: BRAHIM, A. C. S. M.; BEATO-CANATO, A. P. M.; JORDÃO, C. M.; MONTEIRO, D. R. (org.). **Decolonialidade e Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

MOREIRA JUNIOR, R. S. Por uma pedagogia decolonial no ensino de língua espanhola: uma experiência remota durante a pandemia da covid-19. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 8, n. 30, 2021.

MOTA NETO, J. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina**: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: Editora CRV, 2016.

NÓVOA, A. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022. 116 p.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada (in)disciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. **Análise de Discurso (para a) Crítica**: o texto como material de pesquisa. São Paulo: Pontes, 2011.

SARDINHA, P. M. M. Letramento crítico: uma abordagem crítico-social dos textos. **Linguagens & Cidadania**, Santa Maria, v. 20, 2018.

SILVA, A. R. M. **Experiências de um professor crítico e decolonial**: uma proposta de transgressão do modelo tradicional de ensino da língua espanhola

em um projeto de extensão. Dissertação (mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. Maceió, 2022.

SILVA, A. R. M.; MENICONI, F. C.; IFA, S. Produção escrita em língua espanhola e práticas de letramento crítico no Projeto Casas de Cultura no Campus. **UNILETRAS**, Ponta Grossa, v. 43, p. 1-18, 2021.

SILVA, N. L.; MENICONI, F. C. “Precisamos lutar até o fim”: práticas de insurgência evidenciadas a partir do gênero fotodenúncia. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 22, n. 3, 2022.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

WOLF, N. **O mito da beleza**: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres. Tradução: Waldéa Barcellos. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ENSINO DE INGLÊS: promovendo a prática dos letramentos nas ações do PIBID

Simone Makiyama

Lucas Henrique Santos Correia

Felipe Araujo de Lucena

Maiara Gaia Damasceno

Alexia Mayza Soares de Lima

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

1. Introdução

Este trabalho é resultado da reflexão acerca de uma sequência didática realizada na turma de sétimo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual localizada na cidade de Maceió-AL. Somos três bolsistas de iniciação à docência (PIBID) do curso de Letras-Inglês da Universidade Federal de Alagoas e responsáveis pelo planejamento, elaboração e aplicação das atividades de intervenção. Este artigo foi escrito a seis mãos sob orientação do supervisor e da coordenadora do projeto.

Cabe aqui nos apresentar antes de aprofundarmos nas reflexões. Os três autores estão, no momento da escrita desse trabalho, cursando o quinto período do curso de Letras-ínglês na Universidade Federal de Alagoas. Somos Felipe, Alexia e Maiara. Antes de iniciarmos o projeto PIBID, nenhum de nós havíamos tido experiência ministrando aula para uma turma real. Durante as disciplinas do nosso curso, tivemos diversas oportunidades para elaborar planos de aulas, apresentar seminários nos quais simulamos situações de sala de aula. Entretanto, a prática efetiva em uma sala de aula real só foi possível a partir do ingresso no PIBID e das observações das aulas que fazem parte das ações do projeto.

O aporte teórico que o curso de Licenciatura em Letras-Inglês nos proporciona, somado à experiência de sala de aula que o PIBID oferece, possibilita ter uma vivência muito enriquecedora para nós, professores em formação inicial, tendo em vista que o ofício do professor não se resume a transmitir conhecimento de modo que o aluno o absorva de forma passiva (Freire, 1996). Por essa razão, as atividades do PIBID envolvem leituras e discussões de textos teóricos propostos pelos supervisores e coordenadores, acompanhamento do cotidiano da escola, observação de aulas, análise, produção e implementação

de atividades pedagógicas que viabilizem um aprendizado significativo, com um olhar crítico e reflexivo sobre a prática docente (Perrenoud, 2002).

Neste cenário, o presente trabalho busca apresentar reflexões sobre a experiência da aplicação de uma proposta didática em uma turma de sétimo ano da disciplina de língua inglesa em uma escola da rede pública estadual em Maceió – AL. Salientamos a importância de deixar você, leitor, ciente do ambiente em que essa atividade foi realizada. A escola em questão apresenta inúmeros problemas estruturais que vão desde a falta de impressão de materiais e projetores disponíveis para uso durante as aulas até problemas de ventilação nas salas. A escola é de tempo integral (das 7:00 até às 17:00h), mas os benefícios que poderiam advir dessa modalidade são comprometidos pelas condições precárias apresentadas pela instituição. Entendemos, também, que é importante discorrer sobre o perfil dos alunos para melhor contextualização. A maior parte deles se encontra na faixa etária entre doze e treze anos. Como a escola faz parte de um centro educacional composto por várias instituições, os alunos são oriundos de diferentes bairros da cidade, criando um retrato social significativamente heterogêneo. Há, em média, 35 estudantes por turma, alguns com dificuldades na leitura e escrita em língua portuguesa. Não podemos deixar de ressaltar que eles fazem parte da geração que passou pela pandemia do COVID-19 em 2020, e que, assim como outros alunos da rede pública do estado, tiveram suas aulas bastante comprometidas. Portanto, a defasagem no aprendizado é nítida a partir das observações das aulas que acompanhamos ao longo do programa.

Foi partindo desse contexto que nossa sequência didática foi planejada. Trataremos em detalhes nas próximas seções: iniciaremos apresentando a base teórica deste trabalho, seguida por considerações sobre o ensino de inglês na escola e pela metodologia; em sequência, apresentaremos e discutiremos a proposta pedagógica, concluindo com as considerações finais.

2. Conceitos basilares

Uma vez que esse estudo lida com questões relacionadas ao ensino de línguas, o presente trabalho foi desenvolvido a partir dos pressupostos teóricos da Linguística Aplicada. Nesse viés, concebemos a língua como discurso, entendendo que é indissociável o caráter social e histórico no uso da língua. Como afirma Fiorin (2009):

O que é certo é que a língua é produto do meio social e, uma vez constituída, tem um papel ativo no processo de conhecimento e comportamento do homem. A língua não é uma nomenclatura, que se apõe a uma realidade pré-categorizada, ela é que classifica a realidade (Fiorin, 2009, p. 150).

Tendo a língua um caráter social e não ser somente um instrumento de nomeação de objetos no mundo, nossa concepção de ensino e aprendizagem de línguas adicionais¹ não pode se limitar ao processo de memorização. Nessa perspectiva, compreendemos que ensinar uma língua vai além de ensinar um código linguístico: é preciso entender “a linguagem como prática discursiva e social, além da formação consciente e crítica dos alunos” (Vilaça; Araújo, 2019, p. 339), reconhecendo que nosso sistema de interpretação está relacionado ao contexto em que vivemos e nossas experiências.

Ao discorrer sobre o uso da linguagem nas interações sociais, Bakhtin afirma que

[o] emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolúvelmente ligados no conjunto do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (Bakhtin, 2016, p. 11-12).

Em outras palavras, os gêneros discursivos se referem a enunciados que apresentam uma organização relativamente estável, e que integram a comunicação e estabelecem relações entre os sujeitos.

Além disso, é importante entender que as novas demandas da sociedade não comportam um ensino conteudista e descontextualizado. Do mesmo modo, não cabe ao professor assumir o papel único de detentor do saber enquanto o aluno é uma *tabula rasa*, um copo vazio a ser preenchido. Com o avanço das tecnologias digitais, os alunos têm à sua disposição celulares com acesso a internet e, conseqüentemente, informações em abundância. O professor precisa, então, se reposicionar, considerando esse “novo” aluno.

Sob essa visão, planejar uma aula que considere o conhecimento prévio do aluno contribui para uma aula mais significativa. Silva Júnior (2019) discorre sobre essa questão, que ele chama de escola reflexiva, que transpassa o ensino conteudista descontextualizado:

1 Adotamos a expressão Língua Adicional por se tratar de um termo guarda-chuva para as línguas não primeiras dos sujeitos, “menos marcada ideologicamente” (Ramos, 2021, p. 250).

A escola reflexiva, na qual pesquisas em LA atuam e auxiliam no processo de constante mudança, o ensino não comporta uma infinidade de “conteúdos” que precisam ser transmitidos aos alunos pelo professor de línguas, bem como de outros componentes do currículo. Essa e outras discussões defendem práticas situadas que partam, essencialmente, de objetos de ensino adaptados às vivências dos alunos (Silva Junior, 2019, p. 189).

Dessa maneira, quando o professor valida o conhecimento do aluno, este se sente reconhecido e representado na aula, estimulando uma maior participação do estudante.

Outrossim, Vilaça e Barbosa (2019) defendem o uso de materiais autênticos de diferentes campos discursivos para, desse modo, desenvolver as práticas letradas dos estudantes. De acordo com os mesmos autores (Vilaça; Barbosa, 2019, p. 338), materiais autênticos correspondem a “textos reais, de diferentes contextos, que não foram elaborados especificamente para o ensino de determinado aspecto linguístico”. Dito de outra forma, correspondem a materiais concebidos para usuários da língua em estudo, em oposição a textos com fins didáticos, produzidos para enfatizar um tópico específico da língua. Ao lidar com materiais autênticos, os aprendizes têm a oportunidade de lidar com a língua em situações reais de uso, imbuídos de elementos socioculturais e/ou semióticos diversos.

3. A língua inglesa e a escola

Segundo Baumgartner (2009), a língua inglesa é falada por mais de 400 milhões de pessoas ao redor do mundo e é considerada uma língua franca diante da comunicação e relação globalizada. Sem entrar nas implicações que esse termo abarca, vamos adotar a concepção de língua franca definida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (1953) como uma língua usada habitualmente por dois falantes de línguas maternas diferentes, com intenção de estabelecer a comunicação. O inglês assume essa função no mundo em contextos culturais, econômicos, afetivos etc. Inclusive, o documento que determina a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trata a língua inglesa como língua franca:

[a] BNCC prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de língua franca. [...] Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês

“correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos (Brasil, 2018, p. 241).

Com base no exposto, é inegável a relevância da aprendizagem da língua inglesa na formação dos estudantes. No entanto, isso tem sido um desafio para o professor, que tem tido dificuldades para promover o interesse e engajamento do aluno nas aulas de inglês. Comentários como “Por que eu deveria aprender inglês?”, “É muito difícil”, “Eu mal sei português, que dirá inglês” são comuns e até foram ouvidos durante nosso tempo de observação de aulas no subprojeto PIBID.

Makiyama (2013), analisando os discursos de professores de escolas públicas em seu estudo sobre representações sobre o que é professor e o que é aluno de inglês, conclui que o ensino de inglês neste espaço não é considerado necessário, pois a aprendizagem ocorre somente em cursos livres pagos. Sendo assim, alunos de camadas sociais inferiores não seriam “merecedores” desse direito, posto que a eles só está reservado o “básico do básico”.

Pensando em buscar reverter essa situação e contribuir com um ensino de inglês no espaço escolar público, elaboramos uma sequência didática que leva em conta o conhecimento dos alunos, almejando um ensino significativo.

4. Metodologia

Como anteriormente mencionado, essa pesquisa segue os pressupostos teóricos da Linguística Aplicada de cunho qualitativo. Sobre esse tipo de pesquisa, Rodrigues, Oliveira e Santos (2021) afirmam que essa perspectiva:

envolve a obtenção de dados descritivos na perspectiva da investigação crítica ou interpretativa e estuda as relações humanas nos mais diversos ambientes, assim como a complexidade de um determinado fenômeno, a fim de decodificar e traduzir o sentido dos fatos e acontecimentos (Rodrigues; Oliveira; Santos, 2021, p. 157).

Ou seja, o objetivo da análise nesse trabalho é entender como ocorre o processo de ensino e aprendizagem em determinada situação. Essa proposta foi aplicada em uma turma de sétimo ano de uma escola pública da rede estadual de ensino de tempo integral. A faixa etária média dos alunos era entre 12 e 13 anos. A turma era composta, em média, por 35 alunos, oriundos de diferentes bairros da cidade, formando uma heterogeneidade de perfis sociais. A sequência foi aplicada no turno da manhã, das 9:10h às 11:20h. Importante ressaltar o horário, posto que, a partir das nossas observações, percebemos que a motivação dos alunos para engajar nas atividades muda a depender do período do dia. Por exemplo, aulas que se iniciam logo após

o intervalo contam com uma agitação maior dos alunos, tornando, dessa maneira, a condução da aula mais laboriosa.

Assim, a sequência foi elaborada sob orientação da coordenadora (docente universitária) e do supervisor (professor da turma na qual desenvolvemos as atividades) do subprojeto de inglês do PIBID. Os objetivos da proposta didática foram pensados fundamentados no eixo Leitura na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018, p. 249) no que diz respeito à competência de compreender um texto de modo geral e específico, desenvolvendo as habilidades de “[a]ntecipar o sentido global de textos em língua inglesa por inferências, com base em leitura rápida, observando títulos, primeiras e últimas frases de parágrafos e palavras-chave repetidas” bem como “[r]elacionar as partes de um texto (parágrafos) para construir seu sentido global”. Desse modo, o desenvolvimento de tais habilidades contribuem para a ampliação de oportunidades de acesso à informação e encontro com outras culturas e percepções da realidade por meio de diferentes gêneros discursivos.

5. O uso do gênero sinopse: descrição e resultados

Foi pensando nos desafios que o professor enfrenta em motivar e engajar o aluno nas aulas de inglês que começamos a planejar a atividade que é objeto de análise deste trabalho.

O primeiro passo foi elaborar e aplicar um questionário aberto, por meio do Google formulário, uma ferramenta digital para pesquisas e avaliações, com o propósito de levantar informações sobre as preferências dos alunos em relação a atividades de lazer. Esse formulário foi implementado nas primeiras semanas de observação com o intuito de obter informações para conceber futuras intervenções. A ideia foi fazer uma sondagem do perfil da turma para que, a partir disso, pudéssemos pensar em temáticas que fossem ao encontro dos interesses dos alunos. Como resultado, constatamos que cerca de 33% dos alunos assistem a séries e filmes em seu tempo livre, seguido por 16% dos alunos que responderam que “mexem no celular”, ou em outros termos, acessam redes sociais e plataformas de vídeos em seu tempo livre.

Destacamos a importância da aplicação de um instrumento de coleta de informações a fim de conhecer o perfil de uma turma e identificar suas necessidades e interesses² para que se possa planejar as aulas levando em conta as especificidades dos alunos e, assim, favorecer um ensino que leve em conta as vivências dos estudantes (Silva Júnior, 2019).

2 Ainda no projeto PIBID, aplicamos o mesmo questionário em uma turma de outra escola, com alunos do sétimo ano e percebemos uma diferença significativa entre o perfil da turma anterior em comparação com a atual. Isso demonstra as particularidades de cada contexto de ensino, mesmo se tratando de alunos de idades equivalentes e ambas fazendo parte da rede pública estadual.

Diante dessas respostas do questionário, decidimos desenvolver alguma atividade envolvendo filmes, séries e produções audiovisuais em uma sequência didática aplicada em duas aulas seguidas, com duração total de 100 minutos. Em reunião com o supervisor do projeto, optamos por trabalhar com o gênero sinopse para que, desse modo, os alunos pudessem lidar com textos autênticos e, conseqüentemente, com situações reais de uso da língua em estudo (Vilaça; Barbosa, 2019), uma vez que esse gênero aparece em contracapas dos livros ou em *sites* de busca ao procurar algum filme ou série, por exemplo.

Tendo em vista que sinopses são textos curtos, que consistem em sínteses de obras literárias ou cinematográficas, seria possível trabalhar com vários textos de diferentes filmes e séries e, assim, englobaríamos a preferência de mais alunos. Esse tema coincidiu com uma seção do livro didático utilizado com a turma cujo tópico da unidade era Filmes e trabalhava a compreensão escrita de uma sinopse. Diante disso, o supervisor do subprojeto sugeriu que a atividade proposta no livro didático fosse ministrada e que dêssemos continuidade ao tema com a aplicação da nossa sequência didática.

Consideramos importante salientar que, mesmo sendo professores em formação, os alunos nos tratam como professores. Como já acompanhávamos essa turma há alguns meses antes da intervenção, já tínhamos estabelecido uma boa relação com os alunos, o que facilitou a dinâmica em sala.

Na semana anterior à nossa intervenção, o supervisor ministrou a aula seguindo a unidade do livro didático cujo tema é Filmes. O livro trata do filme de animação estadunidense “O Touro Ferdinando”, baseado no livro infantil de 1938 de Munro Leaf de mesmo nome³. Após assistirem ao *trailer* do filme, o supervisor trabalhou as atividades de interpretação propostas no livro. Como mencionado anteriormente, essa aula serviu de introdução para nossa intervenção realizada na semana posterior.

Dando sequência ao tema, a nossa intervenção foi realizada na biblioteca da escola que, por ser equipada com uma televisão e mesas, possibilitou o trabalho em grupos e o uso de um projetor. Antes da chegada dos alunos, colamos o título de várias séries e filmes em inglês nas paredes da biblioteca, que foram selecionadas a partir das respostas obtidas no formulário que aplicamos. Como observamos que a maioria dos alunos tinham preferência por filmes de terror, comédia e ação, selecionamos produções dentro dessas categorias para trabalhar durante a intervenção.

No primeiro momento da aula, conversamos sobre as séries e filmes que eles mais gostavam, e fizemos perguntas que os direcionava para termos específicos do tema. Oralmente, foram feitas perguntas como: “Quais filmes ou séries vocês

3 LEAF, M. **O touro Ferdinando**. Tradução: Flora Pinheiro. Ed. Intrínseca. Rio de Janeiro: 2017.

viram e gostaram nos últimos dias?”, “Quais os personagens principais?”, “do que se trata esse filme/série?”, “Qual o gênero dessa série? As questões foram feitas em inglês e projetadas na televisão da sala também. Os alunos tiveram um bom engajamento nesse primeiro momento, pois muitos levantaram a mão para responder às perguntas. Isso pode ter sido decorrência do fato de abarcar as experiências e conhecimento anterior dos alunos nas aulas (Silva Júnior, 2019). À medida que o vocabulário sobre filmes ia surgindo na fala dos alunos, anotávamos os termos em uma cartolina colada na parede, que fez as vezes de quadro branco. Quando um aluno falava algo relacionado ao personagem principal de um filme, era colocado no quadro a expressão “*main character*”, e assim ocorreu com as demais expressões relacionadas ao léxico do tópico. Ao final do primeiro momento de atividade, tínhamos na cartolina uma lista com várias palavras específicas do campo semântico sobre o tema da aula, que foram trabalhadas antes de dar prosseguimento às próximas etapas da proposta.

No segundo momento da sequência, projetamos na TV a sinopse em inglês, com o título suprimido, do filme infanto-juvenil “Percy Jackson: O ladrão de raios”. Fizemos a leitura e, então, perguntamos aos alunos se eles sabiam a qual filme/série aquela sinopse se referia. Alguns alunos se manifestaram, fornecendo a resposta correta. Indagamos como eles conseguiram identificar o filme e alguns falaram que foram palavras conhecidas e cognatas na sinopse, elementos que ativaram a lembrança dos que já haviam assistido a película. Isso demonstra que o conhecimento prévio dos alunos pode auxiliar na interpretação de textos e, por conseguinte, no desenvolvimento da língua em estudo (Dudley-Evans; St. John, 1998). Sob essa perspectiva, aproveitamos para reforçar para a turma que suas vivências, conhecimento anterior e inferência podem ajudar na compreensão de textos em língua não materna.

Como anteriormente postulado, a atividade que propomos se articula com as habilidades a serem desenvolvidas no Ensino Fundamental, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ao tratar de leitura, um dos eixos abordados na BNCC, o documento aponta que

[a] vivência em leitura a partir de práticas situadas, envolvendo o contato com gêneros escritos e multimodais variados, de importância para a vida escolar, social e cultural dos estudantes, bem como as perspectivas de análise e problematização a partir dessas leituras, corroboram para o desenvolvimento da leitura crítica e para a construção de um percurso criativo e autônomo de aprendizagem da língua (Brasil, 2018, p. 244).

Portanto, tendo em vista que nenhuma interpretação é completamente neutra (Janks *et al.*, 2013), ao trabalhar a leitura nas aulas de línguas adicionais, é importante lembrar que, para ler um texto, o leitor mobiliza suas

vivências, leituras prévias e interpretações condicionadas ao contexto em que está inserido.

Já no terceiro momento, dividimos a turma em sete grupos e distribuímos uma sinopse com título suprimido por grupo. No verso de cada sinopse colocamos uma numeração para indicar a que grupo ela pertence. Sendo assim, todas as sinopses entregues ao grupo 1 tinha escrito no verso o número 1, sinopses entregues ao grupo 2 havia escrito no verso o número 2 e assim sucessivamente. Em seguida, mostramos à turma que nas paredes da biblioteca estavam os títulos das sinopses que foram distribuídos para os grupos e explicamos que os grupos deveriam procurar o título que correspondesse à sinopse que eles receberam dentro de um determinado tempo. Estando as sinopses numeradas, ao final da atividade, foi possível verificar as respostas de cada grupo. Durante esse momento, ficamos circulando na sala para monitorar a atividade e tirar dúvidas. Ao final da atividade, apuramos os grupos que conseguiram fazer a correspondência.

Analisando o resultado da sequência didática, concluímos que a experiência foi bem-sucedida ao proporcionar o engajamento da turma, inclusive dos alunos tidos como pouco participativos. Um aluno, em particular, que sempre demonstrou ter pouco interesse em aprender o idioma durante nossas observações de aulas, reconheceu a palavra *God* enquanto apresentamos a sinopse do filme “Percy Jackson: O ladrão de raios”. Ele levantou a mão e disse “Eu já vi essa palavra em um jogo. O nome do jogo é *God of war*”. Aproveitamos a ocasião para falar da presença da língua inglesa em jogos e no nosso cotidiano, de modo geral. Esse momento foi significativo, pois foi possível notar que, ao conseguirem realizar a atividade de forma exitosa, os alunos se exaltaram, em empolgação, justificando sua resposta com elementos do texto. Essa atitude revela que a valorização e incorporação dos saberes do aluno no planejamento das aulas permitem que ele se sinta parte do processo de ensinar e aprender, tornando o estudo muito mais relevante.

5. Considerações finais

O presente trabalho buscou apresentar uma sequência didática cujo objetivo é promover o desenvolvimento da língua inglesa por meio do gênero sinopse para uma turma do Ensino Fundamental II de uma escola estadual da cidade de Maceió, AL.

Por questão de tempo, não pudemos trabalhar outras habilidades linguísticas, como a escrita, uma vez que nossa proposta fazia parte da continuação da aula ministrada pelo professor-supervisor. No entanto, em ações futuras, pensamos em desenvolver a escrita de sinopses pelos alunos, em que eles escolheriam a obra a ser descrita.

Como acadêmicos e futuros professores, concluímos que muitas das frustrações do trabalho docente são oriundas de crenças de que o ensino de inglês não funciona na escola porque os alunos não têm interesse em aprender. Constatamos que a sensibilidade do professor para perceber que, por vezes, a falta de engajamento do aluno pode advir do não reconhecimento de suas vivências e saberes no processo de ensino e aprendizagem e que conhecer e escutá-lo permite viabilizar um trabalho docente mais satisfatório e um aprendizado mais significativo. Por essa razão, concluímos que o levantamento de interesses dos estudantes foi fundamental para orientar nosso planejamento pedagógico. Acreditamos que parte do sucesso da sequência didática se deve a isso, pois ajustamos o conteúdo ao que eles gostariam de estudar. Acreditamos, também, que a atividade possibilitou o fortalecimento da autoconfiança dos alunos perante o aprendizado da língua, fator preponderante para um desempenho favorável nesse processo. Futuramente, pensamos em trabalhar com outros gêneros oriundos de países do Círculo Externo (*Outer Circle*), isto é, países em que o inglês é tido como segunda língua e do Círculo em Expansão (*Expanding Circle*), ou seja, países que consideram o inglês como língua estrangeira (Kachru, 1985) para promover a reflexão sobre a diversidade linguística e cultural em diferentes contextos, provocando um repensar sobre nossos próprios valores e interpretação da realidade.

Outrossim, é importante frisar que a participação no PIBID tem contribuído substancialmente para a nossa formação inicial ao proporcionar aos licenciandos dos primeiros semestres da graduação a possibilidade de vivenciar a realidade de sala de aula sob a orientação tanto do professor universitário quanto do docente da escola. Essa experiência nos propicia um aprofundamento de nossas reflexões para compreender as singularidades que caracterizam o fazer docente de forma contextualizada. Reconhecemos no Programa a oportunidade ímpar de ampliar nosso conhecimento teórico-prático acerca do magistério, acompanhando os desafios enfrentados pelos professores como também observando as possibilidades de superação com docentes experientes.

Por fim, esperamos que esse trabalho possa contribuir para os estudos acerca do ensino de línguas adicionais no contexto da educação básica. Se podemos concluir algo a partir do que foi discutido aqui é como um planejamento pedagógico que “escute” os alunos é fundamental para o aprendizado significativo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BEZERRA, P. (org.). **Os gêneros do discurso**. São Paulo: 2016. p. 11-69.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

DUDLEY-EVANS, T.; ST. JOHN, M. J. **Developments in English for Specific Purposes: a multi-disciplinary approach**. United Kingdom. Cambridge University Press, 1998.

