

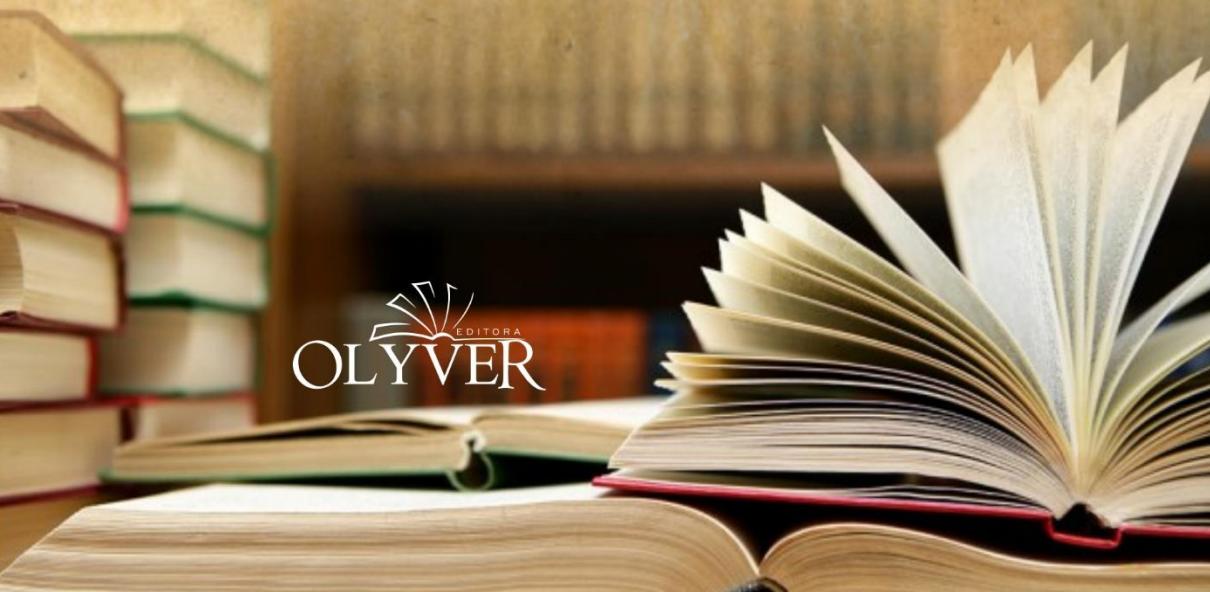
Flávia Tavares da Costa Ramos
Maria do Carmo Sousa Motta
Gerson Francisco de Arruda Júnior
Helder Remigio de Amorim
(Organizadores)

Interconexões do PIBID **UNICAP**

inovação, experiências e diálogos



OLYVER

The logo for OLYVER features the word "OLYVER" in a bold, white, sans-serif font. Above the letter "O", there is a stylized graphic element resembling a fan or a series of curved lines.

Interconexões do PIBID UNICAP: inovação, experiências e diálogos

DIREÇÃO EDITORIAL: Maria Camila da Conceição

DIAGRAMAÇÃO: Luciele Vieira / Jeamerson de Oliveira

DESIGNER DE CAPA: Jeamerson de Oliveira

REVISÃO DE TEXTO: Felipe Casado de Lucena

IMAGEM DE CAPA: <https://br.pinterest.com/>

O padrão ortográfico, o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas do autor. Da mesma forma, o conteúdo da obra é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu autor.



Todos os livros publicados pela Editora Olyver estão sob os direitos da Creative Commons 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

2019 Editora Olyver

Aldebaran | Tv. José Alfredo Marques, Loja 05

Antares, Maceió - AL, 57048-230

www.editoraolyver.org

editoraolyver@gmail.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S311p

RAMOS, Flávia Tavares da Costa; MOTTA, Maria do Carmo Sousa; ARRUDA JÚNIOR, Gerson Francisco de; AMORIM, Helder Remigio de.

Interconexões do PIBID UNICAP: inovação, experiências e diálogos. [recurso digital] / Flávia Tavares da Costa Ramos, Maria do Carmo Sousa Motta, Gerson Francisco de Arruda Júnior, Helder Remigio de Amorim (Orgs.) – Maceió, AL: Editora Olyver, 2020.