FIORIN, J. L. **Língua, discurso e política**. Alea, v. 11, n. 1, p. 148-165, jun. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1517-106x2009000100012>. Acesso em: 28 nov. 2023.

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

JANKS, H.; DIXON, K.; FERREIRA, A.; GRANVILLE, S.; NEWFIELD, D. **Doing critical literacy: texts and activities for students and teachers**. Routledge, 2014.

KACHRU, B. B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. *In*: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. G. (orgs.). **English in the World: teaching and learning the language and literature**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985, p. 11-33.

MAKIYAMA, S. As representações do ser professor e ser aluno: Um olhar discursivo sobre o “Ensinar o básico do básico” de língua inglesa na escola pública. **Nonada: Letras em Revista**, v. 2, n. 21, Porto Alegre, 2013.

MORIN, A. **Pesquisa-ação integral e sistêmica – uma antro-popedagogia renovada**. Rio de Janeiro: DPA, 2004.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Artmed Ed., 2002.

RAMOS, A. A. L. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, v. 13, p. 233-267, 2021.

RODRIGUES, T. D. F. F.; OLIVEIRA, G. S.; SANTOS, J. A. As pesquisas qualitativas e quantitativas na educação. **Revista Prisma**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, 2021, p. 154-174.

SILVA JÚNIOR, S. Linguística aplicada, ensino de línguas e prática reflexiva: contribuições para a formação do professor-pesquisador. **Caletroscópio**, Alagoas, 2019, v. 7, n. esp., p.183-195.

VILAÇA M. L.; ARAÚJO E. Letramento crítico: compreender e lidar criticamente com as diversas práticas sociais contemporâneas. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA: textos completos, 23. **Cadernos do CNLF, XXIII**. CiFEFiL, 2019.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização



Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

DA INATIVIDADE À REVITALIZAÇÃO: desafios, estratégias e oportunidades na reativação do laboratório de ciências

Antônio Pedro Ferreira da Silva

Davy Soares Pessoa

Janayna Rodrigues dos Santos Silva

Vitor dos Santos Silva

Aleilson da Silva Rodrigues

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

1. Introdução

A busca pelo conhecimento científico está intrinsecamente ligada à capacidade de observar, questionar e explorar o mundo que nos cerca. Neste contexto, a educação em ciências desempenha um papel fundamental na formação de mentes curiosas e questionadoras, promovendo a compreensão profunda da vida. Para alcançar esse objetivo, é necessário redimensionar o sistema educacional, priorizando a Alfabetização Científica na formação dos estudantes em detrimento de práticas pedagógicas que enfatizam a memorização de conteúdos de maneira descontextualizada (Mota, 2019).

A educação, no entanto, ainda apresenta inúmeras características de um ensino tradicional, em que o professor é visto como detentor do saber, e os alunos são considerados sujeitos passivos no processo de ensino e aprendizagem (Nicola; Paniz, 2017). Em vista disso, o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) tem como objetivo vivenciar a trajetória docente ainda na graduação, promovendo um pensamento mais crítico e em relação ao cotidiano da escola, bem como estimulando ações de valorização da docência, e promovendo a melhoria da qualidade do ensino teórico-prático.

Diante disso, as reflexões sobre práticas de ensino, planejamento, avaliação, construção de recursos, análise dos recursos disponíveis na escola, promovidas pelo Pibid têm demonstrado resultados positivos na quebra desse estigma associado à educação tradicional. Desse modo, provocando discussões sobre o aperfeiçoamento da formação do professor, neste caso específico, de Ciências e Biologia, o que pode ser constatado em trabalhos como o de Pagel, Campos e Batitucci (2015), os quais já apontavam esse debate que o Pibid proporciona sobre o ensino dessas disciplinas científicas. Dentre as discussões sobre as práticas de Ensino de Ciências e Biologia, situa-se como relevante a utilização do Laboratório de Ciências, que promove um ambiente onde os estudantes podem transcender os limites do livro didático e se envolver

diretamente com experimentos, testes e descobertas, tornando-os protagonistas no aprendizado. A experiência prática não apenas fortalece a compreensão conceitual, também instiga habilidades essenciais como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a colaboração.

A experimentação prática não só desmistifica a ciência, tornando-a acessível e tangível; também motiva os alunos a explorar novas fronteiras do conhecimento. Além disso, segundo Lima, Aguiar Júnior e Braga (2004), a experimentação conecta o aprendiz aos objetos do seu conhecimento, unindo teoria e prática. Isso significa que ela envolve a interpretação do estudante em relação aos fenômenos naturais observados. Essa abordagem não se limita ao conhecimento científico estabelecido, mas incorpora os saberes e as hipóteses dos estudantes diante de desafios práticos.

Santos, Mota e Solino (2022) fazem um resgate sobre o laboratório na aprendizagem de Ciências e Biologia, e destacam que a relevância desse ambiente extrapola a experimentação, mesmo sendo essa de importância considerável para a compreensão e o desenvolvimento do pensamento científico, para a compreensão de conceitos e desenvolvimento de atitudes; mas, por meio desse ambiente, podem ser viabilizados projetos diversos, exposições didáticas, oficinas e outras atividades direcionadas ao atendimento de um Ensino de Ciências pautado no protagonismo e na relação indissociável entre teoria e prática.

Ademais, por meio das vivências no âmbito do programa, é perceptível que existe uma lacuna significativa na eficácia do ensino de Ciências e Biologia, especialmente no que se refere às atividades práticas no laboratório. A desativação ou subutilização de laboratórios de ciências representa um desafio central, prejudicando a qualidade da experiência dos alunos e comprometendo a compreensão prática dos conceitos fundamentais. Assim, a reativação do laboratório de ciências visa não apenas a revitalização do espaço físico; também se resgatam abordagens pedagógicas que trazem consigo implicações positivas na vida dos discentes. Diante desse problema, este estudo busca relatar os desafios, as experiências e oportunidades vividas durante a reativação do Laboratório de Ciências da Escola Estadual Professor Edmilson de Vasconcelos Pontes, visando aprimorar a qualidade do ensino nas disciplinas de Ciências da Natureza.

2. Fundamentação teórica

2.1 Formação docente e práticas de ensino: contribuições do PIBID

Adequar e selecionar o conhecimento a ser ensinado está entre as mais importantes competências requeridas do professor, e é fundamental que sejam

abordadas nos cursos de formação inicial de professores (Franzolin; Tolentino Neto; Bizzo, 2014). Em vista disso, os cursos de licenciatura buscam formar docentes que tenham a capacidade de selecionar e contextualizar determinados assuntos da melhor maneira.

Mesmo vivenciando o processo de formação inicial nos cursos de licenciatura, no entanto, os docentes podem experimentar dificuldades com relação ao desenvolvimento da transposição didática, inovação e criatividade em sala de aula. Como consequência, podem estar presentes na prática docente repetições de seus professores que estiveram presentes, tanto na educação básica como na graduação, muitas vezes de modo tradicionalista e bancário, não permitindo que seus discentes possam aprender de forma criativa, tecnológica e natural.

O Pibid se configura como espaço formativo específico para, por meio da interface universidade e escola, envolver profissionais intrinsecamente relacionados com a formação docente, quais sejam os professores em formação inicial, professores da Educação Básica e do Ensino Superior, imersos na reflexão sobre as práticas de ensino e o aperfeiçoamento da formação. Conforme Felício (2014), proporciona o movimento de reflexão-ação, necessário para pensar nessa prática de ensino, em busca de uma formação mais robusta e fundamentada pelos professores e alunos por eles orientados.

No ensino, é preciso que o estudante possa participar ativamente como autor e proponente do seu percurso formativo. Segundo Freire (2004, p. 47), “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”. Percebe-se, portanto, ser necessário estabelecer uma parceria na qual ambos aprendam e cresçam. O educador deve ser um mediador, facilitador e articulador do conhecimento, e não apenas aquele que detém a informação. É necessário que haja uma fundamentação política e teórica, além de continuamente refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem, buscando identificar suas diferentes dimensões formativas e como sua atuação interfere nessas situações.

O exercício de docência permite um processo de reflexão sobre a prática, a fim de que se possa aprimorá-la, tendo como objetivo principal a aprendizagem do aluno. Conforme Tardif (2002, p. 53):

[...] a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem por meio do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra.

Nessa integração Universidade e Educação Básica, a escola desempenha um papel central na formação dos estudantes em licenciatura, e os professores

experientes atuam como parceiros na formação de futuros educadores. Dessa forma, por meio desse projeto que combina ensino, pesquisa e extensão, envolvendo tanto a escola quanto a universidade, surgem oportunidades de intercâmbio e aprimoramento nos processos de ensino e aprendizagem, tanto na Educação Básica quanto na Universidade.

No caso específico do professor de Ciências e Biologia, pensar na prática de Ensino, relacionar o contexto e os espaços, para qualificar a formação do estudante, configura-se na possibilidade de ter a ciência como objeto de estudo e contribuir para a formação do cidadão. Nesse sentido, dentre as nuances das práticas de ensino, qual viés experimental pode ser mais bem estruturado e direcionado com a organização do espaço de laboratório, para que, tanto a formação do professor quanto a do estudante, sejam aperfeiçoadas.

2.2 Atividades experimentais e práticas na Educação em Ciências

Conforme Dourado (2001), as atividades experimentais desempenham um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, sendo crucial que estejam alinhadas com as capacidades e atitudes que se almejam desenvolver nos alunos. É ressaltado que não basta apenas realizar experimentos por si só, mas é essencial que essas atividades sejam cuidadosamente planejadas e alinhadas aos objetivos pedagógicos específicos. Isso implica considerar não apenas os aspectos práticos e teóricos das experiências, mas também como podem elas contribuir para o desenvolvimento das capacidades e atitudes desejadas nos alunos.

Driver *et al.* (1999, p. 36), por exemplo, afirmam:

[...] aprender ciências não é uma questão de simplesmente ampliar o conhecimento dos jovens sobre os fenômenos – uma prática talvez mais apropriadamente denominada estudo da natureza – nem de desenvolver e organizar o raciocínio do senso comum dos jovens. Aprender ciências requer mais do que desafiar as idéias anteriores dos alunos mediante eventos discrepantes. Aprender ciências envolve a introdução das crianças e adolescentes a uma forma diferente de pensar sobre o mundo natural e de explicá-lo; tornando-se socializado, em maior ou menor grau, nas práticas da comunidade científica, com seus objetivos específicos, suas maneiras de ver o mundo e suas formas de dar suporte às assertivas do conhecimento.

O trecho destaca a natureza complexa do aprendizado científico, indo além da simples acumulação de conhecimento. Ele enfatiza a necessidade de introduzir os estudantes na mentalidade científica, incorporando as práticas e

perspectivas da comunidade científica para uma compreensão mais profunda do mundo natural. Isso sugere que o ensino de Ciências não se trata apenas de fatos, mas de desenvolver uma abordagem crítica e contextualizada.

Tal premissa indica que a prática docente de Ciências e Biologia é desafiadora, de modo que é necessário estruturar caminhos para que, mesmo com adversidades relativas à estrutura e aos recursos, possam ser espaços de compartilhamento de conhecimentos capazes de contribuir com o aprendizado acadêmico e o crescimento pessoal, conseqüentemente, contribuir com a participação do sujeito na sociedade por meio do entendimento de Ciência. Embora apresente dificuldades e desafios, as ações do professor refletem em toda a sociedade e incutem nos alunos o senso crítico, habilidade fundamental para o desenvolvimento de uma cidadania autônoma.

Os processos de ensino e aprendizagem em Ciências, por meio de situações experimentais, são eficazes quando os alunos não apenas participam de atividades educacionais e experiências práticas, mas também se sentem desafiados e confrontados por situações do cotidiano. Isso os motiva a buscar soluções para os problemas formulados por meio de consultas à literatura e de discussões críticas com colegas, conforme destacado por Busato (2001).

Observa-se a ausência de uma abordagem que conecte os conteúdos teóricos à realidade cotidiana dos alunos, o que prejudica a efetividade da aprendizagem. Segundo Freire (2011), o conhecimento adquire maior significado quando as experiências dos indivíduos são levadas em consideração no seu contexto social.

De acordo com Soares (2004):

É importante que se sugira novos experimentos para serem aplicados em salas de aula, como forma de diversificar a atuação docente, mas deve-se lembrar de que quando se sugere experimentos de baixo custo, de fácil e rápida execução, que servem para auxiliar e ajudar o professor que não conta com material didático, não podemos esquecer que o nosso papel é cobrar das autoridades competentes, laboratórios e instalações adequadas bem como materiais didáticos, livros, entre outros, para que se tenha o mínimo necessário para que se desenvolva a prática docente de qualidade (Soares, 2004, p. 12).

Nessa perspectiva, a revitalização do laboratório traz uma série de benefícios que impactam positivamente o ambiente da escola, promovendo uma experiência mais enriquecedora para estudantes e professores. Proporciona um ambiente propício para a aplicação prática dos conceitos teóricos e a construção de saberes com diálogo e as experiências que os sujeitos trazem. Os estudantes têm a oportunidade de experimentar, testar hipóteses e realizar

investigações, consolidando o entendimento dos princípios científicos e projetando conceitos científicos para situações cotidianas.

O ambiente escolar é o espaço no qual os conteúdos são explorados por meio de experimentação. O acesso aos fenômenos e conceitos ocorre mediante a medição das características físicas pertinentes e variáveis previamente definidas por teorias e modelos consolidados pela Ciência (Marineli; Almeida, 2006) ou da compreensão pela discussão de fenômenos complexos como os sistemas biológicos, que demandam métodos mais comparativos, de observação e descrição (Scarpa; Silva, 2013). Nesse sentido, reativar um laboratório é uma empreitada repleta de desafios que exigem planejamento estratégico, recursos adequados e uma abordagem cuidadosa, mas traz uma possibilidade de explorar essa vivência necessária ao Ensino das Ciências, que é o processo de compreensão das ideias científicas:

Compreender as ideias científicas significa que os estudantes deveriam ser capazes de estabelecer conexões entre fenômenos e conceitos científicos; de dar significados a esses conceitos; ser capazes de aplicá-los nos diferentes contextos e ser capaz de entender o que conta como uma boa razão no domínio da ciência, embasando sua avaliação em evidências empíricas e teóricas (El-Hani; Mortimer, 2007, p. 679).

A compreensão das ideias científicas, conforme destacado por El-Hani e Mortimer (2007), envolve a capacidade dos estudantes de estabelecer conexões entre especificações e conceitos científicos, compreender significados a esses conceitos, aplicá-los em diferentes contextos e discernir o que constitui uma boa razão no domínio da ciência, fundamentando suas pesquisas em evidências empíricas e teóricas. Isso ressalta a importância de uma abordagem holística e aplicada no ensino de Ciências, que traga esses fundamentos e dialogue com as experiências dos estudantes, resgate suas potencialidades e, sobretudo, permita a atribuição de sentido ao que se aprende na escola.

3. Metodologia

O presente estudo, de abordagem qualitativa, relato de experiência, permite a reflexão, construída durante a reativação do Laboratório de Ciências na Escola Estadual Prof. Edmilson de Vasconcelos Pontes.

O núcleo do Projeto de Ciências Biológicas do Campus A. C. Simões da Universidade Federal de Alagoas (Ufal) tem vinte e quatro estudantes bolsistas, duas supervisoras de escolas da rede estadual de ensino, um supervisor da rede municipal da cidade de Maceió e um coordenador do projeto do Pibid do Curso de Ciências Biológicas.

A Escola Estadual Prof. Edmilson de Vasconcelos Pontes, localizada no bairro do Farol, Maceió, está envolvida no subprojeto de Ciências Biológicas. Funciona em horário integral, atendendo alunos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, e conta com a participação de nove integrantes do programa. Nessa escola, a atuação dos integrantes é nas turmas do 8.º ano B (Ensino Fundamental) e as demais turmas que constituem o Ensino Médio, totalizando 5 turmas do 1.º ao 3.º ano.

Os pibidianos – bolsistas do Pibid –, desde o seu ingresso na escola, têm construído, em conjunto com a professora supervisora, estratégias de dinamização da rotina desses estudantes, que têm cooperado no processo de aprendizagem dos conteúdos. Essas práticas são facilitadoras no entendimento de conteúdos ensinados na sala de aula, uma vez que, por meio do laboratório, os alunos podem aprender na prática. Por outro lado, o laboratório não estava em condições de utilização. Desse modo, foram estruturadas as etapas de planejamento, reconhecimento, reorganização e reflexão.

Na etapa de planejamento, definiram-se os papéis dos sujeitos pibidianos e da supervisora, os momentos nos quais o trabalho seria feito, considerando que haviam outras atividades a serem realizadas em sala e outras demandas no âmbito do programa, identificando os recursos necessários, como materiais de limpeza, Equipamentos de Proteção Individual (EPI) entre outros. Após a etapa de planejamento, ingressamos na etapa de reconhecimento: a imersão na estrutura física, material e didático-pedagógica. Avaliamos a situação geral do laboratório, determinando os equipamentos e materiais utilizáveis, os danificados e os necessitados de conserto. A reativação não exigiu reformas extensivas, já que o espaço estava apenas desativado, necessitando de uma limpeza devido ao longo período sem uso, evidenciado pela poeira e a presença de insetos.

O Laboratório de Ciências, objeto deste estudo, apresenta uma estrutura física com bancadas, prateleiras, ar-condicionado, janelas para ventilação, quando necessário, e uma sala destinada ao almoxarifado. Apesar de ser um espaço para receber alunos e realizar atividades práticas, não foi utilizado por mais de cinco anos, não só por motivo da pandemia de Covid-19, também pela falta de iniciativa dos docentes em realizar atividades no local.

Seguindo para a etapa de reorganização, atuamos para torná-lo apto à realização de atividades. A reativação do laboratório foi liderada pelos bolsistas do Pibid de Ciências e pela supervisora. Encontramos vidrarias, modelos anatômicos e um microscópio inoperante, direcionado para reparo, além de duas estufas aparentemente funcionais e materiais produzidos. Durante a

limpeza, encontramos um formigueiro, imediatamente removido, e muitos produtos químicos vencidos, demandando a colaboração do docente de Química para o descarte adequado.

Para facilitar as aulas no laboratório, adquirimos materiais básicos como luvas de látex, quadro branco, marcadores e bicarbonato de sódio, disponibilizados para uso regular. Materiais mais específicos foram obtidos conforme necessário, assegurando que a falta de material não prejudicasse nenhuma atividade.

Em relação aos EPI, fornecemos luvas de látex e instruímos os alunos sobre o manejo seguro dos equipamentos e materiais, priorizando a segurança durante as experiências. No processo de reorganização do laboratório, realizamos estudos teóricos, construímos reflexões sobre a relevância estrutural no Ensino de Ciências e Biologia que a reativação do laboratório tinha, discutimos as diferentes atividades possíveis de serem realizadas no espaço, visando melhor aproveitamento do laboratório e a potencialização do ensino. Tais reflexões estão registradas no diário de campo e constituíram o *corpus* para o presente relato.

4. Resultados e discussão

Concluída a etapa de limpeza e de reorganização do laboratório, iniciamos as atividades. De início, não somente nós, bolsistas do Pibid, mas também os discentes e docentes da escola, experimentamos um período de adaptação, já que tudo aquilo era algo novo. O local foi apresentado aos alunos e, assim, o ambiente passou a ser utilizado.

A reativação bem-sucedida do Laboratório de Ciências proporcionou uma transformação tangível no ambiente educacional, especialmente nas aulas de Ciências e Biologia. Os resultados pós-reativação foram marcados por um aumento notável no engajamento dos alunos, refletindo-se no entusiasmo evidente durante as atividades práticas no laboratório. A aplicação prática dos conceitos teóricos em experimentos reais proporcionou uma compreensão mais profunda dos princípios científicos, estimulando a curiosidade e a criatividade dos estudantes. Além disso, a interatividade do laboratório serviu como um catalisador para o desenvolvimento de habilidades práticas, promovendo um ambiente propício à descoberta e à resolução de problemas.

As aulas de Biologia, em particular, foram enriquecidas pela observação direta de fenômenos naturais e pela exploração de amostras biológicas, conectando os alunos de maneira mais significativa com os temas abordados em sala de aula. Ademais, experimentos químicos e físicos se tornaram passíveis de

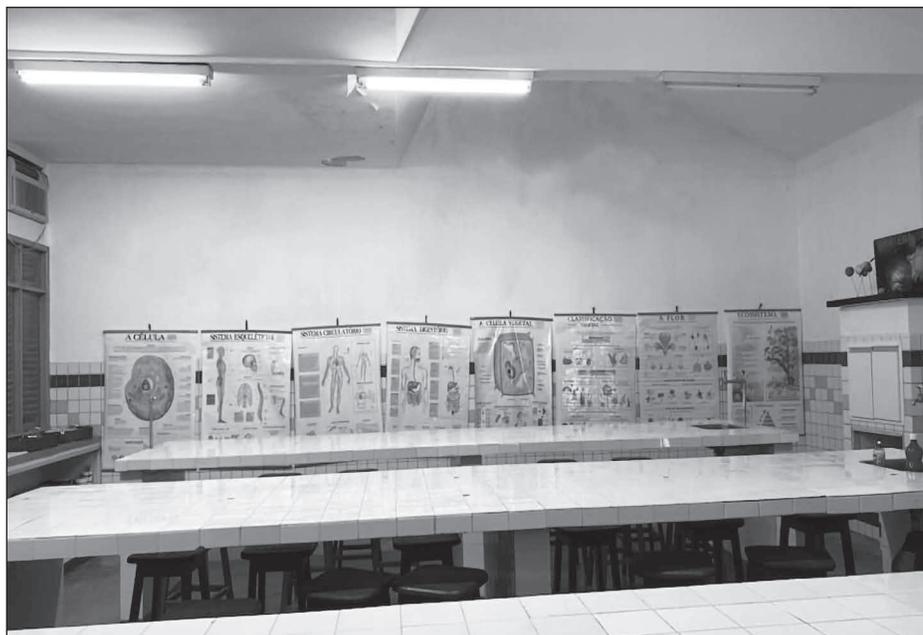
serem realizados, fazendo com que os alunos pudessem visualizar de forma prática conteúdos estudados nas aulas de Química e Física.

A revitalização do laboratório não apenas elevou o padrão do ensino de Ciências, também está deixando um impacto duradouro na formação acadêmica e na paixão pela descoberta científica dos alunos. As modificações realizadas desempenharam um papel fundamental no êxito das aulas práticas, proporcionando uma melhoria substancial na qualidade da Educação.

Para a realização das atividades, tínhamos à disposição: coleções de animais vertebrados e invertebrados preservados em álcool, cartazes esquemáticos, microscópios, produtos químicos para experimentos e conjuntos de vidrarias específicas para estimular a didática da atividade laboratorial. Todo esse material citado foi devidamente recuperado e restaurado pela nossa equipe de licenciandos em Ciências Biológicas do Pibid, mantendo todo o inventário do laboratório sob condições apropriadas para utilização pelos estudantes (Figuras 1 e 2).

Figura 1 – Laboratório de Ciências antes



Figura 2 – Laboratório de Ciências depois

Fonte: Arquivo pessoal.

Uma das primeiras atividades a ser desenvolvida ali foi sobre o cultivo de microorganismos, e os alunos puderam “pôr a mão na massa”. Foi nesse momento que eles utilizaram, pela primeira vez, a placa de Petri, e colheram amostras para visualização posterior. Além disso, verificaram quanto as algas são organismos fascinantes e versáteis, e desempenham um papel importante na natureza e na economia. Dessa forma, desenvolveu-se uma aula experimental no Laboratório de Ciências, com o objetivo de mostrar, na prática, como esse processo ocorre em tempo real, e discutir a sua importância para a vida no planeta.

Uma nova atividade desenvolvida foi referente aos processos existentes e os organismos responsáveis por fazer a fotossíntese. Essa atividade prática teve como objetivo a facilitação do aprendizado da fotossíntese, além disso, exercitar a curiosidade, investigação, reflexão e análise crítica desse processo, desenvolvendo, assim, um saber científico aos estudantes. Sendo assim, essa reativação proporcionou aulas práticas de bactérias e fungos, fotossíntese, algas, sistemas digestório, respiratório e esquelético, dentre outros.

Diante das atividades desenvolvidas, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) segue enriquecendo a formação dos futuros professores, mas também estabelece uma relação de ganho mútuo, em que

nós, licenciandos, podemos construir nossa experiência em sala de aula ao passo que os alunos das escolas participantes do programa têm suas experiências como discentes aprimoradas graças à expertise trazida do ambiente acadêmico por nós.

5. Considerações finais

O principal objetivo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) – Ciências, é possibilitar aos estudantes de licenciatura em Ciências Biológicas que tenham esse acesso prévio a uma escola, onde podem observar como é ministrada uma aula para os estudantes de escolas públicas e, entre essas aulas, ocorram pesquisas para o melhoramento do ensino de Ciências e Biologia.

Essas atividades práticas são consideradas essenciais para a formação tanto do estudante quanto para o licenciando em formação, que, após a conclusão de seu curso, estará em uma sala de aula como aquela e desenvolvendo atividades como aquelas, na valorização da educação e ensino de Ciências, enriquecer o aprendizado dos alunos e trocar conhecimentos com os professores, oferecendo ensino de qualidade.