ISBN: 978-65-87192-49-9

Disponível em: <http://www.editoraolyver.org>

1. Educação.
 2. Formação de Professores.
 3. Inovação.
 4. Interdisciplinaridade.
 5. Ensino.
- I. Título.

CDD: 370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

Flávia Tavares da Costa Ramos
Maria do Carmo Sousa Motta
Gerson Francisco de Arruda Júnior
Helder Remigio de Amorim
(Organizadores)

Interconexões do PIBID UNICAP: inovação, experiências e diálogos

DIREÇÃO EDITORIAL

Maria Camila da Conceição

COMITÊ CIENTÍFICO EDITORIAL

Prof. Dr. José Adelson Lopes Peixoto

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Prof. Dr. Edson Hely Silva

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE (Brasil)

Prof. Dr. Constantino José Bezerra de Melo

Secretaria de Educação de Pernambuco - SEE-PE (Brasil)

Prof^a Dr^a. Ana Cristina de Lima Moreira

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Prof. Dr. Siloé Soares de Amorim

Universidade Federal de Alagoas | UFAL (Brasil)

Prof^a Dr^a. Nara Salles

Universidade Federal de Pelotas | UFPel (Brasil)

Prof^a Dr^a. Urânia Auxiliadora Santos Maia de Oliveira

Universidade Federal da Bahia | UFBA (Brasil)

Prof. Dr. Fernando José Ferreira Aguiar

Universidade Federal de Sergipe | UFS (Brasil)

Prof^a Dr^a. Karina Moreira Ribeiro da Silva e Melo

Universidade de Pernambuco | UPE (Brasil)

Prof^a Me. Deisiane da Silva Bezerra

Universidade Federal Rural de Pernambuco | UFRPE (Brasil)

Prof^a. Me. Francisca Maria Neta

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Prof^a Dra. Iraci Nobre da Silva

Universidade Católica de Pernambuco | UNICAP (Brasil)

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Profª Me. Gisely Martins da Silva

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Prof. Dr. Augusto César Acioly Paz Silva

Universidade Federal de Pernambuco | UFPE (Brasil)

Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde | AESA-CESA (Brasil)

Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva

Universidad de la Integración de las Américas | UNIDA (Paraguai)

Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde | AESA-CESA (Brasil)

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva

Universidade do Estado da Bahia | UNEB (Brasil)

Universidade Federal de São Carlos | UFSCar (Brasil)

Profª Dra. Denize dos Santos

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Prof. Dr. Júlio César Ferreira Lima

Instituto Federal do Ceará | Campus Fortaleza | IFCE (Brasil)

Prof. Me. Jeyson Messias Rodrigues

Núcleo de Estudos em Ciências da Religião – NECIR | UFAL (Brasil)

Prof. Dr. Hélder Manuel Guerra Henriques

Professor da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do
Instituto Politécnico de Portalegre (Portugal)

Profª Drª. Maria Aparecida Santos e Campos

Doutorado em Actividad física y salud. Universidad de Jaen | UJAEN (Espanha)

Prof. Dr. Diosnel Centurion, Ph.D

Universidad Católica Ntra. Sra. de la Asunción | Asunción (Paraguay)

Profª Drª. Marta Isabel Canese de Estigarribia

Universidad Nacional de Asunción, Escuela de Ciencias Sociales y Políticas | Asunción
(Paraguay)

Profª Drª. Mariana Annecchini

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires | (Argentina)

Instituto de Estudios Históricos y Sociales de la Pampa/CONICET/ Universidad Nacional de
La Pampa | (Argentina)

Prof. Dr. Miguel Angel Rossi

Universidad de Buenos Aires (Argentina)

A boniteza de ser professor

... sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. (FREIRE, 1999, p. 30)