Diante das constatações apresentadas, faz-se necessário ressaltar a importância da reativação do laboratório para estabelecer melhorias e contribuir para o desenvolvimento das habilidades criativas e técnicas do corpo discente da nossa comunidade escolar. O processo de restauração do espaço ocorreu por meio da superação das adversidades que esperávamos encontrar em quaisquer atividades que envolvessem a desocupação e reestruturação de um ambiente inativo por mais de cinco anos, que se destaca na rede pública do estado pela infraestrutura e pelo rico inventário disponível.

Concluimos que a reativação do Laboratório de Ciências trouxe um novo panorama para o ensino de Ciências na comunidade da escola, garantindo para os estudantes um espaço de criatividade e inovação, sendo, inclusive, palco de produção para os alunos participantes da I Feira de Ciências e da Natureza da escola, realizada graças à possibilidade de os alunos poderem realizar seus trabalhos dos respectivos projetos dentro do ambiente escolar.

Em suma, afirmamos que a reativação do Laboratório de Ciências da escola, permitindo sua utilização novamente pelo corpo discente e docente, cumpre com eficiência nosso papel, como bolsistas do Pibid, de intervenção proposto pelo programa, assim como institui na escola um marco cujos efeitos poderão reverberar por toda a trajetória acadêmica dos alunos.

REFERÊNCIAS

BUSATO, I. R. H. **Desenvolvimento de metodologia adequada à disciplina de Biologia, que permita uma diminuição da visão fragmentada do saber e contemple uma visão mais integrada e holística.** 2001. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

DOURADO, L. Trabalho prático (TP), trabalho laboratorial (TL), trabalho de campo (TC) e trabalho experimental (TE) no ensino das ciências: contributo para uma clarificação de termos. *In*: VERÍSSIMO, A.; PEDROSA, M. A.; RIBEIRO, R. (coord.). **Ensino experimental das ciências: (re)pensar o ensino das ciências.** 2001. 3 v. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/CE_Programa/publicacoes_repensar.pdf.

DRIVER, R. *et al.* Construindo conhecimento científico na sala de aula. **Revista Química Nova na Escola**, v. 1, n. 9, p. 31-40, 1999.

EL-HANI, C. N.; MORTIMER, E. F. Multicultural education, pragmatism, and the goals of science teaching. **Cultural Studies of Science Education**, New York, v. 2, n. 3, p. 657-702, 2007.

FELÍCIO, H. M. S. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, 2014.

FRANZOLIN, F.; TOLENTINO NETO, L.; BIZZO, N. Generalizações que distanciam os conhecimentos dos livros didáticos das referências em genética. **Genética na Escola**, v. 9, n. 2, 2014.

FREIRE, Paulo. Não há docência sem discência. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, P. **Reorientação curricular da educação infantil e ensino fundamental.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

LIMA, M. E. C. C.; AGUIAR JÚNIOR, O. G.; BRAGA, S. A. M. **Aprender ciências: um mundo de materiais.** Belo Horizonte: UFMG. 2004.

MARINELI, F. P.; ALMEIDA, L. J. Uma interpretação para as dificuldades enfrentadas pelos estudantes em um laboratório didático de física. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 28, n. 4, p. 497-505, 2006.

MOTA, Maria. **Laboratórios de ciências/biologia nas escolas públicas do estado do Ceará (1997-2017): realizações e desafios**. 2019. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará.

NICOLA, J.; PANIZ, C. M. A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no Ensino de Ciências e Biologia. **InFor**, v. 2, n. 1, p. 355-381, 2017.

PAGEL, U. R.; CAMPOS, L. M.; BATITUCCI, M. C. P. Metodologias e práticas docentes: uma reflexão acerca da contribuição das aulas práticas no processo de ensino-aprendizagem de biologia. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 10, n. 2, p. 14-25, 2015.

SANTOS, B. F.; MOTA, M. D. A.; SOLINO, A. P. Uso do laboratório de ciências/biologia e o desenvolvimento de habilidades científicas: o que os estudos revelam. **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 11, n. 1, p. 1-21, 2022.

SCARPA, D. L.; SILVA, M. B. A biologia e o ensino de ciências por investigação: dificuldades e possibilidades. *In*: **ENSINO de ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SOARES, L. J. G. **O surgimento dos Fóruns da EJA no Brasil: articular, socializar e intervir**. Revista de EJA, n. 17, 2004.

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



Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

RELATOS DE EXPERIÊNCIA DO PIBID QUÍMICA DA UFAL EM TRÊS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DE MACEIÓ/AL

*André Gustavo Ribeiro Mendonça
Luis Henrique Pereira de Carvalho
Roberta Cavalcante de Alencar
Jocimara Fabricio dos Reis*

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

1. Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), atualmente regulamentado pela Portaria MEC/CAPES nº 83 (27/04/2022), tem como principal escopo a contribuição para o desenvolvimento formativo de licenciandos e a promoção de melhorias nos níveis da educação pública, a partir da inserção destes discentes de instituições de ensino superior no ambiente escolar.

As atividades desenvolvidas no âmbito deste relevante programa, que integra a Política Nacional de Formação de Professores do MEC, oportunizam a diversificação e inovação curricular, no nível superior e básico da educação brasileira, com repercussão na formação docente em vários aspectos, como a disrupção nas antigas práticas de ensino e favorecimento de alternativas contemporâneas.

Na vigência 2022-2024 do PIBID, o subprojeto do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Alagoas está desenvolvendo suas atividades em três escolas estaduais do município de Maceió-AL: (i) Prof.^a Gilvana Ataíde Cavalcante Cabral; (ii) Prof. Eduardo da Mota Trigueiros e (iii) Geraldo Melo dos Santos. As práticas pedagógicas são sistematizadas no desenvolvimento de atividades de acordo com a realidade de cada instituição, no entanto, sempre buscando a articulação entre teoria e prática.

2. Fundamentação teórica

O documento “Manual de Orientações para Execução de Despesas do Pibid – Elaboração do Plano de Trabalho”, de 28 de março de 2017, traz a estruturação das etapas e atividades a serem desenvolvidas nos subprojetos (CAPES, 2017). Na etapa de “Execução de Atividades Formativas e Didático-Pedagógicas nas Escolas”, são apresentadas algumas categorias, dentre as

quais se destacam, com maior aglutinação ao subprojeto de Química, neste período de vigência: as atividades experimentais; desenvolvimento, testagem e aplicação de material didático; gincanas e olimpíadas do conhecimento.

Os referenciais teórico-metodológicos fundamentaram o planejamento das atividades para explorar o potencial didático-pedagógico das escolas envolvidas neste subprojeto para que, em consonância ao preconizado pela CAPES, as atividades desenvolvidas oportunizassem novos conhecimentos e inovações metodológicas.

Atividades experimentais são recursos muito utilizados nos subprojetos de PIBID Química e a reativação de laboratórios naquelas escolas que os possuem é uma prática inicial comum, conforme também relatado por Rodrigues *et al.* (2022). De acordo com Guimarães (2009), a experimentação quando bem programada e planejada para desafiar cognitivamente os estudantes têm o potencial de estimular a curiosidade e possibilitar uma aprendizagem mais significativa.

A proposição de experimentos, seja no laboratório ou mesmo aqueles realizados nas salas de aula, tem como característica desenvolver maior interesse e entusiasmo nos alunos sobre os assuntos. Muitos relatos apontam a importância destas atividades na contextualização de conteúdos abstratos (próprios da Química), resultando em aulas mais dinâmicas e interativas (Rosen; Silva; Diniz, 2018).

Os jogos didáticos também fazem parte de uma atividade usual nas proposições de intervenção nas aulas de Química pelos pibidianos, assim como descrito por Carneiro e Teixeira (2020) e por Garcia *et al.* (2021).

A utilização de atividades desportivas e lúdicas que promovam a interdisciplinaridade deve ser incentivada no ambiente escolar. Gincanas podem ser uma das formas de diversificação para o processo de ensino e aprendizagem, as quais podem proporcionar uma construção diferenciada e potencializada do conhecimento, conforme descrito por Passoni *et al.* (2012).

O tempo dedicado às atividades do PIBID permite que os licenciandos aprofundem o contato e o entendimento da realidade daquele ambiente escolar. Com isso, o cotidiano de uma escola pública mais suscetível a problemas faz com que os pibidianos experienciem essa condição não muito rara. Corroborado por Santos, Silva e Santos (2020), entende-se que os aprendizados possibilitados por essas adversidades também integram o processo formativo. A consideração sobre a importância da superação de problemas na implementação das atividades propostas e idealizadas pela equipe do PIBID também é ratificada nos trabalhos de Lima *et al.* (2017) e Albuquerque e Galiazzi (2012).

3. Metodologia

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Universidade Federal de Alagoas foi contemplado no âmbito do Edital CAPES 23/2022, sendo que o subprojeto de Química do *campus* A. C. Simões foi selecionado no Edital PROGRAD/UFAL 29/2022. Para o início da vigência do programa (01/11/2022), foram selecionados 2 supervisores: professor Luís Henrique Pereira de Carvalho (docente efetivo na E. E. Professora Gilvana Ataíde Cavalcante Cabral) e a professora Roberta Cavalcante de Alencar (docente na E. E. Professor Eduardo da Mota Trigueiros). Na segunda chamada do Edital CAPES 23/2022 e Edital PROGRAD/UFAL 34/2023, foi selecionada a professora Jocimara Fabrício dos Reis (docente na E. E. Geraldo Melo dos Santos) como terceira supervisora, com início da vigência em 01/05/2023.

As três escolas participantes do PIBID Química estão localizadas no município de Maceió – AL. A Escola Estadual Professora Gilvana Ataíde Cavalcante Cabral (IDEB 2021 = 3,9) fica no loteamento Santa Lúcia, bairro Tabuleiro dos Martins. A equipe supervisionada pelo professor Luís Carvalho é composta por oito licenciandos em Química (bolsistas de iniciação à docência). A Escola Estadual Professor Eduardo da Mota Trigueiros (IDEB 2021 = 4,6) fica no bairro Jatiúca. Esta escola, supervisionada pela professora Roberta Alencar, também conta com oito licenciandos bolsistas. A Escola Estadual Geraldo Melo dos Santos (IDEB 2015 = 2,8) fica no conjunto Graciliano Ramos, bairro Cidade Universitária e tem oito licenciandos bolsistas e um voluntário na equipe sob supervisão da professora Jocimara Reis.

4. Resultados e discussão

Os relatos de experiência narrados neste texto foram elaborados a partir das vivências de todo grupo de trabalho do PIBID Química, redigidos pelos autores. Para tanto, os relatos foram organizados como subtópicos para cada escola, com o intuito de melhor registrar as particularidades de cada uma. O trabalho teve natureza descritiva e qualitativa, e retrata os resultados parciais mais relevantes das atividades viabilizadas pelo PIBID, até o momento, pois o programa ainda está em vigência.

4.1 Escola Estadual Gilvana Ataíde Cavalcante Cabral

Neste período, os PIBIDIANOS realizaram diversas atividades, tais como: *quiz*, gameificação, experimentos, debates e atividades simuladas. O acesso a alguns recursos foi um desafio para a realização de algumas atividades,

principalmente as experimentais, pois o laboratório da escola, apesar de possuir o espaço físico, encontra-se desativado pela falta de materiais e reagentes.

Para a realização dos experimentos, os bolsistas ID levaram materiais e reagentes emprestados dos laboratórios de ensino do IQB – UFAL (Instituto de Química e Biotecnologia – UFAL). Dessa forma, com a ajuda do IQB foi possível realizar diversos experimentos. Todos foram realizados em sala de aula e no formato de demonstração, visto que não havia materiais e reagentes suficientes para todos. Os experimentos foram escolhidos baseados nos conteúdos ministrados em sala de aula, de forma que os alunos pudessem complementar os conteúdos estudados com atividades práticas.

Os experimentos realizados foram:

- Propriedades da matéria: foram demonstradas algumas propriedades da matéria, tais como: densidade, combustibilidade, pontos de fusão e ebulição;
- Transformações da matéria: foram demonstradas as diferenças entre transformação física e transformação química;
- Separação de misturas: foram realizadas diversas separações de misturas, tais como: filtração, catação, separação magnética, decantação e destilação simples;
- Modelos atômicos: foram realizados diversos testes de chama, fazendo a combustão de diversos sais e mostrando as diferentes frequências de luz.

A aplicação de todos esses experimentos foi entendida como positiva, identificando que os alunos demonstraram interesse e entusiasmo durante as atividades. A natureza visual e interativa dos experimentos aguçou a atenção deles, tornando as aulas mais envolventes e significativas. Os pibidianos perceberam que as atividades práticas contribuíram para consolidar o entendimento dos conteúdos ministrados em sala e despertaram o interesse dos estudantes pela química, pois a sala estava sempre cheia, ou seja, identificamos um menor índice de evasão.

Durante o período de acompanhamento, os pibidianos também trouxeram atividades envolvendo *quiz* e gamificação. Foram realizadas atividades como “torta na cara”, na qual havia uma bancada com botões de acionamento para indicar quem responderia à pergunta. Também foram realizadas atividades de *quiz* utilizando o “Quizizz”. Nesta plataforma on-line, os alunos respondem uma série de perguntas sobre o tema selecionado, e, à medida que vão respondendo corretamente, ganham pontos e *skills* (habilidades) que podem usar contra os outros participantes.

Essas atividades de gamificação, além de estimular os alunos a tentarem responder às questões de forma correta, também incentivaram a competição saudável entre eles. Essas atividades lúdicas e interativas ofereceram uma perspectiva diferente para a disciplina de Química, tornando o aprendizado mais cativante e atraente. Dentre todas as atividades realizadas, a que trouxe uma imersão maior foi aplicada no conteúdo sobre radioatividade. Este tema foi abordado de diversas maneiras, com exibição de filmes, documentários, simulações da plataforma Phet Colorado e Nukemap. Durante a abordagem sobre os acidentes nucleares, em especial o do Césio-137, em Goiânia/GO, os pibidianos propuseram uma prática de júri simulado para trabalhar o assunto e discutir a culpabilidade dos personagens desse acidente radiológico.

A aplicação dessa atividade ocorreu em três etapas. A primeira foi a divisão da turma em 3 grupos: os promotores, os advogados de defesa e o júri popular. O papel do juiz foi desempenhado pelo professor supervisor. A segunda etapa foi o encaminhamento dos documentários e reportagens sobre o acidente para que os estudantes pudessem estudar o caso e ter embasamento no momento da audiência, a qual foi a terceira etapa.

Antes de iniciar a audiência, foram estipuladas as regras para que a simulação ocorresse de forma organizada. Os promotores e advogados de defesa, após ouvirem-se uns aos outros (dez minutos para cada um), tinham o direito a réplica e a tréplica, estas com duração de cinco minutos. Os debates entre os promotores e advogados de defesa foram acompanhados pelo júri popular e pelo juiz (professor). Após o término do debate, o júri popular teve um tempo de quinze minutos para discutir e informar a decisão do grupo ao juiz, o qual leu o veredicto e proferiu a sentença a todos os participantes da audiência, finalizando a sessão.

A aplicação do júri simulado proporcionou bom engajamento das turmas, pois estimulou a leitura, a escrita, a forma de se comportar e falar e o aprofundamento no tema radioatividade. Os resultados dessas práticas foram percebidos na atividade avaliativa, na qual aproximadamente 90% dos estudantes alcançaram aprovação. Estes resultados comprovam a importância dessas metodologias para aumentar o envolvimento da turma e melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

Durante a participação no PIBID, os bolsistas perceberam a importância contínua do programa, uma vez que ele proporciona uma oportunidade valiosa para os licenciandos aprimorarem suas habilidades pedagógicas e desenvolverem estratégias de ensino mais profícuas. Ao longo desse período, os pibidianos puderam constatar a importância da combinação teoria-prática para uma formação de qualidade, bem como reconhecer o papel que o PIBID desempenha no processo de formação desses professores.

4.2 Escola Estadual Professor Eduardo da Mota Trigueiros

Desde o primeiro contato dos pibidianos com a escola, eles perceberam que a instituição estava passando por uma reforma, iniciada no ano letivo de 2022 e que ainda não foi finalizada. A escola tem seu funcionamento em tempo integral, com nove horas/aula diárias, destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Por conta da reforma, muitos ambientes importantes ficaram desativados, por exemplo: espaços de socialização, pátio, auditório e até mesmo o refeitório, o qual é absolutamente imprescindível no funcionamento básico e manutenção dos discentes na escola, onde fazem 5 refeições diárias. Nesse sentido, este espaço passou a funcionar de forma improvisada em uma sala de aula. Os laboratórios de informática e de Ciências também ficaram fechados, dificultando o planejamento de algumas aulas e atividades experimentais.

Muitos foram os contratempos que surgiram desde o início do ano letivo de 2023, um deles foi o baixo número de matrículas, associado ao fato de ter outra escola do lado, de tempo regular. Com isso, a maioria dos alunos e alunas solicitaram transferência para esta escola de tempo regular, com a justificativa de que iriam trabalhar no contra turno.

No ano letivo de 2023, o Ensino Médio começou com apenas três turmas: uma primeira série com cinquenta e três alunos, uma segunda série com apenas oito alunos e uma terceira série com apenas treze alunos. Um mês após o início das aulas, a Secretária de Educação do Estado de Alagoas informou que a turma da segunda série não teria continuidade, em função do número de matrículas. Com a extinção da turma, houve remanejamento das aulas anteriormente atribuídas, dessa forma, as aulas destinadas às práticas laboratoriais foram cedidas a outro professor (da área de Física).

Os pibidianos puderam participar de um novo planejamento que apresentasse ludicidade e estímulos para os estudantes, mesmo com pouco espaço e pouco recurso disponível. Algumas aulas experimentais foram selecionadas pelos bolsistas e executadas nas salas de aula, de forma demonstrativa. Em um destes momentos, as principais vidrarias de laboratório foram apresentadas aos alunos da escola. Diante disso, constatou-se o aumento de interesse, curiosidade e interação entre todos envolvidos na aula (equipe do PIBID, discentes e supervisora/docente).

Outro detalhe muito importante a ser citado é que a escola passou por uma intervenção na direção escolar, interferindo de forma significativa nos recursos disponibilizados: falta de papéis para atividades, falta de tintas para marcadores de quadro branco, escassez na recarga das impressoras da escola, foram alguns pontos que os acadêmicos do PIBID puderam presenciar. Assim, os pibidianos presenciaram a limitação de atividades em razão da falta de materiais básicos.

É sabido que a educação de tempo integral, se não planejada de forma assertiva, pode desestimular os alunos pelo tempo no ambiente escolar, causando fadiga mental e física. Os pibidianos trouxeram muitas sugestões para atividades lúdicas e que estimulassem a aprendizagem, mesmo diante das dificuldades apresentadas. Algumas delas foram aceitas pela coordenação, sendo que a justificativa para implementação ou não se dava por conta do espaço físico limitado e que afetava, inclusive, o calendário escolar. Uma proposta foi o “Show de Química”, que aconteceria na Feira de Ciências, porém a feira não pôde ser realizada pelo mesmo problema já relatado: a infraestrutura disponível na escola neste momento de reforma. Por outro lado, as sugestões mais exequíveis puderam ser trabalhadas em sala de aula, tais como:

- Montagem de moléculas orgânicas com jujuba;
- Trabalho de exposição desenvolvido pelos estudantes sobre os elementos químicos mais utilizados no cotidiano;
- Produção de jogos de tabuleiro, como ludo, dama, xadrez e start, produzidos com materiais reciclados e de baixo custo;
- Produção do painel com o tema: “Consumo consciente e sustentabilidade”;
- Aulas de estudos orientados sobre o ensino de matemática básica;
- Dia do Cinema com apresentação do filme: “O menino que descobriu o Vento”, com discussões sobre a temática consumo consciente, abordada na disciplina eletiva “Sustentabilidade”.

Cada uma dessas atividades mostrou resultado positivo no aprendizado, pois os alunos apresentaram mais interesse, curiosidade e participação durante as aulas. Os pibidianos verificaram que, mesmo com pouco recurso e diante de toda problemática enfrentada pela escola, principalmente pela questão do espaço, há formas de transformar as aulas apenas expositivas em aula mais interessantes, instigantes e que atraíam a atenção dos alunos.

No decorrer do ano letivo, os acadêmicos do PIBID vivenciaram o cotidiano da escola e dentre várias percepções individuais, observaram: (i) como o ambiente escolar pode impactar de forma positiva ou negativa na aprendizagem dos alunos; (ii) como a prática pedagógica requer flexibilidade; (iii) sobre a importância do envolvimento e trabalho coletivo entre a equipe coordenação-gestão-educador no enfrentamento de adversidades para a melhoria do contexto escolar. Além das percepções observadas, ainda puderam estimular a criatividade, desenvolvendo e pensando em estratégias que contribuíram na prática pedagógica.

4.3 Escola Estadual Geraldo Melo dos Santos

Acompanhar e participar do processo de ensino e aprendizagem se tornou uma realidade para nove licenciandos em Química do PIBID-UFAL, a partir de junho de 2023, na Escola Estadual Geraldo Melo dos Santos. Desde o momento de acolhida, os discentes entenderam que teriam a oportunidade de conhecer de perto a realidade de uma instituição organizada de acordo com o novo Ensino Médio e com o Programa Alagoano de Ensino Integral (PALEI), além das particularidades estruturais e pedagógicas da instituição.

Os pibidianos acompanharam as aulas de Química ministradas no nível Ensino Médio para 3 turmas da terceira série; o laboratório, em três turmas da segunda série; a trilha formativa; o programa Docente Orientador de Turma (DOT); o Projeto Integrador (PI); e os Estudos Orientados (EO). Adicionalmente, como a professora supervisora é coordenadora do PIBIC Jr na escola (programa financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa de Alagoas-FAPEAL), os licenciandos também acompanharam o Clube de Ciências GMS (Geraldo Melo dos Santos), o qual faz parte do projeto de Iniciação Científica que tem como principal direcionamento preparar os estudantes da rede básica de ensino para as olimpíadas de conhecimento da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Diante do exposto, entende-se que os licenciandos tiveram a oportunidade de vivenciar experiências diversificadas nesse ambiente educacional.

Durante esse período, os acadêmicos do PIBID participaram de aulas experimentais no laboratório da escola, tais como: análise do rótulo de alimentos e fatores que interferem na solubilidade dos materiais; acompanharam as discussões sobre revitalização dos espaços da escola no PI; assistiram e ajudaram a avaliar uma apresentação de um júri simulado sobre a relação de *influencers* digitais e o consumismo, na disciplina de trilha formativa; auxiliaram na aplicação de jogos didáticos; acompanharam aulas do DOT que trabalha a construção do projeto de vida dos estudantes; prepararam e executaram uma aula de revisão de assuntos de Química para o ENEM (terceiras séries); alguns dos bolsistas tiveram a oportunidade de participar de reuniões para entender um pouco mais sobre questões burocráticas relacionadas ao Sistema de Gestão Escolar de Alagoas (Sageal) e aos recursos disponíveis para a escola; auxiliaram nos encontros do Clube de Ciências GMS; por fim, participaram da organização e execução da primeira edição do evento de competições de conhecimento nomeado “A Ciência te desafia”.

Em virtude da relevância do evento para a trajetória dos pibidianos, esta parte do relato de experiência aborda desde a criação do projeto à análise feita pelos licenciandos sobre sua execução. O evento tinha como objetivo

promover atividades de formação colaborativa de discussões científicas, tecnológicas e sociais que envolvessem toda comunidade escolar, através de desafios dinâmicos que promovessem o ensino e a aprendizagem de conceitos de Química, Física e Biologia. Foi idealizado pela supervisora e contou com a parceria entre os professores envolvidos no PIBIC Jr e os bolsistas do PIBID, com o intuito de movimentar todas as turmas nas atividades.

O evento foi realizado no ginásio da escola durante dois dias consecutivos (18 e 19 de outubro de 2023), na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia. Todas as turmas do Ensino Médio participaram da atividade. O evento consistiu em desafios “turma x turma”, em que a cada rodada, os estudantes deveriam cumprir cinco desafios/obstáculos para chegar à vitória. Os cinco desafios envolviam: (i) raciocínio lógico e tangram; (ii) questões de Física e Química; (iii) enigma sobre uma temática; (iv) amarelinha com questões de Biologia; e (v) torta na cara com todos os assuntos.

Três semanas antes do evento, os estudantes receberam um material resumo que continha todos os assuntos que seriam abordados. Foram três materiais diferentes (um para cada nível de ensino), os quais foram enviados via *whatsApp* das turmas e fixados nas paredes das salas. A temática de cada série também foi diferente: primeiras séries – Fontes de energia; segundas séries – Ética na ciência; terceiras séries – Inteligência Artificial. Cada turma precisou usar a criatividade para desenvolver uma mascote de acordo com a sua temática, utilizando papelão para confecção.

As turmas de cada série que apresentaram as melhores mascotes, segundo os professores das outras áreas que acompanharam o evento, ganharam uma premiação. A ideia da criação da mascote, bem como de apresentações artísticas (danças, cantos e exposição de pinturas) foi uma forma de envolver aqueles estudantes que relatavam pouco interesse ou habilidades nas áreas de Ciências da Natureza, mas que queriam participar do projeto de alguma forma. Com isso, a interdisciplinaridade foi contemplada, visto que essas atividades envolveram docentes de outras áreas do conhecimento.

A participação dos pibidianos se deu em todas as etapas: contribuíram para a confecção das peças do tangram, na criação das fichas dos enigmas, na criação das perguntas do “torta na cara” e, principalmente, na execução do projeto. No início do evento, os licenciandos do PIBID Química da UFAL foram apresentados de forma oficial para todos no ginásio, porque alguns só os conheciam pela camisa de identificação do programa, mas não tiveram interação direta por serem de turmas que a supervisora não leciona. Em cada bancada dos obstáculos, ficaram 2 pibidianos para orientar e acompanhar a realização das atividades, assim, eles tiveram a oportunidade de interagir com alunos de todas as turmas.

Posteriormente ao evento, foi realizada uma reunião entre os pibidianos e a supervisora para analisarem os pontos positivos e negativos nos dois dias de atividades. Neste momento, foi solicitado que cada um escrevesse um pequeno relato sobre a experiência vivenciada.

Durante essas duas análises, compreendemos o quão significativo foi participar da organização de um evento dessa proporção. Os pibidianos chamaram atenção para o grande número de participantes no evento; ficaram impactados com tamanha dedicação apresentada pelos estudantes durante a competição; com a criatividade na criação das mascotes; e com a diversidade de assuntos e disciplinas que foram trabalhadas em todas as etapas. Ademais, destacaram que, por se tratar de primeira edição, era esperado que surgissem imprevistos e coisas que deveriam ser aprimoradas, tais como: engajamento dos demais profissionais da escola, a comunicação entre a equipe e as regras dos obstáculos impressas para a visibilidade de todos. Para finalizar, todos os pibidianos relataram que gostariam de participar de uma possível segunda edição do “A Ciência te desafia!”, contando com a presença da professora supervisora, pois sem ela esse evento não teria acontecido.

Com seis meses de vigência do projeto PIBID Química, na escola E. E. Geraldo Melo dos Santos, é satisfatório relatar essa riqueza de experiências e esperamos desenvolver outras ações que também contribuam para a formação de todos envolvidos.

5. Considerações finais

Os três cenários demonstram a abrangência de experiências que o projeto proporciona aos licenciandos e como as escolas – com contextos diferentes em relação à estrutura de funcionamento – apresentam um efeito construtivo na execução do planejamento das atividades. A participação dos pibidianos foi benéfica tanto para eles que são professores de Química em formação, quanto para os supervisores que foram impulsionados a apresentar o melhor, apesar das eventuais adversidades, para assim, serem exemplos positivos nesse processo.

A importância da experimentação nas aulas de Química, o conhecimento da realidade escolar com as problemáticas relacionadas à infraestrutura (física e humana) e a importância de participar de forma direta de ações da escola que demandem trabalho coletivo ficaram evidentes nos relatos apresentados. De maneira geral, os supervisores destacaram a melhoria das suas aulas em vários aspectos: grau de aprendizagem, inter-relações dos seus discentes e melhores atitudes comportamentais na sala de aula. Os relatos dos bolsistas ID, além daqueles de natureza pedagógica, registraram o interesse dos alunos da rede básica de ensino em seguir os estudos acadêmicos quando terminarem o Ensino Médio, com alguns indicando o interesse em cursar a graduação em Química.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, F. M.; GALIAZZI, M. C. Contribuições ao Currículo da Licenciatura a Partir de Histórias de Sala de Aula: O PIBID de Química da FURG. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 34, n. 4, 2012, p. 266-277. Disponível em: http://qnesc.s bq.org.br/online/qnesc36_2/09-PE-120-12.pdf. Acesso em: 19 nov. 2023.

CAPES. **Manual de Orientações para Execução de Despesas do Pibid** – Elaboração do Plano de Trabalho. 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28032017-manual-de-orientacoes-para-execucao-de-despesas-do-pibid-elaboracao-do-plano-de-trabalho-pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.

CAPES. PIBID – **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 20 nov. 2023.

CARNEIRO, A. G.; TEIXEIRA, M. R. F. Jogos e atividades lúdicas na prática de iniciação à docência em Química: um estudo no subprojeto química sede do PIBID/UFRPE. **Revista De Iniciação à Docência**, n. 2, p. 20-36. 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rid/article/view/7158>. Acesso em: 14 nov. 2023.

GARCIA, M. S.; SIQUEIRA, B. O.; ALTARUGIO, M. H.; LOCATELLI, S. W. O jogo para repensar conceitos de equilíbrio químico na percepção dos pibidianos – limites e possibilidades. **Revista Debates Em Ensino De Química**, v. 6, n. 1, p. 273-281. 2021. Disponível em: <https://www.journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/article/view/2496>. Acesso em: 14 nov. 2023.

GUIMARÃES, C. C. Experimentação no ensino de química. **Química Nova na Escola**, v. 31, n. 3, p. 198. 2009. Disponível em: http://qnesc.s bq.org.br/online/qnesc31_3/08-RSA-4107.pdf. Acesso em: 20 nov. 2023.

LIMA, J. P. M.; SILVA, V. A.; FRANCISCO JÚNIOR, W. E. O Papel do PIBID na Formação Inicial de Professores de Química (The role of PIBID in the initial training of chemistry teachers). **Crítica Educativa**, v. 3, n. 2, p. 924-942. 2017. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/162/338>. Acesso em: 10 nov. 2023.

PASSONI, L. C.; VEGA, M. R. G.; GIACOMINI, R.; BARRETO, A. M. P.; SOARES, J. S. C.; CRESPO, L. C.; NEY, M. R. G. Relatos de experiências do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência no curso de licenciatura em Química da Universidade Estadual do Norte Fluminense. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 34, n. 4, p. 201-209, nov. 2012. Disponível em: http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc34_4/06-PIBID-66-12.pdf. Acesso em: 20 nov. 2023.

RODRIGUES, R. M.; MELO, E. J. S.; SILVA, M. S.; RODRIGUES, R. M.; QUEIROZ, J. L. A.; BEZERRA, D. P. Contribuições dos Programas de Iniciação à Docência e Residência Pedagógica na formação docente dos licenciandos em Química: relato de experiência. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 17, n. 2, p. 53-65. 2022. Disponível em: <https://if.ufmt.br/eenciojs/index.php/eenci/article/view/1003/914>. Acesso em: 20 nov. 2023.

ROTSSEN, W.; SILVA, M. D.; DINIZ, V. O uso da experimentação como proposta para o ensino de reações químicas. **Enciclopédia biosfera**, s. l., v. 15, n. 27, 2018. Disponível em: <https://www.conhecer.org.br/enciclop/2018a/human/o%20uso%20da%20experimentacao.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2023.

SANTOS, L. S. C.; SILVA, R. L.; SANTOS, G. L. G. PIBID Química na escola: reflexões sobre a formação docente na tripla articulação entre coordenação de área, supervisores e licenciandos. **Kiri-krê: Pesquisa em Ensino**, Dossiê, v. 2, n. 5, p. 326-341, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/32574/22303>. Acesso em: 20 nov. 2023.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização



Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

FORMANDO O PROFESSOR DE FÍSICA: experiências pedagógicas do subprojeto física – PIBID UFAL/ Campus Arapiraca

*Klessia Santos Bastos
Leydiane Pereira da Silva
Aduan Luiz da Silva
Lidiane Maria Omena da Silva Leão*

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

1. Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID tem desempenhado um papel fundamental na formação dos futuros professores de Física, proporcionando experiências práticas e enriquecedoras no ambiente educacional. As ações realizadas pelo subprojeto *Física* objetivam investigar as inúmeras formas de abordagens pedagógicas, uma vez que estas são fundamentais durante o processo de formação do licenciando. A exploração profunda e diversificada dessas abordagens possibilita ampliar o repertório do futuro professor, como também enriquece sua capacidade de se adaptar a diferentes contextos educacionais. Neste sentido, este texto traz reflexões vivenciadas no contexto do PIBID acerca da imersão valiosa dos estudantes do curso de Física Licenciatura do Campus Arapiraca da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, onde é possível evidenciar a importância da imersão na prática docente explorando uma ampla variedade de metodologias de ensino em diferentes contextos escolares.

O núcleo do subprojeto Física do Campus Arapiraca é composto por vinte e quatro estudantes bolsistas de iniciação à docência – Bolsistas ID, duas estudantes colaboradoras, três professores supervisores das escolas da rede estadual de ensino básico da cidade de Arapiraca (AL) e uma professora coordenadora de área. Com os objetivos do subprojeto alinhados ao projeto institucional intitulado “**PIBID UFAL: formação de professores e construção de saberes na contemporaneidade**”, os participantes são levados durante todo o período a compreender e experimentar uma variedade de métodos e estratégias pedagógicas, de modo que os licenciandos observam as necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos da educação básica e refletem sobre a atuação do professor nesses contextos. Além disso, essa investigação promove uma reflexão crítica sobre o processo de ensino, incentivando a criação de ambientes de aprendizagem mais envolventes, inovadores e inclusivos.

O presente texto está estruturado nos seguintes tópicos: Fundamentação Teórica, em que apresentamos brevemente o uso de diferentes metodologias evidenciando seu potencial no contexto do ensino de Física; os Aspectos Metodológicos; as Vivências Pedagógicas; e as Experiências Formativas do Pibid Física/Campus Arapiraca – UFAL. Por fim, as Considerações Finais e Referências.

2. Fundamentação teórica

A disciplina de Física é frequentemente vista como algo distante da realidade, repleta de cálculos complexos que parecem desconectados do mundo ao nosso redor. Muitos alunos enfrentam grandes dificuldades na compreensão dos fenômenos físicos, o que representa um desafio significativo. No intuito de superar essas barreiras e aumentar o desenvolvimento intelectual dos alunos, ao longo da formação de professores de Física é evidenciada a importância da prática pedagógica que se dedica ao desenvolvimento de estratégias de ensino e aprendizagem no contexto do Ensino de Física. Tais esforços visam não apenas tornar o conteúdo mais acessível, como também revelar a relevância da física no cotidiano, estabelecendo conexões claras entre os conceitos teóricos e as situações práticas da vida diária. Sobre a importância da prática docente, Gadotti (2000, p. 9) afirma:

Neste contexto, o educador é um mediador do conhecimento, diante do aluno que é o sujeito da sua própria formação. Ele precisa contribuir para o conhecimento a partir do que faz, e para isso, também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos (Gadotti, 2000, p. 9).

Dessa forma, ao investir em abordagens pedagógicas inovadoras e contextualizadas, é possível transformar a percepção dos alunos sobre a física, tornando-a mais tangível e incentivando uma aprendizagem eficaz e significativa. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM (2002), os critérios que orientam a ação pedagógica deixam, portanto, de tomar como referência o questionamento “O que ensinar de Física?” e passam a centrar-se em “Para que ensinar Física?”, uma vez que os conhecimentos sobre física são de fundamental importância na formação do cidadão contemporâneo, atuante e solidário, instrumentalizando-o para compreender, intervir e participar da realidade, numa visão de mundo atualizado, e entender os fenômenos físicos e as novas tecnologias do seu cotidiano doméstico, social e profissional.

A seguir, apresentaremos algumas ferramentas didáticas utilizadas nas ações do subprojeto *Pibid Física*, que versam desde o incentivo à leitura, experimentação, gamificação e tecnologias digitais, tais como *kahoot!*, *scratch* e *phet simulations*.

2.1 Contos Infantis e o ensino de Física

A dificuldade na compreensão dos conceitos físicos muitas vezes está intrinsecamente ligada à habilidade de interpretação e compreensão textual dos alunos. A Física, como disciplina científica, frequentemente exige dos estudantes a capacidade de analisar problemas complexos, interpretar enunciados, equações e gráficos, e extrair significado de textos técnicos e científicos. A habilidade de compreender textos, sejam eles dispostos em livros didáticos, artigos científicos ou problemas de física, é essencial para contextualizar os conceitos abstratos e entender como eles se aplicam em situações reais. Além disso, a interpretação textual também é fundamental para seguir instruções em experimentos laboratoriais, compreender perguntas de exames e participar efetivamente de discussões em sala de aula. Neste sentido, desenvolver habilidades de leitura crítica, análise textual e interpretação não apenas é crucial para o sucesso acadêmico em física, mas também para o desenvolvimento de uma compreensão mais profunda e contextualizada dos princípios físicos, promovendo, assim, uma aprendizagem mais significativa e duradoura. Segundo Ferreira e Raboni (2013, p. 84):

Todas essas particularidades, a nosso ver, podem propiciar ao aluno o desenvolvimento da capacidade de interpretar com mais propriedade assuntos científicos e igualmente os não científicos, em uma ampla diversidade de contextos, tornando-o, acima de tudo, um leitor do mundo que o rodeia (Ferreira; Raboni, 2013, p. 84).

O uso de contos infantis no ensino de Física oferece um potencial metodológico inovador para desenvolver tanto a habilidade de interpretação e compreensão textual quanto para elucidar os conceitos físicos no cotidiano dos alunos. Ao inserir elementos físicos em narrativas, os contos não apenas capturam a imaginação dos alunos, mas também os desafiam a pensar criticamente sobre as situações descritas. Ao enfrentar dilemas e desafios dos personagens, os alunos são incentivados a analisar, interpretar e contextualizar as informações, melhorando suas habilidades de leitura e interpretação por meio do lúdico. A esse respeito, Eiras *et al.* (2018, s. p.) afirmam que:

A atividade lúdica é considerada eficiente e suficiente por si só, e as informações obtidas por meio da investigação do processo de aplicação são usadas principalmente para confirmar a efetividade pedagógica do produto, indicando a necessidade de estudos mais aprofundados sobre a relação processo/produto nas pesquisas sobre brinquedos e brincadeiras na Educação em Ciências (Eiras *et al.*, 2018, s. p.).

Além disso, os contos infantis podem servir como uma ponte entre o mundo real e os conceitos físicos abstratos. Ao relacionar os eventos do conto com fenômenos físicos, os alunos podem visualizar e compreender melhor os princípios da física em um contexto familiar. Por exemplo, ao explorar a trajetória de um personagem que lança um objeto no conto, os alunos podem discutir conceitos de movimento, trajetória e forças. Essa conexão tangível entre a narrativa e os conceitos físicos complexos não apenas torna a física mais acessível, como também promove uma aprendizagem significativa ancorada em experiências pessoais e na vida cotidiana dos alunos.

2.2 Experimentação no ensino de Física

A experimentação desempenha um papel crucial no processo de ensino e aprendizagem de conceitos físicos na educação básica. Ao proporcionar aos alunos a oportunidade de realizar experimentos práticos, eles observam os princípios teóricos ocorrendo na prática e desenvolvem habilidades importantes, tais como observação, análise e interpretação de resultados. Através da experimentação, os estudantes compreendem o método científico, formulam hipóteses, realizam experimentos controlados e constroem conclusões baseadas em evidências. Para Marsulo e Silva (2005), o método científico parece tão eficaz que não há razão para que não se aplique pesquisa nas práticas educativas, uma vez que os alunos propõem hipóteses, testam-nas e, por meio das observações, constroem o conhecimento. Esse entendimento precoce do método científico cultiva o pensamento crítico e prepara os alunos para o mundo complexo em que vivemos, onde a capacidade de questionar, investigar e raciocinar logicamente são essenciais.

2.3 Gamificação no ensino de Física

A utilização de jogos em ambientes de aprendizagem tem se evidenciado nos últimos anos. Segundo Deterding *et al.* (2011, p. 9), por definição, a gamificação está relacionada ao uso de elementos de *design* de *games* fora do contexto de *games* para motivar, ampliar a atividade e reter a atenção do participante. McGonigal (2011) destaca quatro elementos fundamentais para

definir qualquer jogo, são eles: voluntariedade, regras, objetivos e *feedbacks*. No ensino de Física, o uso de jogos tem sido uma estratégia pedagógica dinâmica e altamente eficaz, capaz de transformar o aprendizado em uma experiência envolvente e estimulante para os alunos.

A gamificação no ensino de Física proporciona diversas vantagens, dentre as quais podemos destacar o incentivo à participação ativa, a colaboração e a competição saudável entre os alunos, o que cria um ambiente propício para o aprendizado. Além disso, a gamificação estimula a resolução de problemas, o raciocínio lógico e a criatividade, habilidades cruciais tanto na física quanto na vida cotidiana.

2.4 Tecnologias digitais no ensino de Física

2.4.1 Scratch

O *Scratch* consiste em uma plataforma de programação visual e interativa, que oferece uma oportunidade única para integrar conceitos de física com habilidades de programação. No contexto do ensino de Física, o *Scratch* pode ser utilizado como uma ferramenta poderosa para criar simulações e modelagens de fenômenos físicos, ou ainda, programar personagens e objetos para seguir trajetórias específicas, criar jogos educacionais que envolvem conceitos físicos complexos, entre outros. O *Scratch* promove uma aprendizagem ativa e engajada, incentivando os alunos a explorarem a física de forma interativa e experimental. Dessa forma, os estudantes não apenas aprendem os princípios físicos de maneira prática, mas também desenvolvem habilidades de resolução de problemas, pensamento algorítmico e criatividade.

2.4.2 Kahoot!

O *Kahoot!* é uma ferramenta educacional interativa que tem revolucionado o ambiente de aprendizagem. Este consiste em uma plataforma de questionários *online* que transforma a sala de aula em um ambiente competitivo e envolvente. No contexto do ensino de Física, o *Kahoot!* pode ser utilizado para criar questionários relacionados a conceitos-chave da disciplina. Os professores podem elaborar perguntas sobre temas abordados em sala de aula, desafiando os alunos a aplicarem seu conhecimento de maneira rápida e precisa. Esse formato lúdico e competitivo estimula a participação ativa dos alunos, enquanto a competição saudável os motiva a se aprimorarem e a consolidarem o entendimento dos conceitos estudados. Além de fomentar a competição saudável, a ferramenta promove a colaboração entre os alunos. O

formato de equipe, no qual grupos competem uns contra os outros, encoraja a discussão e a troca de ideias para resolver problemas complexos. Além disso, o *Kahoot!* permite aos professores monitorar o progresso individual e coletivo em tempo real, identificando áreas que precisam de revisão e ajustando o ensino de acordo com as necessidades específicas dos alunos.

2.4.3 *PHET Simulations*

O *PHET Simulations*, desenvolvido pela Universidade de Colorado Boulder, é uma ferramenta didática inovadora que oferece simulações interativas em diversas áreas. Este recurso se destaca como uma ferramenta valiosa no ensino de Física devido ao seu potencial em transformar conceitos teóricos complexos em experiências visuais e interativas. Ao capacitar os professores a incorporarem simulações interativas em seu ensino, o *PHET Simulations* aprimora a qualidade da aprendizagem e prepara os alunos para enfrentar problemas do mundo real, estimulando o pensamento crítico e a habilidade de resolver questões complexas no campo da física. Ao utilizar o *PHET Simulations* nas aulas de Física, os professores podem criar ambientes virtuais que permitem aos alunos explorar fenômenos físicos, modificar variáveis e observar as consequências em tempo real. Isso não apenas torna os conceitos abstratos mais acessíveis, mas também estimula a curiosidade natural dos alunos, incentivando-os a investigar e experimentar, promovendo uma compreensão mais profunda e intuitiva dos princípios da física.

3. Metodologia

Neste trabalho, encontramos relatos sobre as vivências pedagógicas do subprojeto *Pibid Física* do Campus Arapiraca, com suas experiências formativas relacionadas às aplicações e análise do uso das ferramentas didáticas acima discutidas nos diferentes contextos educacionais — ambientados em três espaços educacionais distintos, sendo duas escolas de tempo integral e uma escola regular. Nossos questionamentos norteadores são: Como oportunizar a participação dos estudantes de forma ativa durante as aulas de Física? Como otimizar o aprendizado dos estudantes a respeito dos conceitos físicos abordados em sala de aula a partir do desenvolvimento de habilidades de compreensão e interpretação textual? Como a familiarização com a tecnologia e a linguagem em programação é importante na atuação do professor de Física? Ao longo dos relatos, em algumas considerações, encontramos as possíveis respostas.

Os relatos se baseiam em uma abordagem qualitativa, apresentando as ferramentas didáticas empregadas ao longo do desenvolvimento do projeto,

e traz marcas da pesquisa do tipo descritivo com método intervencionista (pesquisa-ação), em que os integrantes do subprojeto, atuando como pesquisadores, participaram ativamente do processo de aplicação das ferramentas didáticas descritas. Este formato metodológico é muito empregado em propostas desenvolvidas no contexto do PIBID.

4. As vivências pedagógicas e experiências formativas do *PIBID Física/Campus Arapiraca – Ufal*

No contexto das ações do *Pibid Física* atuando em três escolas da rede estadual na cidade de Arapiraca (AL), parceiras no projeto, os bolsistas ID e colaboradores, participam integralmente das etapas de pesquisa: planejamento e intervenções objetivando explorar o uso de diferentes propostas metodológicas no intuito de superar a percepção desafiadora da disciplina de Física de forma estratégica e inovadora, possibilitando ainda refletir sobre o processo de formação dos participantes envolvidos (estudantes da educação básica, bolsistas ID, colaboradores, professores supervisores e coordenadora).

Ao integrar métodos pedagógicos inovadores com as necessidades específicas dos alunos, as ações do *Pibid Física* desempenham um papel vital na transformação da percepção dos estudantes sobre a física, proporcionando-lhes uma experiência de aprendizado envolvente e significativa. Nos relatos a seguir, percebemos os diferentes contextos nos quais os pibidianos puderam vivenciar a abordagem dos conceitos físicos fazendo uso de diferentes metodologias que estimulam uma compreensão mais profunda e uma apreciação duradora de tais conhecimentos. Tais ações visam enriquecer a prática dos futuros licenciados.

4.1 Contos infantis e o ensino de Física

Nesta proposta, os participantes aplicaram o produto educacional *A Física nos Contos de Fada*, desenvolvido pela professora Jaqueline Praxedes no Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física – MNPEF da Sociedade Brasileira de Física – SBF em 2019. Na etapa de planejamento, os participantes realizaram uma busca ativa dos contos infantis dentre a vasta coleção de livros disponíveis na biblioteca da escola campo, com o objetivo de identificar os elementos relacionados à física presentes nas histórias. Os contos escolhidos foram *Alice no país das maravilhas*, *Os três porquinhos*, *O coelho e a lebre*, entre outros.

Na etapa de intervenção, os estudantes foram organizados em grupo e conduzidos à biblioteca, visando à familiarização deles com o espaço e explorando o ambiente como uma extensão da sala de aula. Com os novos

recursos e acesso à informação, a biblioteca, que consiste em um espaço rico em repertório literário e cultural, vem sendo pouco procurada pelos estudantes. Ações como esta, proposta pelo subprojeto *Pibid*, visa estimular e vivificar este espaço com alto potencial pedagógico.

Para iniciar a atividade, os estudantes foram organizados em grupos e cada equipe recebeu um conto infantil, sendo orientados pelos participantes do PIBID a realizar a leitura. A partir de questionários previamente elaborados pelos pibidianos, tais instrumentos foram usados para avaliar o potencial metodológico da proposta, assim como o aproveitamento da aprendizagem. No Quadro 1 abaixo é possível observar o aproveitamento da proposta na compreensão dos estudantes em relação a física presente nos contos.

Quadro 1 – Questões elaboradas por uma bolsista ID para análise da eficácia da proposta de atividade

PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
Você consegue ver a física presente no conto? <i>Resposta aluno A:</i> "Não consigo identificar."	Você consegue ver a física presente no conto? <i>Resposta aluno A:</i> "Sim, a física está presente mais que imaginava."
No conto <i>Os três porquinhos</i> , quando o lobo cai na chaminé qual força está atuando? <i>Resposta aluno A:</i> "Não sei."	No conto <i>Os três porquinhos</i> , quando o lobo cai na chaminé qual força está atuando? <i>Resposta aluno A:</i> "A força peso."

Fonte: Elaboração própria.

Por meio da ação, foi possível observar o uso criativo de contos infantis no contexto do ensino de Física, o que possibilitou aprimorar a capacidade de interpretação textual dos alunos, assim como enriqueceu o entendimento sobre os conceitos físicos. Além da ampliação do repertório literário, os alunos observaram a relevância e aplicação prática da física em contextos lúdicos.

4.2 Experimentação

Nesta proposta, os pibidianos desenvolveram uma proposta de ação baseada na construção de um experimento com materiais de baixo custo com o intuito de demonstrar conceitos físicos na prática, com foco no conteúdo de conservação de energia. O experimento selecionado pelos pibidianos foi o massa-mola. Na etapa de planejamento, após a seleção do experimento, os pibidianos iniciaram a construção do protótipo e a fase de testagem. Esta etapa possui um rico potencial pedagógico para os estudantes envolvidos, uma vez que os mesmos aplicam seus conhecimentos e se apropriam da aprendizagem para validação do experimento montado. Após esta etapa, os pibidianos elaboram questionários a serem aplicados pré e pós-intervenção para acompanhamento da aprendizagem dos alunos envolvidos na proposta.

Para a etapa da intervenção, foram selecionados 10 alunos da turma de 1º ano do Ensino Médio. O objetivo era que os estudantes se tornassem multiplicadores do conhecimento, atuando como monitores na etapa seguinte, quando a ação fosse aplicada na turma completa. Nesta etapa, os 10 alunos foram apresentados aos experimentos; os mesmos puderam manusear e coletar dados para realização de cálculos e análise dos resultados.

No desenvolvimento da atividade, foi possível detectar a dificuldade dos alunos em relação a conceitos matemáticos básicos, sendo possível orientá-los de modo a sanar suas dúvidas, o que evidencia o potencial da ação. Ao realizar experimentos que envolvem situações do dia a dia, os estudantes conseguem relacionar teoria e prática, compreendendo como os princípios da física estão presentes em seu entorno. Ao conectar os conceitos físicos à sua realidade, os alunos desenvolvem uma compreensão mais sólida e duradoura, tornando-se capazes de aplicar esses conhecimentos em diversas situações ao longo de suas vidas.

4.3 Gamificação

Nesta proposta, os pibidianos desenvolveram a ação seguindo as seguintes etapas:

- a) Pesquisa – Essa etapa se deu pela pesquisa de trabalhos relacionados a jogos e aprendizado, seguida pela leitura de livros e artigos acadêmicos. A partir da pesquisa, foi desenvolvido um conjunto de jogos que atendiam a requisitos como adequação ao conteúdo e aplicação a grupos de estudantes.
- b) Confecções de materiais – Criação dos jogos utilizando materiais recicláveis ou de baixo custo com muita criatividade, visando a sustentabilidade e a fácil reprodução dos itens.
- c) Aplicação dos jogos – Após a construção dos jogos, estes foram testados pelos alunos da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), e posteriormente foram aplicados aos alunos da educação básica. Por fim, os jogos foram levados à 2ª Feira de Inovação e Criatividade de Alagoas, realizada em julho de 2023 na cidade de Maceió (AL).

A montagem dos jogos foi feita utilizando materiais que seriam descartados, tais como tampinhas de garrafas PET, papelão, elásticos, palitos de picolé e churrasco, resultando na construção de 4 jogos interativos e táteis para uso no ensino da Física. Utilizando-se de muita criatividade, os jogos construídos foram: Labirinto elétrico, *Pac-man* hidráulico, Futebol de vetores, com elástico e tampinha.

Durante a aplicação da proposta do uso de jogos, foi possível oferecer aos alunos um espaço seguro no qual poderiam cometer erros e assim aprender com eles, sem medo do fracasso. Essa abordagem construtiva reduz a ansiedade dos alunos em relação à disciplina e os motiva a explorar, experimentar e inovar. Os jogos desenvolvidos foram pensados e adaptados para as faixas etárias e níveis de habilidade dos alunos (público-alvo), tornando-os uma ferramenta versátil e inclusiva para o ensino de Física. O uso dos jogos desenvolvidos pelo subprojeto possibilitou ao professor supervisor um maior engajamento e atenção dos alunos.

4.4 Ferramentas digitais

4.4.1 *Scratch*

A atividade baseada no uso da ferramenta *Scratch* foi realizada numa turma de 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública da rede estadual, seguindo as etapas de (i) apresentação da proposta de atividade com uso da ferramenta digital *Scratch*; (ii) momento de familiarização com a plataforma interativa; e (iii) aplicação da proposta de atividade contextualizando os conceitos físicos previamente estudados em sala de aula, a partir do uso da ferramenta. Por meio da atividade, foi possível promover maior interação entre os estudantes, uma vez que eles atuaram em grupos, desenvolvendo habilidades relacionadas ao trabalho em equipe, comunicação e criatividade. Além do desenvolvimento de habilidades relacionadas à tecnologia e programação.

A partir da análise dos formulários consultivos, confeccionados com o intuito de avaliar a aprendizagem dos estudantes quanto aos conceitos físicos abordados e quanto à aceitação da ferramenta *Scratch*, foi possível observar relatos nos quais ressaltam que as aulas de física se tornaram mais dinâmicas, envolventes, atuando de maneira mais significativa e causando um impacto favorável e fundamental para o ensino-aprendizagem. A seguir, apresentamos alguns depoimentos a respeito do uso da ferramenta digital para a proposta de atividade interativa.

Aluno A: “pq deixa a aula mais diferente, uma maneira de aprender com jogos isso é umas das coisas que eu mais gosto no Scratch.”

Aluno B: “A criatividade. Nele é possível desenvolver várias concepções e obras que podem ser usados em benefício a nossa sociedade, criando diversas situações e dando maior interação com os estudantes em trabalhos tecnológicos e físicos.”

A escolha da ferramenta foi motivada pelo seu potencial em protagonismo e engajamento dos alunos. Ao criar suas próprias simulações e modelos, os estudantes participam ativamente do processo de aprendizagem, desenvolvendo um entendimento mais profundo e duradouro dos conceitos físicos. Ao compartilhar seus projetos na comunidade *Scratch*, os alunos têm a oportunidade de receber *feedback* de colegas e especialistas, enriquecendo ainda mais seu aprendizado.

4.4.2 *Kahoot!*

Nesta proposta, os pibidianos aplicaram o *kahoot!* para uma turma de 1º ano do Ensino Médio. Foram realizadas três etapas: planejamento, construções e aplicações. Os conteúdos foram abordados em sala de aula seguindo cronograma de planejamento dos professores supervisores. A proposta também foi aplicada em turmas de 3º ano do Ensino Médio com viés de revisão e preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Os alunos foram reunidos no laboratório de ensino das escolas para que todos pudessem ter acesso a computadores e/ou uso do *smartphone* com melhor conexão de rede *wi-fi*. Além deste ambiente, foi utilizada em um segundo momento de intervenção a biblioteca da escola, visando familiarização dos alunos com o espaço, além de proporcionar alternativas em fonte de consulta.

No *Kahoot!* foi construído um jogo com 30 perguntas de fácil resolução sobre os conteúdos de força, direcionadas aos alunos do 1º ano, e movimento uniforme, destinadas aos alunos do 3º ano, em que os alunos tinham cerca de 1 minuto para responder cada pergunta. Os espaços escolhidos para aplicação da atividade possibilitaram maior interação entre os alunos participantes, promovendo maior debate sobre as questões e encorajando a troca de ideias para a resolução dos problemas propostos.

4.4.3 *PHET Simulation*

Nesta proposta, os pibidianos escolheram o *software Phet Simulation* para elaboração de uma atividade interativa sobre os conteúdos de equilíbrio e densidade. Seguindo a estrutura de planejamento para estudo do conteúdo e forma de uso da ferramenta no contexto do ensino de Física, os pibidianos prepararam o material necessário para a intervenção junto aos alunos da educação básica. No momento da aplicação da atividade, os alunos foram devidamente direcionados individualmente a um computador da sala de informática da escola, fazendo uso e tendo contato assim com a plataforma, vislumbrando uma possibilidade diferente de experimentação.

Por meio do uso do *software*, os alunos vislumbram novas possibilidades de realizar experimentos, tendo acesso a diferentes ferramentas no *layout* da plataforma. A simulação *online* atrai a curiosidade e engajamento dos alunos envolvidos. Após a aplicação foi possível obter *feedback* positivo dos alunos, por meio de questionários pré e pós consultivos. A seguir, apresentamos alguns relatos:

Aluno A: “Pra mim foi muito divertido, aprendi de uma maneira legal, não sabia que a física podia ser aplicada dessa forma.”

Aluno B: “Foi muito top, vocês poderiam trazer sempre esses experimentos online? Eu aprendi muito.”

Ao propor o uso de simulações interativas na prática docente, os pibidianos, futuros professores, aprimoram a qualidade de sua prática e se capacitam em relação à tecnologia, compreendem melhor o conteúdo de modo a estarem mais preparados para enfrentar problemas do mundo real, com o pensamento crítico e a habilidade de resolver questões complexas no campo da física.

5. Considerações finais

Neste texto foi possível acompanhar parte das vivências pedagógicas do subprojeto *Física – Campus Arapiraca/UFAL*, evidenciando uma atuação presente do subprojeto nas escolas, garantindo reflexão acerca das práticas docentes e diálogo sobre a implementação de novas metodologias ativas no contexto do ensino de Física. Por meio das narrativas, foi possível perceber que ao conhecer e experimentar diferentes abordagens, os participantes (pibidianos, supervisores e coordenadora) adquirem flexibilidade e criatividade necessárias para enfrentar os desafios contemporâneos da educação, contribuindo assim para a formação dos futuros licenciados e promovendo ainda formação continuada aos professores envolvidos nas ações, garantindo uma geração de profissionais mais bem preparados e motivados. Neste contexto, os participantes têm oportunidade de explorar e implementar diversas ferramentas didáticas que visam não apenas simplificar conceitos físicos complexos, mas também demonstrar a relevância dos conhecimentos físicos no cotidiano dos estudantes.

6. Agradecimentos

Agradecemos às escolas parceiras neste projeto: Escola Estadual Senador Rui Palmeira, Escola Estadual de Educação Básica Professora Izaura Antonia de Lisboa e Escola Estadual de Educação Básica Professor José

Quintella Cavalcanti; aos alunos bolsistas ID e colaboradores: Ademar Ferreira Gama Filho, Alex Sandro Rodrigues Nobre Junior, Alice dos Santos Farias, Ana Maria Lopes de Almeida, Anna Carolinny da Silva Cavalcante, Ariany Samily Batista da Conceição, Aryelle Dantas dos Santos, Davi da Cruz Zacarias, Elielma Rosa dos Santos, Erica Maria dos Santos, Evinny dos Santos, Gabriel Pereira dos Santos, Joel Francisco dos Santos Neto, Laura Maria Soares Correia, Maria Cicera Amancio dos Santos, Maria Elielma Guedes dos Santos, Maria Joice da Silva Fernandes, Maria Lucélia Felix Nunes, Nivea Queiroz Silva, Rosiane Lima da Paz, Ryu Lima Menezes, Salomão Alves de Lima, Samuel Costa Alves, Stephany do Nascimento Santos, Vanderlany da Silva e Williver Silva Machado pelas valiosas contribuições e compromisso com os objetivos e metas do subprojeto *Pibid Física – Campus Arapiraca/UFAL*.

Visite nosso site: <https://pibid-fisica---campus-arapiraca-ufal.webnode.page/>.

REFERÊNCIAS

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais: ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília: MEC/SETEC, 2002.

MARSULO, Maria Aparecida Giraldelli; SILVA, Rejane Maria Ghisolfi da. Os métodos científicos como possibilidade de construção de conhecimentos no ensino de ciências. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 4, n. 3, p. 1-12. 2005.

DETERDING, S.; DIXON, D.; KHALED, R.; NACKE, L. *In*: INTERNATIONAL ACADEMIC MINDTREK CONFERENCE: Envisioning Future Media Environments, Tampere, 2011. **Proceedings** [...]. ACM, New York, 2011. p. 9.

MCGONIGAL, J. **Reality is broken**: why games make us better and how they can change the world. New York: The Penguin Press, 2011.

PIBID – UFAL: práticas exitosas do subprojeto de física na Escola Edmilson de Vasconcelos Pontes

Eshilli Shayane Ferreira dos Santos

Francisco Ferreira da Paz

Jadson Araújo Costa

Marcelo Ernande Maciel Gomes

Silas Amor da Silva

1. Introdução

O presente trabalho aborda as atividades desenvolvidas no âmbito do Subprojeto de Física do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), na Escola Estadual Professor Edmilson de Vasconcelos Pontes (EVP), localizada na cidade de Maceió, Alagoas. Tomando como referência as ideias de Nóvoa (1992), percebemos que a iniciação à docência não é apenas um estágio, mas um processo de construção de identidade profissional, no qual os futuros professores se inserem na cultura escolar assimilando seus valores e práticas. Neste contexto, este artigo se configura como um registro das experiências, desafios e conquistas vivenciados ao longo do período de novembro de 2022 a novembro de 2023, em que bolsistas, supervisor e coordenador de área se dedicaram ao aprimoramento da educação em Física.

As atividades do Subprojeto de Física foram realizadas em estreita colaboração entre os bolsistas, o supervisor e o coordenador de área, com o objetivo principal de enriquecer a experiência de ensino e de aprendizagem dos estudantes da EVP. Nas palavras de Libâneo (2005), a iniciação à docência é um momento-chave para a integração entre teoria e prática, permitindo que os estudantes de licenciatura experimentem e reflitam sobre a complexidade do fazer pedagógico, preparando-se para os desafios reais da profissão. A equipe multidisciplinar foi composta por estudantes universitários, futuros docentes, que tiveram a oportunidade de observar as aulas de Física e todo universo escolar de maneira mais profunda, numa perspectiva intermediária entre a forma discente que eles conheciam no Ensino Médio e a forma docente que estão aprendendo/conhecendo, além de aplicar os conhecimentos adquiridos na universidade em um ambiente escolar real, sob a orientação do professor supervisor. Os bolsistas, mediante orientação e planejamento, engajaram-se ativamente na elaboração e execução de atividades práticas, além de projetos

de pesquisa e intervenções pedagógicas que visaram estimular o interesse dos estudantes pela disciplina de Física. A troca de experiências entre os bolsistas e os alunos da escola permitiu uma rica interação, enriquecendo o ambiente de aprendizado com perspectivas diversas.

A Escola Estadual Professor Edmilson de Vasconcelos Pontes desempenha um papel fundamental na comunidade local, atendendo a uma população diversificada em termos socioeconômicos e culturais. A escola está inserida em um contexto urbano dinâmico, onde desafios socioeconômicos e estruturais muitas vezes impactam o processo educacional. A diversidade cultural e as diferentes realidades de vida dos estudantes têm influência direta nas abordagens pedagógicas que se mostram mais eficazes. Nesse cenário, as atividades propostas pelo Subprojeto de Física buscaram estabelecer uma conexão direta entre os conceitos teóricos da disciplina e as experiências do cotidiano dos estudantes. Compreendendo a necessidade de tornar o ensino de Física mais próximo e relevante, foram planejadas atividades que abordassem fenômenos naturais, tecnologias e aplicações práticas, permitindo que os estudantes vissem a Física como algo presente e aplicável em suas vidas.

As atividades planejadas foram cuidadosamente adaptadas ao contexto social e educacional da escola envolvida. Reconhecendo os desafios enfrentados pelos estudantes, as intervenções pedagógicas buscaram não apenas trabalhar um conteúdo, mas também fomentar o pensamento crítico, a resolução de problemas e o desenvolvimento de habilidades que vão além da sala de aula. A escola, como ambiente de aprendizado, foi o palco onde a teoria encontrou a prática, onde os conceitos científicos foram contextualizados e onde os bolsistas puderam aprender a adaptar suas abordagens às diferentes necessidades e estilos de aprendizagem dos estudantes. A realidade da escola se tornou a inspiração para projetos, experimentos e discussões que agregaram significado ao aprendizado. Dentre as diversas atividades desenvolvidas, destacamos aqui duas delas – o projeto “A Física dos Super-heróis” e o projeto “Caça Asteroides” –, nas quais obtivemos um retorno muito satisfatório por parte dos discentes sobre essa prática inovadora e um ótimo resultado na relação entre ensino e aprendizagem por parte dos bolsistas envolvidos. De acordo com Freire (1996, p. 24): “a prática de ensino deve estar entrelaçada com a pesquisa e a extensão, formando um tripé indissociável. A iniciação à docência, nesse contexto, é uma ponte que conecta teoria e prática, propiciando a formação de profissionais reflexivos e comprometidos”.

Este trabalho visa, portanto, ressaltar não apenas as atividades concretas realizadas durante este período, mas também destacar a interação rica e transformadora entre a universidade e a escola, entre a teoria e a prática, e entre os bolsistas e os estudantes. Estamos confiantes em que as experiências aqui compartilhadas servirão de base para aprimorar ainda mais nossa atuação como agentes de mudança na educação.

2. A física dos super-heróis

Uma das consequências de um mundo cada vez mais tecnológico e globalizado é uma maior acessibilidade e conexão entre as pessoas e os conteúdos cinematográficos produzidos pela indústria. Diante disso, vemos que produções que relatam histórias de super-heróis acabam por atrair a atenção do público de maneira significativa, principalmente o público jovem. De acordo com Gonzaga *et al.* (2014), é possível inserir a ciência no contexto da arte a fim de gerar uma atitude questionadora e, além disso, diante de sua forte adesão pelo público, aventuras de super-heróis acabam por exercer um grande papel na divulgação científica.

A fim de estabelecer uma maior conexão entre a Física e o cotidiano dos discentes propomos um projeto denominado “A Física dos Super-Heróis”, que por meio de aulas expositivas e interativas buscamos relacionar os eventos presentes em filmes de ficção científica – neste caso, características apresentadas por super-heróis como Homem-Aranha, Hulk, Superman e Thor em seus filmes – com a Física. Ademais, o projeto foi desenvolvido em conjunto com o professor supervisor como estratégia didática inovadora e as aulas foram ministradas pelos bolsistas participantes do PIBID.

Este projeto se mostrou ser de demasiado interesse e eficiência para demonstrar a gama de exemplos da realidade onde a Física pode ser aplicada. Por meio dele foi possível desenvolver uma dinâmica em um universo que muitos alunos e alunas já conheciam, a fim de correlacionar com a Física todo o processo apresentado. O uso do projetor multimídia como recurso foi essencial em algumas apresentações, que permitiram a utilização de animações, texturas e cores dos super-heróis, que se tornaram chamativas durante o momento e prenderam a atenção dos discentes. Para aqueles alunos que gostaram de extrapolar a imaginação, foi possível observar um debate bem produtivo acerca dos fenômenos físicos abordados ao longo da aula. O martelo do Thor¹, por exemplo, pôde ser comparado a uma estrela de nêutrons, que possuem uma densidade que pode chegar a 10^{17} kg/m^3 ; os raios gama de alta frequência, aos quais Bruce Banner² foi exposto em um acidente com uma bomba experimental, transformando seu DNA para dar a vida ao Hulk, além da alta energia liberada durante o acidente, pôde ser calculada em sala pela famosa equação do cientista alemão Albert Einstein (1979-1955), a saber $E = mc^2$. Além desses exemplos, outros super-heróis foram apresentados aos alunos por meio da Física com o

1 Thor é o deus nórdico do trovão e personagem das histórias em quadrinho da Marvel Comics. Além dos trovões, ele utiliza um martelo como arma, que só pode ser empunhado por ele.

2 Personagem das histórias em quadrinho da Marvel Comics, que após uma exposição acidental à radiação gama, adquiriu a capacidade de se transformar em uma criatura extremamente forte e de pele esverdeada chamada Hulk. Esta transformação ocorre sempre que Bruce Banner se encontra em uma situação de stress intenso.

objetivo, doravante, de mostrá-los como essa ciência pode ser observada até mesmo na realidade artística e cinematográfica, que antes não era tão elucidada. O personagem Thor, baseado na mitologia nórdica, possui atributos de um deus. Como citado, a densidade de seu martelo é muito maior comparado ao metal mais denso que conhecemos, a saber, o ósmio, com $22,59 \text{ g/cm}^3$, fazendo com que seja necessário uma força de magnitude extremamente grande apenas para empunhá-lo. Tal força foi calculada durante a aula com a participação dos discentes calculando a relação entre as dimensões do martelo e a densidade do material. Logo em seguida, calculou-se o peso do martelo por meio da expressão $P = m \cdot g$, fazendo-se uso do valor da gravidade terrestre, e com isso chegou-se em uma intensidade de força necessária apenas para empunhar o martelo que, à título de comparação, mostrou-se bem maior que a força necessária para equilibrar 6 pessoas de 60 kg de uma vez, por exemplo.

Figura 1 – Apresentação do projeto “A Física dos Super-Heróis” referente ao personagem Thor na EVP em abril de 2023



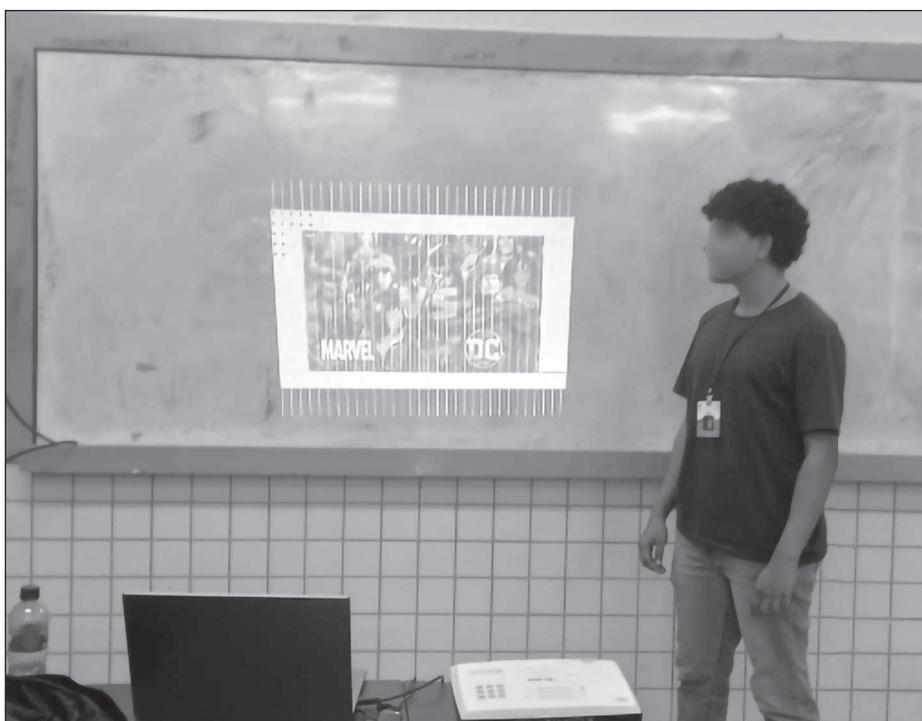
Fonte: Professor Supervisor Francisco

Fonte: Acervo dos autores.

Ademais, outra característica de bastante relevância é o que faz o personagem Thor ser conhecido como o “Deus do Trovão”: sua capacidade de

controlar os raios. Nesse sentido, foi trabalhado com os discentes os conceitos relacionados às descargas elétricas provenientes de nuvens carregadas, a diferença entre raio, relâmpago e trovão e, além disso, a formação de um campo elétrico que seja tão intenso de forma que rompa com a rigidez dielétrica do ar. Tudo isso possibilitou que a curiosidade dos alunos fosse atizada para o mundo científico e eles pudessem enxergar com um novo olhar os filmes que assistem e os personagens de ficção científica que, de certa forma, podem ser explicados da perspectiva física. É evidente que reproduzir isso na vida real não é uma tarefa tão fácil. Todavia, fazer a comparação das propriedades da matéria, grandezas e equações físicas com os elementos implícitos nos personagens foi imprescindível para que as apresentações tivessem êxito.

Figura 2 – Apresentação do projeto “A Física dos Super-Heróis” referente ao personagem Homem-Aranha na EVP em abril de 2023



Fonte: Professor Supervisor Francisco

Fonte: Acervo dos autores.

Além disso, através do personagem Homem-Aranha³ foi possível abordar conceitos relacionados à mecânica, especificamente, as forças atuantes no

3 Personagem das histórias em quadrinho da Marvel, que foi picado por uma aranha especial e adquiriu força e reflexos sobre humanos, além de uma capacidade de pressentir situações de perigo. Com um

sistema durante sua trajetória clássica pendurado em uma teia que simula, de forma aproximada, um pêndulo simples. Ademais, fizemos em sala de aula juntamente com os alunos o cálculo da força de tração exercida na teia por meio das expressões presentes no estudo da força gravitacional e também da força centrípeta. Diante da famosa cena da queda da Gwen⁴ de uma grande altura, tivemos a oportunidade de abordar as relações de conversão de energia potencial gravitacional em energia cinética e com isso calculamos a força exercida pela teia para interromper a queda.

Figura 3 – Apresentação do projeto “A Física dos Super-Heróis” referente ao personagem Superman na EVP em maio de 2023



Fonte: Professor Supervisor Francisco

Fonte: acervo dos autores.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Por meio do personagem Superman⁵, foi possível abordar, através de suas habilidades de voo e super força, conceitos relacionados ao estudo da Dinâmica, isto é, as forças atuantes em um sistema. Ademais, foi trabalhado

dispositivo de lançar teias anexado aos punhos, o Homem Aranha é capaz de saltar entre prédios realizando movimentos pendulares.

- 4 Personagem do filme **O Espetacular Homem Aranha 2: A Ameaça de Electro** (O ESPETACULAR, 2014).
 5 Personagem das histórias em quadrinho da DC Comics que possui força e resistência supra-humanas, além da capacidade de voar sem a necessidade de qualquer dispositivo aerodinâmico e de emitir uma intensa radiação pelos olhos. Sua capacidade é proveniente do fato do Superman ser originário de outro planeta.

com os alunos as relações entre a força exercida pelo Superman sobre o chão antes de realizar o voo, com sua altura alcançada, assim como a velocidade atingida. Já com o personagem Hulk, buscou-se elucidar as características da ondulatória, a diferença das ondas de alta e baixa frequência, e justificar porque as ondas de alta frequência, nesse caso os raios gama, são capazes de modificar geneticamente o DNA dos seres humanos. A energia liberada no processo foi comparada ao verificar que a massa de Bruce Banner aumentou de 60 kg para 630 kg. Isso provoca um aumento de 570 kg! Ao inserir essa massa na equação $E = mc^2$, sendo c a velocidade da luz $= 3 \times 10^8$ m/s, m a massa e E , a energia, encontramos um resultado de $5,13 \times 10^{22}$ J. Claro que essa energia mataria um ser humano comum, por isso se trata de ficção. Todavia, essa energia é imensamente maior que a energia liberada pela bomba Tsar⁶ e é capaz de alimentar uma cidade por milhares de anos. Isso gera uma reflexão a respeito do consumo de energia, das fontes de energia que podem ser utilizadas para o consumo humano, e como o homem continua evoluindo na busca de novas fontes renováveis.

3. Projeto “caça asteroides e a ciência cidadã”

O projeto proposto pelos bolsistas de Física, inicialmente, é uma iniciativa em conjunto com o Ministério da Ciência Tecnologia e Inovação (MCTI) e com a International Astronomical Search Collaboration (IASC/NASA partner) com a finalidade de recrutar cientistas cidadãos. A necessidade do projeto é trabalhar com o fazer ciência de modo prático, em colaboração com o desenvolvimento de descobertas científicas e ganhar experiências. Em suma, é realizar o papel de um cientista cidadão, seguindo etapas metodológicas científicas.

Sobre a ciência cidadã, convém trazer as palavras de Rocha (2019), que afirma que:

Entre cientistas e não cientistas na produção de conhecimento científico, a ciência cidadã seria capaz de dar voz ou mesmo poder decisório aos cidadãos, de permitir a ampliação da coleta de dados, entre outras possibilidades. É, ainda, celebrada por diversos autores e pesquisadores mundo afora como uma forma de democratizar o acesso à ciência, de reconhecer a expertise leiga, de promover educação científica, de fortalecer comunidades diante de autoridades governamentais ou mesmo empresas que promovam mudanças de ordem tecnocientífica (Rocha, 2019, p. 10).

Dessa maneira, podemos concluir que os cientistas cidadãos colaboram de forma direta nas atividades científicas. O Caça Asteroide tem como principal

6 Considerada a mais potente arma nuclear já detonada até o momento.

função analisar imagens pelo software Astrometrica, que são obtidas pelo telescópio de 1.8 metros pertencente à Universidade do Havaí. Esse site⁷ está disponível na plataforma do IASC. Em termos técnicos, os estudantes precisaram fazer observações dos pacotes recebidos semanalmente e, em seguida, reportar os relatórios do pacote. De modo geral, esse projeto possui suprarrenomeação internacional e nacional, podendo suas equipes, assim, receber premiação pelas atividades de destaque, conferidas em ranking de detecção.

Os líderes do projeto de iniciação à docência de Física acompanharam 2 grupos distintos. Como resultado da divulgação feita em sala de aula obtivemos um total de 20 alunos inscritos no projeto. Em seguida, foi realizado um treinamento técnico, proposto pelo Observatório Nacional anteriormente, com a finalidade de passar os conhecimentos para os líderes, de modo online, e posteriormente foi possível fornecer os conhecimentos prévios para os alunos na escola. As equipes formadas na Escola Estadual Professor Edmilson de Vasconcelos Pontes foram representadas pelas equipes 76 e 229. Para poder iniciar o projeto, foi necessário utilizar a sala de informática da instituição local. O treinamento dos cientistas foi realizado de forma efetiva utilizando a plataforma Astrometrica para fazer as observações.

Figura 4 – Oficina de treinamento do projeto Caça Asteroides, maio de 2023, na Escola EVP



7 <http://iasc.cosmossearch.org/Home/Astrometrica>



Fonte: acervo dos autores.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Utilizando a sala de informática da instituição local, instalamos um projetor para mostrar a tela de um dos computadores, que foi aberto no site do IASC, onde apresentamos aos estudantes todo o processo de aquisição do aplicativo Astrometrica, e como eles deveriam obter os pacotes de dados. Posteriormente, foi feito um acompanhamento do grupo, em casos de dúvidas em suas buscas próprias pelos asteroides.

O projeto tem sido de grande conquista, pois eles se aproximaram mais da ciência de forma dinâmica e investigativa. Segundo o MCTI (Brasil, 2022), “o programa caça asteroides está presente em 80 países, diante disso tem sido de grande alcance educacional e científico”. A equipe 76 foi capaz de catalogar o asteroide denominado ESL0001 durante uma extensa missão, o qual entrou para uma lista preliminar que será efetivada posteriormente. Essa notável conquista ocorreu durante a campanha que se estendeu do dia 16 de maio até 9 de junho de 2023, sendo fruto do trabalho de duas estudantes destacadas. Os integrantes receberão certificados e posteriormente em avanço do asteroide encontrado. Em completude, mesmo sendo de domínio externo, este projeto pretende aproximar a instituição educacional, astrônomos amadores e, por fim, clubes de astronomia no geral. Estivemos presentes em palestras com o diretor do IASC/NASA, Patrick Miller. Ele faz o projeto se consolidar ainda mais nos países externos, visando gerar parcerias com programas governamentais. Por fim, projetos como este abrem portas para o mundo da criatividade, ciência e a paixão por sistemas planetários. Esse projeto existe

com objetivo de acompanhar as rotas desses asteroides, tendo em vista que podem estar em zona de risco para os seres humanos. Esses resultados são acompanhados por cientistas renomados. Segundo ainda o MCTI, que enfatiza a dialética do Dr. Patrick Miller, há a menção de que a

Astronomia pode unir crianças ao redor do mundo. Nós temos crianças que participam do programa no Vietnã, que vivem no deserto no Oriente Médio; em montanhas nas Filipinas. Elas descobrem asteroides e aprendem que são capazes. Anos depois, elas percebem que, se foram capazes disso, podem se tornar professores, cientistas, matemáticos, engenheiros (Brasil, 2021).

Essa menção enfatiza que os estudantes das escolas por todo mundo podem desenvolver suas capacidades e habilidades. Portanto, os docentes em formação de Física colaboram junto com essas corporações para esse grande feito entre a ciência e a educação.

Em termos de estrutura pedagógica, podemos destacar a conexão entre as áreas do conhecimento, ressaltando ainda em especial habilidades em programação, informática, percepção visual, concentração, dedicação, saber lidar com problemas e convivência em equipe, dentre tantas outras. Nos assuntos eminentes, conseguimos abranger bastante alguns termos técnicos, que por sua vez envolvem a interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento como Astronomia, Física e Engenharia. Nesses temas foi importante ressaltar a diferenciabilidade entre magnitude, coeficiente angular, coeficiente de inclinação e relação sinal-ruído (SNR). Nesse contexto, há características numéricas que definem se esses asteroides podem ser catalogados ao serem mensurados.

Em síntese, os saberes práticos vivenciados nas escolas brasileiras, mesmo com os documentos que buscam fortalecer a permanência da interdisciplinaridade nas instituições em todo globo, ainda se faz necessário aplicar relação com as áreas externas do conhecimento. Portanto, os bolsistas do PIBID de Física nessa completude enfatizaram a sua importância ao se dedicarem ao Caça Asteroide. Em conclusão, demonstrou bastante positiva a interação dos estudantes de forma significativa. Tendo em vista as percepções teóricas e práticas no ramo da formação do ensino de Física, a estruturação do projeto seguiu de forma contínua de aprendizagem tanto dos estudantes quanto do bolsista PIBID do ensino em Física. Nesse meio, conseguimos atender e visualizar as necessidades dos estudantes como um todo, desde suas dúvidas até alguns questionamentos. Os estudantes envolvidos neste projeto vieram das diversas turmas do Ensino Médio, sejam 1º, 2º e 3º anos, e isso resultou numa diversidade ampla no contexto científico e pedagógico. Esse projeto teve duração equivalente a 1 mês. Na 1ª etapa da atividade, elaboramos uma introdução sobre como caçar Asteroides, como classificar segundo as exigências numéricas e visuais, além de conhecer os procedimentos de envio dos relatórios em cada etapa. Na semana seguinte, analisar mais imagens obtidas em PS1 e PS2 e foram enviados os relatórios. Na

4ª Semana, a finalização do projeto seguiu por meio do envio de autorização de imagens e autorização para estudantes menores de idade.

Em relação aos trabalhos feitos durante esse período, o projeto Caça Asteroides obteve resultados significativos principalmente vindo dos estudantes, cumprindo o objetivo de fazer com que os discentes sentissem aproximação do fazer científico, podendo assim, construir uma colaboração de ambos para tal efetivação.

4. Metodologia

O subprojeto foi estruturado de forma a proporcionar uma articulação harmoniosa entre a teoria acadêmica e a prática pedagógica, visando ao desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para a atuação docente. Essa integração ocorreu tanto em relação aos conhecimentos pedagógicos e didáticos quanto aos conhecimentos específicos da área de Física, implementando estratégias que permitiram aos licenciandos experimentar e refletir sobre os conhecimentos adquiridos na universidade em um ambiente escolar real.

A possibilidade de experimentar formas didáticas diversificadas, de criar modos de ensinar, de poder discutir, refletir e pesquisar sobre eles são características dos projetos Pibid ressaltadas como valorosas para a formação inicial de professores. Certa autonomia dada aos Licenciandos em suas atuações e em sua permanência nas escolas, ajuda-os no amadurecimento para a busca de soluções para situações encontradas ou emergentes e para o desenvolvimento da consciência de que nem sempre serão bem-sucedidos, mas que é preciso tentar sempre (Gatti *et al.* 2014, p. 58).

Os licenciandos elaboraram e aplicaram oficinas e projetos, como as relacionadas aos temas “Super-heróis e a Física” e “Caça Asteroides”. Isso permitiu que eles explorassem diversas metodologias de ensino, promovendo um aprendizado significativo. Durante toda a execução do subprojeto, houve um acompanhamento próximo das atividades dos licenciandos. O supervisor desempenhou um papel ativo na orientação e feedback constante. Reuniões periódicas foram realizadas para discutir planejamentos, analisar resultados e compartilhar experiências.

5. Considerações finais

Os resultados foram tangíveis e impactantes. Os estudantes na escola mostraram maior engajamento nas aulas de Física, demonstrando curiosidade e participação ativa nas atividades propostas. Os bolsistas, por sua vez, adquiriram habilidades pedagógicas e didáticas valiosas, além de desenvolverem uma compreensão mais profunda da relação entre teoria e prática. A interdisciplinaridade e o uso de materiais inovadores foram ferramentas eficazes para a promoção da aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Criador do Caça Asteroides mostra importância da astronomia no último dia da SNCT. **Semana Nacional de Ciência e Tecnologia**. Ministério da Ciência e Tecnologia. Disponível em: <https://www.gov.br/mcti/pt-br/acompanhe-o-mcti/noticias/2021/12/criador-do-caca-aster>. Acesso em: 26 nov. 2023.

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

GATTI, B.; ANDRÉ, M.; GIMENES, N.; FERRAGUT, L. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)** (2014). São Paulo: FCC/SEP. (Textos FCC, 41).

GONZAGA, L.; MACETI, H.; LAUTENSCHLEGUER, I.; LEVADA, C. A física dos super-heróis de quadrinhos (HQ). **Caderno de Física da UEFS**. Feira de Santana, Bahia, 2014. Disponível em: <https://silo.tips/download/a-fisica-dos-super-herois-de-quadrinhos-hq>. Acesso em: 26 nov. 2023.

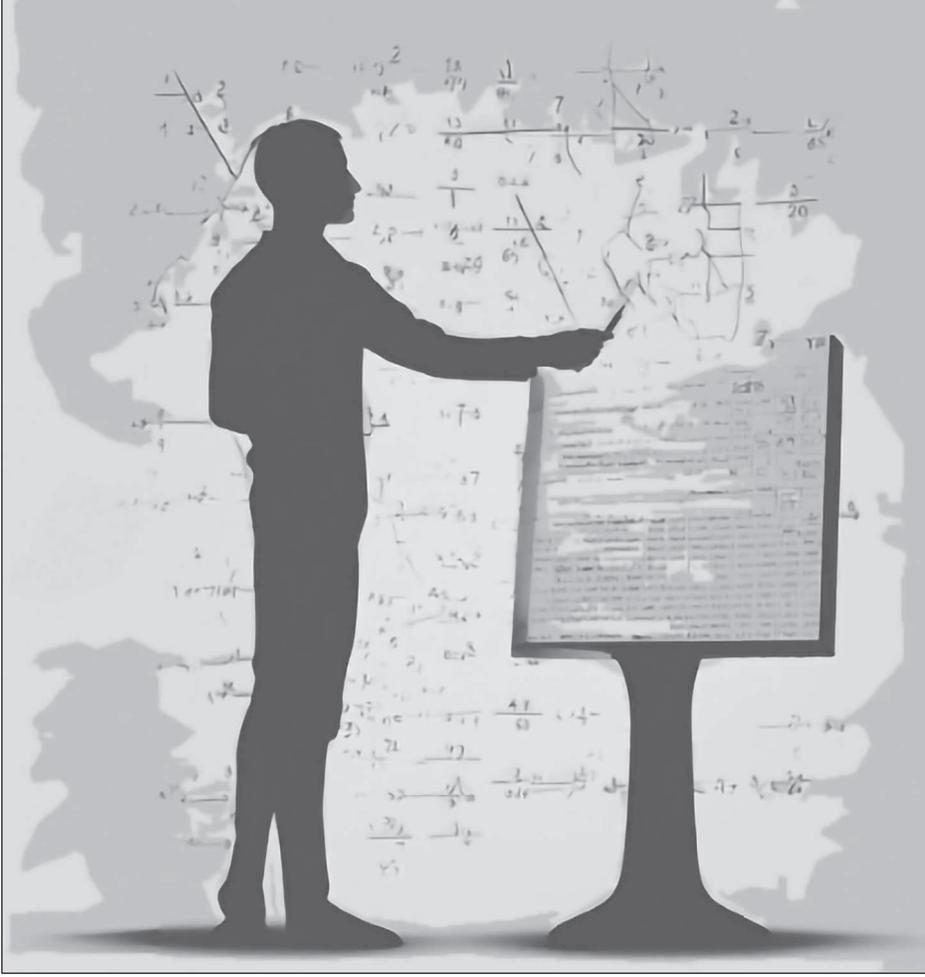
LIBÂNEO, J. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2005.

NÓVOA, A. **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

ROCHA, L. **Os cientistas e a ciência cidadã**: um estudo exploratório sobre a visão dos pesquisadores profissionais na experiência brasileira. 2019. 76 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro; Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Rio de Janeiro, RJ, 2019.

O ESPETACULAR Homem-Aranha 2: a ameaça de Electro. Direção: Mark Webb. Estados Unidos: Columbia Pictures. 2 maio 2014.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização



Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

RELATOS DE EXPERIÊNCIA DO PIBID-UFAL MATEMÁTICA – UM OLHAR VOLTADO À FORMAÇÃO INICIAL

*André Luiz Flores
Camila Santos Soares
Gabriel Cavalcante Silva
Igor Eduardo Anselmo Silva
Stephany Lima Pereira*

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

1. Introdução

O presente texto traz uma narrativa baseada nas vivências dos autores, participantes do grupo de trabalho do Pibid de Matemática, e teve natureza descritiva e qualitativa, priorizando um ponto de vista voltado às contribuições do programa no processo de formação inicial dos bolsistas ID. Trata-se de uma descrição parcial das atividades, pois o programa ainda está em andamento.

O subprojeto de Matemática insere-se no âmbito do Edital CAPES 23/2022, através do qual duas escolas foram contempladas, tendo cada uma, oito bolsistas de ID. Ambas as escolas estão localizadas na cidade de Maceió, sendo elas: Escola Estadual Moreira e Silva, localizada no complexo educacional CEPA, no Bairro do Farol, atendendo a turmas do Ensino Médio integral; e Escola Estadual Professora Onélia Campelo, situada no Bairro Santos Dumont, com turmas do Ensino Fundamental 2.

2. Os desafios do ensino de matemática no contexto atual

O ensino da disciplina de Matemática é muito complexo nos dias atuais, pois mesmo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que configura uma normativa norteadora para aulas mais dinâmicas, ainda há um grande fracasso no quesito da aplicação da contextualização e reflexão dos estudantes nas aulas de Matemática, conforme foi vivenciado nas escolas em questão.

Do conjunto de disciplinas da Educação Básica, é possível afirmar que a Matemática se destaca como sendo a que os alunos apresentam maiores dificuldades. Isso é ratificado pelo resultado do Censo Escolar 2022 (Brasil, 2022). Segundo essa pesquisa, os alunos do ensino médio acertaram somente 27% das questões de Matemática da prova SAEB, que avalia a Educação Básica no Brasil.

Um dos fatores que justifica a dificuldade dos alunos para aprender Matemática é a metodologia adotada pelos professores. Segundo Fassato (2012), essa metodologia limita o aprendiz à memorização de procedimentos mecânicos, o que exige pouco raciocínio e dificulta o desenvolvimento de uma aprendizagem matemática significativa.

Sobre a problemática do ensino de Matemática, observa-se que a apreensão de conteúdos aquém do esperado e desinteresse não são fenômenos disjuntos; muito pelo contrário, as deficiências de conteúdo matemático são o resultado direto do desinteresse. Nesta direção, há uma vasta bibliografia preconizando a utilização de recursos diversos de modo a tornar as aulas mais atrativas, e isso não para torná-las um espetáculo agradável, mas como caminho necessário a ser trilhado para que os alunos atinjam conhecimento de conteúdos através de concepções significativas e contextualizadas dos conhecimentos.

Não por acaso surge o Pibid nas escolas, com preceitos que, se num primeiro momento parecem ambiciosos, dada a cultura do estágio docente e a ideia de ir à escola para aprender como ser professor, sua prática tem mostrado, no histórico do programa e na atual experiência deste subprojeto até o momento, que os resultados das práticas inovadoras são imediatos e efetivos, sendo múltiplas as dimensões do conhecimento e formativas tangenciadas pelas ações realizadas.

3. O PIBID-Ufal matemática e suas contribuições à formação inicial

A formação inicial dos docentes no curso de licenciatura da Universidade Federal de Alagoas segue as diretrizes vigentes. Conta com disciplinas de formação teórica específica, onde são abordados conteúdos de Matemática, e outras que trazem conteúdos de Educação ou Educação Matemática, onde são abordadas teorias sobre conhecimentos pedagógicos e didáticos e suas tendências atuais. Contudo, a relação entre teoria e prática, ao menos dos estágios supervisionados ou projetos de ensino ou extensão específicos, acaba por ficar no campo teórico ou de narrativa de exemplos práticos. Ou seja, o aspecto da relação teoria-prática cinge-se a uma abordagem teórica.

Outro aspecto deste modelo de formação inicial, considerando a vertente educacional, é o caráter generalista dos conteúdos teóricos abordados. Em algumas poucas disciplinas esparsas, com somatório de carga horária insuficiente (ou incipiente, ao considerar o volume de material teórico disponível) a uma formação mais sólida em teorias educacionais, não há muita oportunidade para o estudo de conteúdos teóricos específicos passíveis de aplicação mais imediata, como, no caso concreto de uma demanda de sala de aula, por exemplo, ensinar máximo divisor comum.

Então, em certo sentido, a discussão da lacuna entre teoria e prática é por si só passível de digressões, pois a um olhar mais desatento pode parecer partir do pressuposto de que na universidade, a formação teórica é suficiente, bastando estar na escola e aplicar as teorias para que a relação se complete. No entanto, esta relação deve ser uma construção em via de mão dupla e, portanto, teoria e prática devem ocorrer simultaneamente. Do contrário, durante a formação inicial, o aluno egresso terá dificuldades numa tentativa tardia de articulá-las de forma consciente e consistente, necessitando então de formação continuada. Infelizmente, este tem sido o *modus operandi* dos cursos de licenciatura em Matemática, em sua grande maioria.

Neste contexto, o Pibid surge com uma marcante característica de oportunidade formativa. Como parte integrante destes processos, o desenvolvimento do subprojeto de Matemática teve, em sua concepção, esta preocupação de uma construção conjunta da teoria com a prática docente, cuidando para que o principal ator desta construção seja o próprio pibidiano.

3.1 As dimensões formativas do PIBID

A inserção dos pibidianos no contexto escolar buscou contemplar as dimensões da iniciação à docência previstas para o Pibid. Oportunizou-se não somente estudá-las ou observá-las, mas conhecê-las na prática, através da inserção no cotidiano escolar. Descrever esta inserção é uma tarefa um tanto complexa, pois é representada por um imenso conjunto de vivências e interações, com suas nuances, e ainda considerando a subjetividade interpretativa individual de cada uma delas.

Olhando para a dimensão político-educacional da escola, os pibidianos puderam observar documentos oficiais da escola, sobretudo o PPP (Projeto Político-Pedagógico) e o regimento, que abordam todos os âmbitos da ação educativa na escola, abrindo a possibilidade de refletir sobre seus reflexos na prática do cotidiano escolar. A cultura e ambiente escolar puderam ser contemplados sob o prisma desses documentos, cabendo reflexões sobre as nuances de contraste entre política educacional enquanto diretrizes formalmente registradas, enumeradas etc. e a política educacional manifestada enquanto prática pedagógica ou, de modo mais amplo, nas relações institucionais como um todo, e em particular nas relações cotidianas (reuniões, interação entre diretora, coordenadores, professores, funcionários etc.)

No que tange à dimensão político-didática, observou-se que na construção dos parâmetros e orientações nesses documentos, há a cultura de que devem ser idealmente perfeitos, e apresentam termos que podem ser definidos como midiáticos, no sentido estrito à cultura escolar. É fato que o modelo

impresso nas diretrizes por si só não realizará transformações, mas pode ser visto como um primeiro passo para uma transformação efetiva, que se dará a partir da sua assimilação e posterior ação dos atores envolvidos no processo educativo. A reflexão levou a colocar, mais uma vez, o professor como centro do processo transformativo da realidade escolar. Curioso observar que a dimensão político-didática provavelmente foi a de maior interesse inicial dos pibidianos, talvez por perceberem suas reais possibilidades de intervenção na realidade das práticas pedagógicas e didáticas. Os pibidianos, ao chegarem na escola, já traziam a percepção da questão motivacional, juntamente com a cultura escolar da rejeição de conteúdos, como aspecto central a ser abordado. Há poucas referências diretas a esta problemática nos PPP.

No que se refere à dimensão político-institucional, a escola foi observada como parte de uma rede mantenedora, consubstanciada na Rede Estadual de Ensino de Alagoas, que possibilita a visão das relações político-institucionais sob outro prisma, uma vez que, até então, os pibidianos enxergavam a escola com a visão remanescente do período que estudaram no Ensino Básico. Também ficou evidenciada a relação institucional entre Escola e Universidade, através da presença do próprio subprojeto e de outros projetos da UFAL e outras instituições, todos convivendo no ambiente escolar. Este olhar representou uma forma de amadurecimento profissional aos pibidianos, oportunizada pela inserção, pois na universidade o olhar é mais voltado para as questões pedagógicas e didáticas. Os pibidianos puderam observar as relações institucionais da escola e da universidade interagindo mutuamente, por um lado vendo a experiência na escola como parte de seu processo formativo e, por outro, sob o prisma das relações político-institucionais da Escola, se identificando como parte integrante, e não como um objeto estranho à dinâmica escolar.

Na escola, observou-se que a dimensão formativa-curricular é tema central e recorrente na cultura escolar gestora, o que confere a esta dimensão um caráter mais conteudista. Mesmo que nos PPPs apareçam temas transversais numa narrativa atual, por outro lado, o currículo de formação é bastante destacado. A despeito das diretrizes constantes nos PPPs, a cultura da prática pedagógica é conteudista, arremetendo a uma concepção curricular quase paradoxal, já que foi flagrante, nas sondagens iniciais, as lacunas generalizadas de conteúdo básico de Matemática entre os alunos.

No que se refere à formação dos pibidianos, a dimensão formativa-curricular foi tocada no que se refere a currículo e práticas pedagógicas. Temas recorrentes no currículo formativo da universidade puderam ser visitados na prática, e a escola torna-se um ambiente real de aprendizagem. A partir da metodologia adotada no subprojeto, notou-se o desenvolvimento

de competências profissionais diversificadas, tendo como ponto norteador o autodesenvolvimento na direção da autonomia profissional.

A dimensão sócio-interacional, no contexto da presença de pibidianos na escola, pode ser abordada de duas formas, seja sob o olhar do pibidiano observador ou do ponto de vista da interação dos pibidianos com outros atores já mais antigos da comunidade escolar: num primeiro momento, o pibidiano olha para o contexto imediatamente à sua volta, e para como se dão as interações sociais neste espaço. Posteriormente, os pibidianos foram instigados a considerar o contexto social dos locais de origem dos alunos, realidade de certa forma oculta e da qual somente alguns reflexos comportamentais se manifestam na escola. Foi observada a forma de interação entre professor e aluno, dentro e fora de sala de aula, e seus possíveis reflexos no desenrolar do cotidiano pedagógico.

Quanto à interação social dos pibidianos no início da inserção, em ambas as escolas a recepção e interação do grupo foi cordial e cheia de expectativas, seja pela direção, coordenação pedagógica, professor supervisor ou outros participantes. Os supervisores foram orientados a apresentá-los não como estagiários, mas como representantes do subprojeto.

4. Procedimentos metodológicos

A caracterização inicial da escola trouxe a leitura de que, na realidade escolar, apesar dos esforços observados, os professores não utilizavam com frequência recursos didáticos inovadores. Cabe aqui observar que nos PPCs de ambas as escolas, não há recomendação explícita ou menção mais enfática à utilização de recursos didáticos diferenciados e atrativos, delegando aos respectivos professores a responsabilidade pelo planejamento das aulas, ou seja, abrindo espaço para a interpretação subjetiva das diretrizes constantes nos PPPs e conseqüentemente a manutenção das aulas tradicionais, como se é, de certa forma, esperado. Também a formação continuada é citada de forma muito sutil e, em termos práticos, ocorre muito pontualmente, estando distante de ser pragmática enquanto política institucional e, portanto, com ínfimas possibilidades reais de transpor as práticas cotidianas da sala de aula, comprovadamente insuficientes e paradoxalmente predominantes.

Conscientes desta realidade, a propositura dos projetos de ensino nessas escolas foram baseadas nas observações e posteriores discussões e reflexões. Importante observar que, num primeiro momento, apesar de que as dinâmicas das aulas nas escolas parecessem de certa forma produtivas no quesito ensino-aprendizagem, onde se observou regência tradicional e exposição concisa da teoria com exemplos, as provas diagnósticas iniciais mostraram

uma grande lacuna no domínio de conceitos básicos de Matemática. Mesmo parecendo uma situação paradoxal, com um breve olhar na direção das teorias de Educação, e em particular da Educação Matemática, é possível vislumbrar que a realidade encontrada é um traço constante, fruto das aulas tradicionais de Matemática. Por mais que o professor dedique seu talento apostando nas aulas tradicionais com quadro e giz, e mesmo que essa atitude surta efeito sobre parcela dos alunos, a experiência tem mostrado que a grande massa não aprende Matemática de forma satisfatória desta maneira. Mas surge também uma discussão do que é “aprender Matemática”, ou “qual a Matemática que deve ser aprendida”. Não interessa nos tempos atuais (e na verdade nunca interessou) uma Matemática descontextualizada e sem oferecer crescimento pessoal ao estudante nos mais diversos aspectos. A busca da interdisciplinaridade deve ser constante, não somente como ferramenta ou recursos adicionais para o aprendizado da Matemática, mas visando uma formação plural e que reforce os conceitos de cidadania e desenvolvimento pessoal.

A observação foi assumida como um processo contínuo, permeando os diversos aspectos da realidade escolar. Mais detalhadamente, o passo inicial de ações específicas foi, inicialmente, eleger o conteúdo matemático a ser trabalhado, considerando planos de aulas, provas diagnósticas, vivências do professor supervisor, vivências em sala de aula, comportamento dos estudantes em sala e fora dela, dentre outros atributos. Após isso, os PIBIDIANOS foram instigados a buscar referenciais teóricos relacionados com o assunto específico, tanto de Matemática, se for o caso, quanto os de abordagem pedagógica e didática, para posterior propositura das ações de intervenção. Os próprios PIBIDIANOS realizam a etapa de aplicação, interagindo diretamente com os alunos, e posterior síntese e discussões dos resultados atingidos. Estas reflexões individuais e coletivas são preceitos fundamentais do subprojeto, solidificando a formação inicial e servindo como norteador na ocasião da propositura e aplicação de novas ações no subprojeto.

5. Alguns resultados e discussão

5.1 O início da experiência

Para dar corpo à narrativa deste texto, iniciamos citando que, para ambas as escolas, o diagnóstico foi uma etapa fundamental para caracterizar a realidade escolar, o planejamento e a propositura das atividades. A etapa formal de diagnóstico é limitada cronologicamente; no entanto, as vivências nos meses subsequentes o tornam um processo contínuo com a adição de novas informações e olhares que se juntam à caracterização inicial.

Talvez pelo fato de ambas as escolas fazerem parte da Rede Estadual de Ensino de Alagoas, observam-se muitas similaridades em diversos aspectos: a classe social dos alunos, infra-estrutura física e suas deficiências, dinâmica organizacional, corpo docente e, de maneira inequívoca e sobretudo, lacunas de aprendizagem e desinteresse pela Matemática por parte dos alunos, sendo uma constante o fato de os alunos de uma determinada série não saberem lidar com os respectivos conteúdos, tanto no aspecto operacional quanto conceitual.

Os meses iniciais serviram em grande parte para adquirir consciência sobre o que é o programa Pibid, e o que ele deve representar na escola. Inicialmente, a percepção de bolsistas e voluntários estava ainda muito arraigada no conceito de estágio, de aprender com o professor da escola, talvez devido a memórias dos estagiários que passaram pelas escolas enquanto os pibidianos eram alunos. Estes sabiam que, no Pibid, desenvolveriam projetos de ensino diferenciados, mas a percepção inicial, pelo menos da maioria, é de que estes projetos estariam prontos, cabendo a eles apenas a execução, e que seu aprendizado se daria desta forma. Coube às partes gestoras do subprojeto articular sua condução de modo que construíssem a própria autonomia, nas diversas vertentes do processo. Bolsistas e colaboradores mostraram uma preocupação grande com o resgate de conteúdos não aprendidos, como as operações básicas. Neste momento, com uma maior maturidade e desenvolvida certa autonomia, percebe-se o surgimento de ideias de projetos com temáticas mais amplas, tendo surgido espontaneamente no grupo temas como a educação inclusiva e propostas de intervenção interdisciplinares. Ainda, a partir do evento “Seminário de Socialização das Atividades dos Programas Pibid e PRP – UFAL”, os pibidianos foram instigados a publicar suas experiências, havendo desde então grande movimentação neste sentido. Em suma, deste ponto em diante espera-se o desenvolvimento de ações de forma mais consciente, tangenciando temas transversais em Educação e a produção de capítulos de livros e artigos, além da socialização dos resultados em eventos.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

5.2 Ações de intervenção desenvolvidas

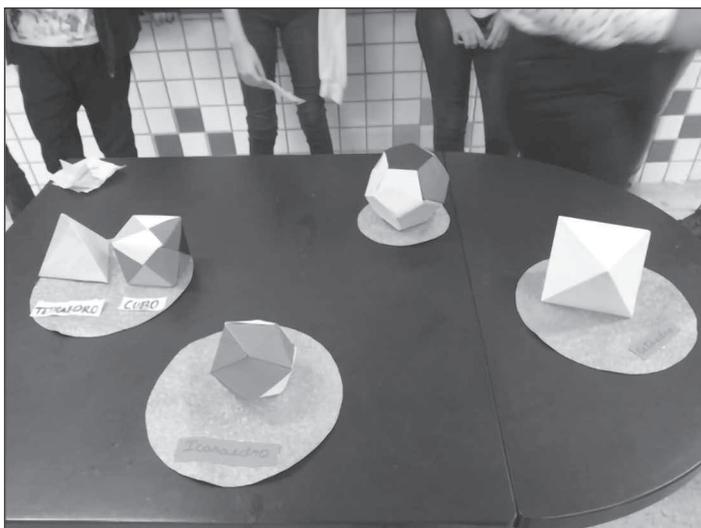
A seguir listamos os projetos de intervenção desenvolvidos para cada escola:

5.2.1 Escola Estadual Onélia Campelo

- Jogos dos Múltiplos e divisores;
- O ensino de coordenadas cartesianas;
- Twister das operações;

- Solidificação do Plano;
- Construção Da Maquete De Uma Casa;
- O estudo dos Poliedros de Platão por meio das técnicas do origami;
- Trilha das operações;
- A natureza e seus números;
- A natureza e seus números;
- O Pátio Da Matemática.

Figura 1 – Projeto O estudo dos Poliedros de Platão por meio das técnicas do origami



Fonte: Acervo pessoal.

5.2.2 Escola Estadual Moreira e Silva

- Usando os jogos “Teste de Einstein e Robox” do Rachacuca como método de aperfeiçoar o pensamento lógico;
- Explorando a lógica com jogos digitais;
- A utilização de materiais didáticos para uma aprendizagem significativa: dominó de fração, bingo matemático e jogo da memória;
- Desenvolvendo o letramento a partir da reflexão por meio da escrita como uma estratégia potencializadora para uma aprendizagem significativa no uso da OBMEP;
- Interdisciplinaridade: Matemática financeira aplicada na farmácia.
- A câmera escura: explorando suas prioridades matemáticas;
- Pipa tetraédrica: uma aula de geometria diferenciada;
- Uma oficina de tangram: construindo figuras geométricas.

5.3 Uma experiência exitosa – Projeto de Letramento Matemático

Descrevemos, a seguir, a título de exemplo, o projeto “*Desenvolvendo o letramento matemático a partir da reflexão por meio da escrita como uma estratégia potencializadora para uma aprendizagem significativa no uso da OBMEP*”, realizado na Escola Moreira e Silva e idealizado pelo bolsista ID Gabriel Cavalcante Silva. A ação inspirou-se na necessidade de os estudantes começarem a sair da zona de repetição da matemática, adotada normalmente nas escolas brasileiras, para utilizarem a linguagem matemática de forma reflexiva. Um dos fatores que dificulta a aprendizagem matemática é a adoção de uma metodologia cujo foco é a memorização de procedimentos mecânicos.

A fim de levar o aluno a sair do campo da memorização para o campo da reflexão, defende-se a escrita como uma estratégia potencializadora para uma aprendizagem matemática significativa. A interlocução entre a linguagem escrita e a linguagem matemática favorece a compreensão de conceitos, do raciocínio lógico-matemático e possibilita uma interlocução entre os alunos e os professores, uma vez que permite, ao aluno, organizar e materializar as suas ideias de forma lógica e coerente, e ao professor, realizar uma autoavaliação da sua prática pedagógica.

5.4 Quadro teórico

A Matemática é uma linguagem que permite ao homem expressar e comunicar ideias, conceitos e raciocínios de forma lógica e precisa. No entanto, muitos alunos enfrentam dificuldades para aprender Matemática, pois não conseguem atribuir sentido ao que estudam, nem relacionar a Matemática com outras áreas do conhecimento e com o seu cotidiano. Uma das causas dessa dificuldade é a metodologia de ensino tradicional, que prioriza a memorização de fórmulas e procedimentos, sem estimular a reflexão, a compreensão e a criatividade dos alunos.

Letramento matemático é a capacidade individual de formular, empregar, e interpretar a matemática em uma variedade de contextos. Isso inclui raciocinar matematicamente e utilizar conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas para descrever, explicar e prever fenômenos. Isso auxilia os indivíduos a reconhecer o papel que a matemática exerce no mundo e para que cidadãos construtivos, engajados e reflexivos possam fazer julgamentos bem fundamentados e tomar as decisões necessárias (OECD/PISA, 2012, p. 18).

Nesse contexto, a escrita surge como uma estratégia didática que pode contribuir para o desenvolvimento do letramento matemático, ou seja, a capacidade de usar a Matemática para resolver problemas, interpretar informações, argumentar e comunicar ideias. A escrita possibilita ao aluno registrar

o seu pensamento matemático, organizar as suas ideias, esclarecer as suas dúvidas, justificar as suas soluções, avaliar o seu processo de aprendizagem e interagir com os seus colegas e professores. Além disso, a escrita favorece a interdisciplinaridade entre a Matemática e a Língua Portuguesa, pois ambas são linguagens que se complementam e se influenciam mutuamente. Assim, a escrita pode ser uma ferramenta potencializadora para uma aprendizagem matemática significativa, reflexiva e contextualizada.

É por meio da linguagem que o homem se comunica, tem acesso às informações, expressa e defende opiniões e produz conhecimento. Nessa perspectiva, a Matemática é uma linguagem, e para compreendê-la, é necessário o viés da interpretação para além da codificação, isto é, aprender Matemática perpassa pela produção do sentido que se dá ao objeto. Sendo assim, o diálogo entre linguagem matemática e linguagem escrita possibilita não só a interdisciplinaridade, mas também o direcionamento para um aprendizado contextualizado e, conseqüentemente, com sentido. De acordo com Barreto, Mota e Valadão (2017, p. 323), o conhecimento da matemática deve acontecer numa perspectiva “interdisciplinar, intertextual, dialógica e interdiscursiva”.

5.5 Resultados e discussão

O alinhamento do ensino da matemática com a escrita possibilitou uma aprendizagem pautada no sentido, uma vez que o ato de pensar e registrar as experiências vividas, por exemplo na resolução de uma equação do segundo grau, pode tornar-se um fator facilitador para a compreensão desse tipo de equação. Além disso, o registro dos pensamentos matemáticos possibilita ao professor acompanhar o trajeto cognitivo dos alunos e, com isso, depreender se os conceitos matemáticos trabalhados foram compreendidos pelos estudantes ou se estes precisam de intervenções. Isso significa que a prática voltada para o ensino de matemática precisa romper com a visão de que Matemática é número ou representação por meio de símbolos. A interlocução entre a linguagem escrita e a linguagem matemática é vista como uma potencializadora da aprendizagem de conceitos matemáticos de modo significativo. Por meio da linguagem escrita, um aluno pode descrever o passo a passo usado para a resolução de um problema matemático, por exemplo. Diante dessa descrição, o professor pode avaliar se o raciocínio matemático do aluno está de acordo com o que se espera.

6. Considerações finais

O desenvolvimento do subprojeto de Matemática considerou que o trabalho coletivo é uma característica fundamental do Pibid. Alguns projetos envolveram todos os pibidianos, o que permitiu ao grupo se conhecer e

desenvolver a capacidade de construir e elaborar um projeto em grupo. Algumas ações foram realizadas por grupos menores, os quais tiveram liberdade para se organizar. Esses grupos menores separaram-se por afinidade ao tema tratado, oportunizando assim maior autonomia para propor uma temática, sem que houvesse imposição. A participação em cada ação foi espontânea, e os projetos envolvendo todos os pibidianos tiveram suas temáticas validadas por todos. Este foi um caminho para melhor garantir um bom trabalho coletivo durante o processo. As discussões eram ora estimuladas, ora espontâneas, geradas a partir dos pibidianos. Dessa forma, os trabalhos coletivos levaram a um desenvolvimento pessoal em aspectos sócio-profissionais.

O Pibid é uma oportunidade para que o licenciando se certifique da escolha da docência para seu futuro profissional. Não raros são os casos em que, após a experiência de inserção, os participantes concluem pela incompatibilidade pessoal com a docência. No caso do atual subprojeto, felizmente não foi o caso. Todos os participantes expressaram seu desejo pessoal de se tornarem professores, e melhor do que isso, de se tornarem bons professores. Este é um ponto constantemente lembrado, e nota-se o empenho para tal. Os relatos, escritos ou verbais, de que “poder aplicar as teorias” é uma grande oportunidade são constantes no grupo. A maioria dos pibidianos se identifica com os estudantes da escola, pois vivenciaram uma situação similar. Foram comuns, no grupo, relatos de situações adjetivadas como “bizarras” que vivenciaram com seus professores de Matemática em suas respectivas épocas, o que reforça o contraponto no qual estão empenhados e servindo de forte motivação. Ultimamente surgiram relatos de pibidianos, em ambas as escolas, expressando o desejo de realizar ações que possam fazer com que estes alunos com os quais estão interagindo ingressem na universidade. Isto é uma prova inequívoca da identificação individual, não apenas com o grupo de pibidianos e gestor, mas com a ideia de coletividade, incluindo os alunos da escola.

Como reflexão final, apresentamos este texto como uma compilação das experiências vivenciadas até o momento no subprojeto Pibid Matemática da UFAL, campus A. C. Simões, iniciado em novembro de 2022. Trouxemos alguns registros das experiências e buscou-se descrever, de forma crítica, diversos aspectos formativos propiciados que não são oportunizados durante o cumprimento do currículo de formação acadêmica. Estes incrementos à formação inicial são, provavelmente, a principal contribuição do Programa às futuras gerações de professores.

Importante observar que este texto ficou distante de contemplar a pluralidade de oportunidades formativas individualmente vivenciadas por cada participante do projeto, sequer chegando a ser um mosaico de recortes de percepções subjetivas. Contudo, menos relevante esse fator, pois a riqueza formativa ocorre pela via das vivências e reflexões, a despeito dos registros *a posteriori*.

REFERÊNCIAS

BARRETO, M.; MOTA, T.; VALADÃO, B. **Língua materna e matemática:** articulações necessárias para letramento nos anos iniciais do ensino fundamental. *Polyphonia*, v. 28, n. 2, p. 322-338, jul./dez. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar**. Brasília, 2022. Acesso em: 6 jul. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>.

CAPES. **PIBID** – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 20 nov. 2023.

FASSATO, V. **Aprendizagem de Matemática:** Obstáculos e Fatores Auxiliadores. Trabalho de Conclusão de Curso – Matemática da Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2012. Disponível em: <https://www.ibilce.unesp.br/Home/Departamentos/Matematica/aprendizagem-de-matematica---obstaculos-e-fatores-auxiliadores.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2023.

LORENZATO, Sergio (org.). **O laboratório de ensino de Matemática na formação de professores**. Campinas: Autores associados, 2012. (Coleção Formação de Professores).

OECD. Pisa 2012. **Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy**, OECD Publishing. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190511-en>. Acesso em: 20 nov. 2023.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alfabetização 13, 102, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 149, 153, 154, 155, 156, 213, 297

Ambiente escolar 18, 23, 30, 32, 36, 60, 67, 86, 91, 92, 94, 95, 100, 105, 107, 116, 126, 127, 161, 173, 178, 218, 223, 227, 228, 233, 255, 265, 271, 272

Arapiraca 6, 15, 16, 23, 159, 241, 242, 246, 247, 252, 253, 287, 288, 289, 292, 293, 294, 295, 297

Aulas de educação 15, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 40, 44, 47, 52, 56, 60, 63

B

Base Nacional Comum Curricular 52, 60, 62, 65, 69, 76, 122, 155, 202, 204, 206, 209, 269

Biologia 20, 213, 214, 216, 217, 220, 223, 224, 225, 235

Biomecânica 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27

Bolsas de iniciação 15, 39, 53, 60, 65, 74, 79, 105, 124, 172, 185, 213, 222, 223, 229, 241, 255, 287, 288, 289, 290, 294, 295, 296, 297

C

Ciências 6, 49, 62, 70, 72, 75, 79, 80, 85, 89, 94, 102, 112, 113, 145, 149, 165, 213, 214, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 232, 233, 234, 235, 244, 254, 287, 289, 291, 292, 293, 297

Coordenador 69, 179, 218, 255, 287, 288

Criatividade 35, 37, 41, 51, 58, 60, 127, 132, 133, 134, 139, 153, 166, 167, 215, 220, 223, 233, 235, 236, 245, 249, 250, 252, 263, 277

Crítica 15, 26, 27, 30, 68, 69, 84, 94, 138, 141, 143, 144, 146, 154, 156, 160, 163, 165, 167, 168, 172, 186, 187, 188, 194, 195, 196, 197, 201, 203, 206, 217, 222, 237, 241, 243, 279

Cultura corporal 13, 15, 17, 18, 19, 22, 24, 25, 26, 31, 33, 53

Curso de letras 159, 185, 196, 199, 287, 288, 289, 290, 293, 295, 297

Curso de licenciatura 15, 24, 144, 199, 227, 238, 270, 289, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297

D

Desafios musicais 121, 122, 123, 124, 126, 127

Desenvolvimento de habilidades 29, 48, 51, 52, 54, 144, 153, 220, 246, 250, 256

Didática 22, 23, 25, 26, 52, 63, 71, 93, 98, 145, 149, 151, 153, 154, 173, 180, 199, 200, 203, 204, 205, 207, 208, 215, 221, 246, 257, 266, 271, 272, 274, 277

Discentes 6, 11, 39, 70, 74, 75, 80, 83, 93, 125, 126, 133, 165, 166, 167, 214, 215, 220, 223, 227, 232, 234, 236, 256, 257, 258, 259, 265

E

Educação básica 6, 11, 13, 34, 39, 52, 53, 63, 67, 68, 93, 100, 105, 107, 124, 146, 168, 172, 185, 208, 215, 216, 241, 244, 247, 249, 251, 252, 269, 287, 291

Educação física 6, 15, 17, 18, 19, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 43, 44, 46, 47, 49, 51, 52, 53, 54, 56, 60, 62, 63, 112, 288, 289, 290, 292, 293, 295, 296

Educacional 13, 18, 30, 34, 35, 36, 49, 52, 62, 66, 67, 68, 74, 75, 106, 107, 118, 124, 127, 135, 136, 137, 142, 143, 167, 171, 177, 188, 200, 213, 220, 224, 234, 241, 245, 247, 256, 263, 269, 270, 271

Engajamento 29, 35, 51, 58, 66, 72, 75, 142, 144, 163, 185, 187, 203, 206, 207, 208, 220, 231, 236, 250, 251, 252, 265

Ensino de ciências 213, 214, 217, 218, 220, 221, 223, 225, 254

Ensino e aprendizagem 33, 52, 83, 91, 92, 94, 95, 100, 101, 145, 201, 203, 208, 213, 216, 217, 228, 231, 234, 242, 244, 256

Ensino fundamental 29, 40, 43, 51, 54, 60, 61, 95, 102, 113, 118, 128, 142, 146, 147, 149, 155, 159, 172, 181, 199, 206, 207, 219, 224, 232, 269, 280, 288

Ensino médio 15, 16, 17, 20, 21, 23, 25, 34, 37, 75, 79, 80, 81, 86, 87, 88, 103, 105, 107, 108, 113, 114, 115, 116, 117, 121, 122, 123, 124, 127, 128, 172, 181, 189, 219, 227, 232, 234, 235, 236, 242, 249, 250, 251, 254, 255, 264, 269

F

Filosofia 6, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 87, 88, 156, 198, 289, 291, 292, 294

Formação de professores 3, 4, 6, 11, 13, 14, 39, 87, 101, 155, 227, 241, 242, 280

Formação inicial 67, 124, 156, 173, 179, 180, 182, 199, 208, 215, 224, 237, 265, 269, 270, 271, 274, 279

I

Iniciação à docência 4, 6, 11, 13, 15, 29, 39, 43, 49, 53, 60, 65, 67, 68, 74, 75, 79, 82, 105, 121, 123, 124, 127, 141, 142, 143, 154, 156, 172, 185, 199,

213, 222, 223, 227, 229, 237, 238, 241, 255, 256, 262, 266, 271, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 294, 295, 296, 297

Interpretação 22, 24, 74, 80, 88, 95, 106, 112, 122, 160, 163, 164, 165, 166, 168, 178, 180, 181, 182, 189, 190, 201, 205, 206, 208, 214, 225, 243, 244, 246, 248, 273, 278

Intervenção 15, 43, 47, 48, 54, 55, 65, 105, 110, 111, 112, 114, 115, 145, 148, 178, 180, 192, 199, 204, 205, 223, 228, 232, 247, 248, 249, 251, 256, 272, 274, 275, 278

Intervenções (Intervenção) 48, 54, 65, 105, 110, 111, 114, 115, 148, 180, 192, 204, 247, 256, 278

J

Jogos de tabuleiro 13, 56, 65, 68, 69, 70, 72, 73, 233

Jogos e brincadeiras 13, 44, 46, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 62, 63

L

Laboratório de ciências 112, 213, 214, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 225

Letramento 13, 95, 102, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 153, 154, 155, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 168, 169, 170, 185, 186, 188, 194, 196, 197, 198, 210, 276, 277, 280, 288, 297

Licenciatura em educação 15, 24, 62, 289, 290, 292, 293, 295, 296

Língua espanhola 6, 185, 187, 188, 194, 195, 196, 197, 198, 293

Linguagem 26, 27, 49, 132, 162, 163, 171, 173, 174, 175, 176, 178, 180, 181, 186, 188, 194, 198, 201, 246, 277, 278

Língua portuguesa 6, 122, 149, 151, 159, 160, 162, 171, 172, 173, 176, 177, 179, 180, 181, 200, 278, 287, 288, 291, 293, 295, 297

Literatura 13, 118, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 167, 168, 169, 170, 198, 217, 288, 290, 293

M

Maceió 27, 43, 53, 54, 68, 79, 91, 105, 109, 112, 115, 116, 117, 118, 121, 124, 128, 132, 146, 156, 172, 177, 179, 182, 186, 189, 196, 198, 199, 200, 207, 218, 219, 227, 229, 249, 255, 269, 293

Metodologia 26, 33, 35, 42, 43, 54, 69, 70, 71, 81, 84, 87, 93, 94, 124, 162, 163, 188, 198, 200, 203, 218, 224, 229, 246, 265, 270, 272, 277

Mudanças 21, 29, 31, 92, 93, 97, 99, 106, 107, 122, 127, 146, 154, 181, 186, 192, 261

N

Natureza 15, 16, 80, 87, 109, 145, 149, 176, 186, 188, 189, 214, 216, 222, 223, 229, 230, 234, 235, 236, 254, 269, 276

P

Padrões de beleza 188, 189, 190, 192, 193, 194, 195

Pedagógica 14, 17, 22, 24, 25, 27, 32, 49, 52, 53, 60, 65, 76, 98, 106, 112, 142, 143, 146, 153, 163, 195, 200, 209, 219, 233, 236, 238, 242, 244, 245, 264, 265, 271, 272, 273, 274, 277

Pibid 3, 4, 6, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 23, 25, 29, 34, 35, 39, 43, 44, 45, 49, 53, 54, 58, 60, 65, 66, 67, 69, 70, 79, 80, 82, 87, 88, 91, 92, 94, 95, 97, 98, 100, 105, 110, 111, 121, 123, 124, 126, 127, 128, 131, 132, 141, 142, 143, 144, 146, 151, 152, 153, 156, 159, 162, 168, 171, 172, 173, 176, 177, 178, 179, 181, 185, 186, 189, 194, 197, 199, 203, 204, 208, 213, 214, 215, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 227, 228, 229, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 241, 242, 243, 246, 247, 248, 253, 255, 257, 264, 265, 266, 269, 270, 271, 275, 278, 279, 280, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297

Pós-Graduação 156, 198, 224, 225, 288, 290, 291

Práticas de alfabetização 141, 142, 144, 145, 147

Professores em formação 43, 82, 176, 179, 180, 182, 199, 205, 215

R

Reativação do laboratório 213, 214, 218, 219, 220, 223

Relato de experiência 30, 39, 42, 49, 51, 53, 61, 218, 234, 238

S

Sala de aula 32, 33, 34, 35, 36, 44, 54, 65, 66, 67, 70, 71, 72, 74, 75, 79, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 91, 92, 93, 95, 100, 111, 113, 123, 124, 132, 133, 134, 141, 147, 148, 153, 159, 160, 162, 164, 166, 167, 168, 171, 173, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 187, 188, 193, 195, 199, 208, 215, 219, 220, 223, 224, 225, 230, 232, 233, 236, 237, 243, 245, 246, 247, 250, 251, 256, 260, 262, 270, 273, 274

Sistema de escrita 141, 144, 145, 149, 153, 155

Subprojeto 6, 53, 69, 79, 80, 91, 95, 97, 98, 100, 101, 105, 111, 122, 123, 141, 142, 144, 146, 147, 153, 172, 179, 181, 203, 204, 205, 219, 227, 228, 229, 237, 241, 243, 246, 247, 248, 250, 252, 253, 255, 256, 265, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 278, 279, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297

T

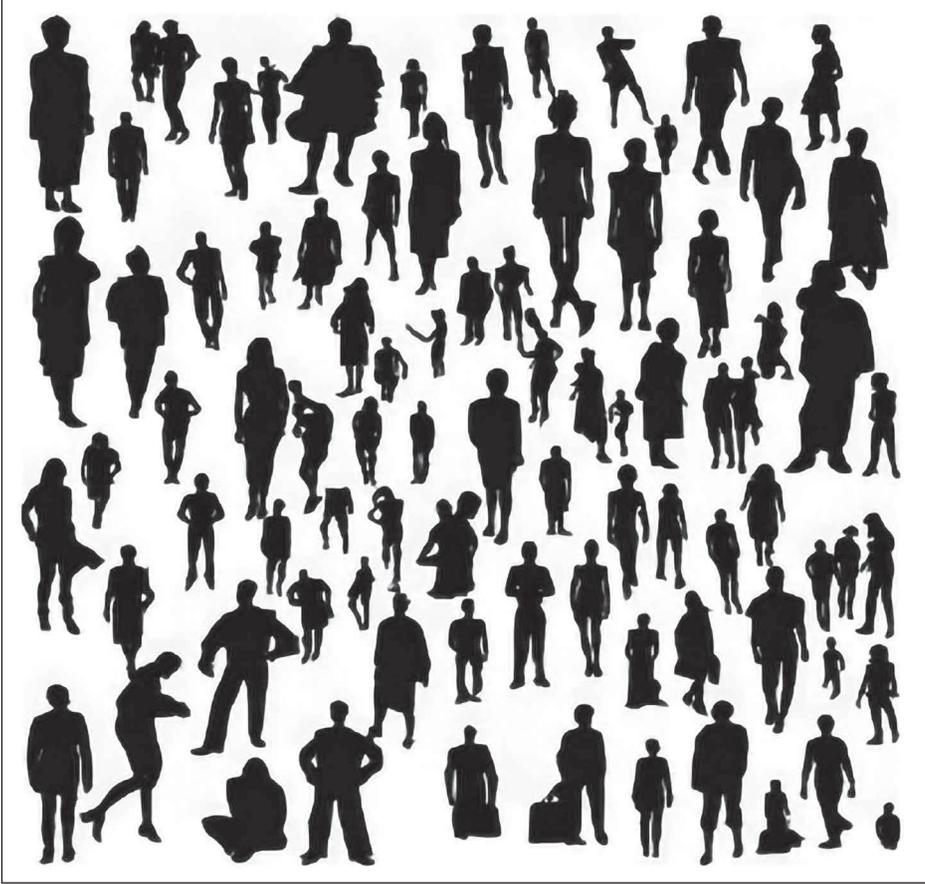
Teoria e prática 61, 124, 142, 144, 153, 156, 162, 169, 214, 227, 249, 255, 256, 265, 270, 271

U

Universidade Federal de Alagoas 6, 13, 15, 53, 56, 60, 69, 88, 156, 182, 185, 194, 196, 198, 199, 218, 227, 229, 241, 249, 255, 270, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297

V

Violência 33, 54, 56, 60, 98, 107, 116, 118, 166, 178



Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

Aduan Luiz da Silva

Professor da Escola De Educação Básica Professor José Quintella Cavalcanti,
Supervisor do subprojeto Física.

E-mail: aduanluiz1989@gmail.com.

Aleilson da Silva Rodrigues

Doutor em Educação, Docente da Universidade Federal de Alagoas, Campus
A.C.Simões, Coordenador de área do PIBID, Subprojeto Ciências. aleilson.

E-mail: rodrigues@icbs.ufal.br.

Alexia Mayza Soares de Lima

É licencianda do curso Letras- Inglês da Universidade Federal de Alagoas e
bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Álisson Gilson Bezerra

Licenciando em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Alagoas (ICS/
UFAL) e bolsista PIBID (CAPES) Ciclo 2022-2024.

E-mail: alisson.bezerra@ics.ufal.br.

Amaro Xavier Braga Junior

É Licenciado e Bacharel em Ciências Sociais (UFPE), Mestre e Doutor em
Sociologia (UFPE) e Mestre em Antropologia Social (PPGAS/UFAL) e pós-
-doutor em Teologia. É especialista em Ensino de História da Arte e das Reli-
giões (UFRPE), Gestão de EAD (Esc. Do Exército) e Artes Visuais (SENAC).
Atualmente é Professor Associado no Instituto de Ciências Sociais (ICS), da
Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e coordenador do Programa Ins-
titucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na área de Ensino de
Sociologia e vice-diretor do ICS.

E-mail: amaro@ics.ufal.br.

Ana Quézia Domingos Oliveira

Estudante do Curso de Letras/Espanhol na Universidade Federal de Alagoas e
Bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID/FALE/UFAL).

Ana Vitória Souza Bezerra

Acadêmica do curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade Federal
de Alagoas (UFAL), Campus Arapiraca. Bolsista do subprojeto em Letras do
Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

E-mail: ana.bezerra1@arapiraca.ufal.br.

Anderson Oliveira Ramos

Acadêmico do curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus Arapiraca. Bolsista do subprojeto em Letras do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

E-mail: anderson.ramos@arapiraca.ufal.br.

André Gustavo Ribeiro Mendonça

Professor Doutor do Instituto de Química e Biotecnologia da UFAL, coordenador de área do subprojeto de Química.

E-mail: andregrm@iqb.ufal.br.

André Luiz Flores

É graduado em Matemática, Mestre em Matemática e Doutor em Engenharia Elétrica, atualmente professor do Instituto de Matemática da UFAL e Coordenador de Área do Subprojeto de Matemática do Pibid-UFAL.

E-mail: andre.flores@im.ufal.br.

André Luiz Santos Praxedes

Pós-graduado pela Universidade Federal do Piauí. Professor da Secretaria de Educação do Estado de Alagoas.

E-mail: andre.praxedes@fale.ufal.br.

Andrey Ronald Monteiro da Silva

Possui formação em Técnico em Meio Ambiente pelo Instituto Federal de Alagoas – Campus Marechal Deodoro (2012). Graduado em Letras Espanhol pela Universidade Federal de Alagoas (2020) e Mestre em Letras e Linguística pelo PPGLL-UFAL (2022). Atualmente, é doutorando em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL) da UFAL. É membro do grupo de pesquisa Letramento, Educação e Transculturalidade (LET).

Antonio Alves Bezerra

Professor do Curso de História – Licenciatura e do PPGH (UFAL/ICHCA); coordenador do subprojeto PIBID/História/UFAL.

E-mail: antonio.alves@ichca.ufal.br.

Antônio Elias da Fonseca Filho

Professor de Educação física, Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Hévia Valéria Maia Amorim, Supervisor do subprojeto Educação Física – Pibid.

E-mail: antonioelias.filho@gmail.com.

Antônio Pedro Ferreira da Silva

Licenciando em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas, bolsista de iniciação à docência pelo PIBID.

E-mail: antonio.silva@icbs.ufal.br.

Camila Letícia dos Santos

Licencianda em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Alagoas (ICS/UFAL) e bolsista PIBID (CAPES) Ciclo 2022-2024.

E-mail: camilaleticials@gmail.com.

Camila Santos Soares

É estudante do Curso de Licenciatura em Matemática da UFAL Campus A. C. Simões, bolsista de iniciação à docência Pibid do ciclo 2023-2024.

E-mail: css0799@gmail.com.

Carlos Augusto Rocha da Silva

Graduando do Curso de Licenciatura em Geografia UFAL, participante do Subprojeto Geografia do PIBID/UFAL, ciclo 2022 – 2024.

Cirlene Jeane Santos e Santos

Professora da Universidade Federal de Alagoas, Instituto de Geografia Desenvolvimento e Meio Ambiente (IGDEMA/UFAL), Coordenadora do Núcleo de Estudos Agrários e Dinâmicas Territoriais (NUAGRARIO/CNPQ/UFAL), coordenadora Subprojeto Geografia do PIBID/UFAL, ciclo 2022 – 2024.

Cleane Maria da Silva Santos Stenphilt

Estudante do Curso de Letras/Espanhol na Universidade Federal de Alagoas e Bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID/FALE/UFAL).

Cleibson Américo da Silva

É professor efetivo da SEDUC-AL, Supervisor do PIBID em Filosofia, ciclo 2023-2024. Licenciado em Filosofia e em História; Especialista em Ética e filosofia política e em Teologia e história das religiões; Mestre e doutorando em Filosofia pela Universidade Federal de Sergipe.

Davy Soares Pessoa

Licenciando em Ciências Biológicas, Campus A.C.Simões, bolsista de iniciação à docência do subprojeto ciências.

E-mail: davy.pessoa@icbs.ufal.br.

Diego Rodrigues Santos

É estudante do curso de Licenciatura em Educação Física do Campus Arapiraca da Universidade Federal de Alagoas, e bolsista do PIBID ciclo 2022-2024.

Eduardo Henrik E. Pires dos santos

Graduando de Licenciatura em Educação Física, Campus A.C.Simões, participante do subprojeto Pibid de Educação Física.

E-mail: eduardo.pires@iefe.ufal.br.

Eshilli Shayane Ferreira dos Santos

Licencianda em Física, UFAL – Campus A.C.Simões, Bolsista do subprojeto Física.

E-mail: eshilli.santos@fis.ufal.br.

Eva Letícia Lima Oliveira

Graduanda em História – Licenciatura, bolsista do PIBID/História. UFAL/ICHCA.

E-mail: leticialimaoliveira01@gmail.com.

Ewerthon Dantas Santos

Graduando da Licenciatura em Educação Física, Campus A. C. Simões, discente do subprojeto Educação Física – Pibid.

E-mail: ewerthon.santos@iefe.ufal.br.

Ezequias Francisco dos Santos

Graduado em Licenciatura em Geografia e Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Alagoas, Professor da Rede Estadual de Ensino de Alagoas, supervisor do Subprojeto Geografia do PIBID/UFAL, ciclo 2022 – 2024.

Fábio Rodrigues dos Santos

Doutor em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas. Professor no Curso de Letras da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas.

E-mail: fabio.santos@fale.ufal.br.

Felipe Araujo de Lucena

É licenciando do curso Letras- Inglês da Universidade Federal de Alagoas e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Flávia Colen Meniconi

Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1999), mestrado em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (2003) e doutorado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (2015). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal de Alagoas, do Curso de Letras/Espanhol (FALE/UFAL) e do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL/FALE/UFAL).

Flávia Roberta Benevenuto de Souza

É professora efetiva da Universidade Federal de Alagoas, coordenadora do PIBID Filosofia ciclo 2022-2024. Possui Graduação, Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais, com estágio de doutoramento pela EHESS-Paris (2008-2009). Também possui Pós-Doutorado em Filosofia pela Universidade de São Paulo.

Francialy Clarissa Melo dos Santos

Licencianda em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Alagoas (ICS/UFAL) e bolsista PIBID (CAPES) Ciclo 2022-2024.

E-mail: meloclarissao@gmail.com.

Francisco Ferreira da Paz

Professor especialista no ensino de Física, Escola Estadual Professor Edmilson de Vasconcelos Pontes, Supervisor do subprojeto Física.

E-mail: chicometal-al@hotmail.com.

Gabriel Cavalcante Silva

É estudante do Curso de Licenciatura em Matemática da UFAL Campus A. C. Simões, bolsista de iniciação à docência Pibid do ciclo 2023-2024.

E-mail: gabriel.silva@im.ufal.br.

Gideão Alves Batista dos Santos

É estudante do curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade Federal de Alagoas, e bolsista do PIBID, ciclo 2023-2024.

Herika Paes Rodrigues Viana

Mestra em História e professora da Educação Básica da SEDUC/AL, supervisora do Pibid/UFAL/História.

E-mail: herikapaes@gmail.com.

Hudson Oliveira Fontes Aragão

Mestre em Letras – Área de Concentração: Estudos Literários – pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe. Professor de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação do Estado de Alagoas.

E-mail: hofaragao@gmail.com.

Igor Eduardo Anselmo Silva

É estudante do Curso de Licenciatura em Matemática da UFAL Campus A. C. Simões, bolsista de iniciação à docência Pibid do ciclo 2023- 2024.

E-mail: igor.silva@im.ufal.br.

Ingrid Morganna de Menezes Oliveira

Graduanda em História – Licenciatura, bolsista do PIBID/História. UFAL/ICHCA.
E-mail: ingrid.oliveira@ichca.ufal.br.

Irinaldo Deodato Silva

É professor efetivo da Escola Pedro de França Reis, localizada em Arapiraca-Alagoas, na qual é supervisor do PIBID (ciclo 2022-2024). É especialista, mestre e doutor (em Educação) pela Universidade Federal da Bahia. É membro pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL/UFAL/Campus Arapiraca), registrado no CNPq.

Isabele Maria de Melo Oliveira

Graduanda em História – Licenciatura, bolsista do PIBID/História. UFAL/ICHCA.
E-mail: isabele.oliveira@ichca.ufal.br.

Jadson Araújo Costa

Licenciando em Física, UFAL – Campus A.C.Simões, Bolsista do subprojeto Física.
E-mail: jadson.costa@fis.ufal.br.

Janayna Rodrigues dos Santos Silva

Licencianda em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas, bolsista de iniciação à docência pelo PIBID.
E-mail: janayna.silva@cedu.ufal.br.

Jenkens Soares dos Santos

Discente do curso de Licenciatura em Educação Física, Campus A. C. Simões, Bolsista do subprojeto Educação Física – Pibid.
E-mail: jenkens.santos@iefe.ufal.br.

João Vitor Inácio da Silva

É estudante do curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade Federal de Alagoas, e bolsista do PIBID, ciclo 2023-2024.

Jocimara Fabrício dos Reis

Professora Mestre da E. E. Geraldo Melo dos Santos, supervisora do subprojeto de Química.
E-mail: jocimara.reis@professor.e-duc.al.gov.br.

Joelma de Oliveira Albuquerque

É professora efetiva do curso de Licenciatura em Educação Física do Campus Arapiraca da Universidade Federal de Alagoas e coordenadora de área do PIBID. É especialista e mestre (em Educação) pela Universidade Federal da

Bahia, e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas-São Paulo. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL/UFAL), registrado no CNPq.

José Samuel Ferreira

Professor da Escola Municipal Jaime Amorim Miranda, e Supervisor do sub-projeto PIBID de Educação Física.

E-mail: ferreirasamuel@gmail.com.

José Tenório Neto

É estudante do curso de Licenciatura em Educação Física do Campus Arapiraca da Universidade Federal de Alagoas, e bolsista do PIBID ciclo 2022-2024.

Joyce de Matos Barbosa

Professora Adjunta do Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Arte (ICHCA) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). É Pós-doutora em Artes Cênicas pela UFRN, Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP, Mestre em Direito Econômico pela UFPB e Mestre em Dança pela UFBA. Atua junto ao Coletivo Paralelo (@coletivo_paralelo), na cidade de João Pessoa/PB.

Júlia Medeiros de Omena

Mestranda em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas Programa de pós Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL). Possui especialização em Língua Espanhola pelo Centro de Estudos Superiores de Maceió (CESMAC) e graduação em Letras pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Atualmente é professora de Língua Espanhola do Instituto Federal de Alagoas – Campus Maceió.

Karla Renata Mendes

Doutora em Letras, Professora do Curso de Letras-Língua Portuguesa do Campus Arapiraca, Coordenadora do subprojeto de Língua Portuguesa.

E-mail: karla.mendes@arapiraca.ufal.br.

Klessia Santos Bastos

Professora da Escola Estadual Senador Rui Palmeira, Supervisora do sub-projeto Física.

E-mail: klessia.bastos@fis.ufal.br.

Klessia Santos Bastos

Professora da Escola Estadual Senador Rui Palmeira, Supervisora do sub-projeto Física.

E-mail: klessia.bastos@fis.ufal.br.

Leydiane Pereira da Silva

Professora da Escola Estadual Professora Izaura Antonia De Lisboa, Supervisora do subprojeto Física.

E-mail: leydiane.silva@professor.educ.al.gov.br.

Lidiane Maria Omena da Silva Leão

Professora a Licenciatura em Física, Campus Arapiraca – UFAL, Coordenadora de área do subprojeto Física.

E-mail: Lidiane.silva@arapiraca.ufal.br.

Lucas de Menezes Andrade

Pós-Graduado pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul em A Moderna Educação. Professor da Secretaria de Educação do Estado de Alagoas.

E-mail: lucasdma00@gmail.com.

Lucas Henrique Santos Correia

É graduado em Letras-Inglês pela Universidade Federal de Alagoas, professor da rede estadual do Estado há dez anos e supervisor do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Lucas Pereira Lopes

É estudante do curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade Federal de Alagoas, e bolsista do PIBID, ciclo 2023-2024.

Luís Henrique Pereira de Carvalho

Professor Mestre da E. E. Prof.^a Gilvana Ataíde Cavalcante Cabral, supervisor do subprojeto de Química.

E-mail: luishenrique082@gmail.com.

Maiara Gaia Damasceno

É licencianda do curso Letras- Inglês da Universidade Federal de Alagoas e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Marcelo Ernande Maciel Gomes

Licenciando em Física, UFAL – Campus A.C.Simões, Bolsista do subprojeto Física.

E-mail: marcelomacielgomes@hotmail.com.

Maria Alice Ferreira da Silva

Acadêmica do curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade Federal de Alagoas, campus Arapiraca, bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

E-mail: maria.silva25@arapiraca.ufal.br.

Maria de Fátima Silva Viana

É estudante do curso de Licenciatura em Educação Física do Campus Arapiraca da Universidade Federal de Alagoas, e bolsista do PIBID ciclo 2022-2024.

Maria Elizabete de Andrade Silva

Professora efetiva do Curso de Educação Física – Licenciatura, Campus A.C. Simões, Mestre em Educação pelo Centro de Educação – Ufal (2010), Doutora em Ciencia do Desporto, ramo Atividade Fisica e Saúde pela Universidade de Coimbra – Portugal (2017) e Coordenadora do Subprojeto de Educação Física.

E-mail: maria.andrade@iefe.ufal.br.

Maria Heloise Silva dos Santos

Professora em Educação Física – UFAL, bacharelado em Educação Física – UFAL, supervisora no PIBID Educação Física.

E-mail: heloisesantos.20@gmail.com.

Maria Laís Almeida Jesus

Graduanda em Letras Português pela Universidade Federal de Alagoas. Professora em Formação pelo PIBID.

E-mail: maria.jesus@fale.ufal.br.

Mênya Sanyelle Ramalho Calheiros

Graduanda da Licenciatura em Educação Física, Campus A. C. Simões, discente do subprojeto Educação Física – Pibid. física.

E-mail: menya.calheiros@iefe.ufal.br.

Michael dos Santos Silva

Discente do curso de Licenciatura em Educação Física, Campus A. C. Simões, Bolsista do subprojeto Educação Física – Pibid.

E-mail: michael.silva@iefe.ufal.br.

Pâmella Amorim de Oliveira

Discente do curso de Licenciatura em Educação Física, Campus A. C. Simões, Bolsista do subprojeto Educação Física – Pibid.

E-mail: pamella.oliveira@ctec.ufal.br.

Pedro Henrique Gomes da Silva

Graduando do Curso de Licenciatura em Geografia UFAL, participante do Subprojeto Geografia do PIBID/UFAL, ciclo 2022 – 2024.

Pedro Victor Lima Sarmiento

Acadêmica do curso de Música-Licenciatura-Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus A.C Simões. Bolsista do subprojeto em Música do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Ramona Lins Gonçalves

Graduanda do Curso de Licenciatura em Geografia UFAL, participante do Subprojeto Geografia do PIBID/UFAL, ciclo 2022 – 2024.

Raul Victor Pereira de Farias

Graduando da Licenciatura em Educação Física, Campus A. C. Simões, discente do subprojeto Educação Física – Pibid.

E-mail: raul.farias@iefe.ufal.br.

Rayane Janine Lessa Santos

Graduanda de Licenciatura em Educação Física, Campus A. C. Simões, participante do subprojeto Pibid de Educação Física.

E-mail: rayane.santos@iefe.ufal.br.

Roberta Cavalcante de Alencar

Professora Mestre da E. E. Prof. Eduardo da Mota Trigueiros, supervisora do subprojeto de Química.

E-mail: rcalencar72@gmail.com

Robson Gomes Cavalcante Filho

Acadêmica do curso de Música-Licenciatura-Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus A.C Simões. Bolsista do subprojeto em Música do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Sarah Alikia Houly Simões de Souza

Graduanda do curso de Licenciatura em Educação Física, Campus A. C. Simões, participante do subprojeto PIBID de Educação Física.

E-mail: sarah.sousa@iefe.ufal.br

Silas Amor da Silva

Licenciando em Física, UFAL – Campus A.C.Simões, Bolsista do subprojeto Física.

E-mail: silas.silva@fis.ufal.br.

Simone Makiyama

É mestre e doutora em Linguística, graduada em Letras português, docente do curso de Letras-inglês da Universidade Federal de Alagoas e coordenadora do subprojeto PIBID-inglês.

Stephany Lima Pereira

É estudante do Curso de Licenciatura em Matemática da UFAL Campus A. C. Simões, bolsista de iniciação à docência Pibid do ciclo 2023-2024.

E-mail: stephany.ferreira@im.ufal.br.

Suzana Maria Barrios Luis

Doutora e Mestre em Educação, Pedagoga, professora do Centro de Educação da UFAL, Coordenadora de Área do Subprojeto de Pedagogia do Pibid-UFAL, Líder do Grupo de Pesquisa do CNPq Ensino, Pesquisa e Extensão na Formação Docente.

E-mail: suzana.luis@cedu.ufal.br.

Vanilson de Lima Coelho

Técnico Administrativo em Música da Universidade Federal de Alagoas, Mestre em Artes-UFBA, Supervisor do PIBID-MÚSICA e docente da Escola Teotonio Vilela Brandão. Supervisor do subprojeto em Música do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Vitor dos Santos Silva

Licenciando em Ciências Biológicas, Campus A.C.Simões, bolsista de iniciação à docência do subprojeto ciências.

E-mail: vitor.silva@icbs.ufal.br.

Vitória dos Santos Chaves

Estudante do Curso de Pedagogia da UFAL, Campus A. C.Simões, Bolsista do Subprojeto de Pedagogia do PIBID-UFAL, atuando no âmbito da Alfabetização e Letramento.

E-mail: vitoriapibidpedagogiaufal@gmail.com.

Wellington da Silva Santos

Licenciando em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Alagoas (ICS/UFAL) e bolsista PIBID (CAPES) Ciclo 2022-2024.

E-mail: wellington.bezerra@ics.ufal.br.

Wendel Ferreira Silva Lopes

Acadêmico do curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), campus Arapiraca. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

E-mail: fwendel584@gmail.com..

SOBRE O LIVRO

Tiragem não comercializada

Formato: 16 x 23 cm

Mancha: 12,3 x 19,3 cm

Tipologia: Times New Roman 10,5 | 11,5 | 13 | 16 | 18

Arial 8 | 8,5

Papel: Pólen 80 g (miolo)

Royal | Supremo 250 g (capa)