SUMÁRIO

Agradecimentos.....	13
Prefácio	
Robson Teles Gomes.....	14
Apresentação.....	17
Os Organizadores.....	20
PARTE I	
EXPERIÊNCIAS E RELATOS DO PIBID DE	
LETRAS.....	22
DESDOBRAMENTOS E PRAXE DAS TEORIAS LINGUÍSTICO-TEXTUAIS SOB O VIÉS DO PIBID — EXPERIMENTAÇÕES NÃO TRADICIONALISTAS ACERCA DA RELAÇÃO TEXTO-DISCENTE	
Flávia Tavares da Costa Ramos	
Elionay Araujo dos Santos	
Marcos Vinícius Constantino da Silva	
Matheus Henrique Menezes Campos Ferreira	
Victória Lira da Silva	
William Berg Lima da Silva.....	23
O ENSINO PARA ALÉM DA SALA DE AULA – UMA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL FREIRIANA	
Flávia Tavares da Costa Ramos	
José Jefferson Leôncio Cavalcanti	
Marcos Vinícius Constantino da Silva	
Matheus Henrique Menezes Campos Ferreira	
William Berg Lima da Silva.....	36
ENSINO-APRENDIZAGEM DOS GÊNEROS TEXTUAIS – UMA APROPRIAÇÃO CULTURAL, SOCIAL E LINGUÍSTICOESCRITA A PARTIR DO AMBIENTE PEDAGÓGICO DE ENSINO	
Flávia Tavares da Costa Ramos	
Alexandro Lourenço de Melo	
Marcos Vinícius Constantino da Silva	
Matheus Henrique Menezes Campos Ferreira	
William Berg Lima da Silva.....	47

**A LITERATURA COMO ELEMENTO NORTEADOR NO
ENSINO DA LÍNGUA: TRABALHANDO A QUESTÃO
DO RESPEITO COM ALUNOS DO 6º ANO DO COLÉGIO
DE APLICAÇÃO DA UFPE**

Flávia Tavares da Costa Ramos	
Gizelda Almeida de Assis Cavalcanti	
Júlia Maria Correia da Luz	
Luana de Melo Xavier	
Wagner Ramos de Souza	60
José Heleno da Veiga Seixas Neto.....	

**LETRAMENTO E MULTIMODALIDADE COMO
ESTRATÉGIAS DE ENSINO NO PIBID: UMA
EXPERIÊNCIA NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFPE**

Flávia Tavares da Costa Ramos	
Andressa Maria Santos de Souza	
Clebson Gomes da Silva.....	67

**RELATO DE EXPERIÊNCIA: PERSPECTIVAS DAS
VIVÊNCIAS DE ALUNOS DO PIBID DE LÍNGUA
PORTUGUESA/UNICAP NA ESCOLA MUNICIPAL EM
TEMPO INTEGRAL NADIR COLAÇO – RECIFE/PE:
DESAFIOS E POSSÍVEIS SOLUÇÕES**

Flávia Tavares da Costa Ramos	
Dryelle Thalita da Silva Santos	
Juliana Barros Calado de Araújo	
Leonardo da Silva Santos.....	77

**A LITERATURA COMO MECANISMO PEDAGÓGICO
NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Flávia Tavares da Costa Ramos	
Adrielly da Silva Gomes	
Eduarda Galdino Neves	
Dyego Saulo Silva de Lima.....	91

**PLANTANDO LIVROS, COLHENDO
CONHECIMENTOS: ‘ARVORETECA’ E A
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE SOCIAL**

Flávia Tavares da Costa Ramos	
Dayane Andrade De Souza,	
Jakeline Pereira De Biase Santos.....	102

PARTE II	
EXPERIÊNCIAS E RELATOS DO PIBID DE	
MATEMÁTICA.....	110
A PERSPECTIVA MATEMÁTICA E AS FERRAMENTAS DE ENSINO	
Bárbara Cristina Bezerra Campos	
Cleby Francisco da Silva	
Cleiton do Nascimento dos Santos	
Felipe Fernando Â. Barreto.....	111
A UTILIZAÇÃO DO RACIOCÍNIO LÓGICO NO ENSINO FUNDAMENTAL	
Rafael Correia	
Felipe Fernando Â. Barreto	
Carlos Eduardo Leite e Silva.....	123
APLICAÇÃO DOS JOGOS LÚDICOS NO ENSINO FUNDAMENTAL	
Tainara Naiane Santana de Barros	
Alexia Cabral Barbosa Santos	
Felipe Fernando Â. Barreto	
Maria de Jesus Gomes da Cunha.....	132
ATIVIDADES LÚDICAS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA	
Caio Gabriel Chagas Costa de Oliveira	
Paulo Victor Fagundes de Lima	
Raffael Marinho de Arruda Feitosa	
Felipe Fernando Â. Barreto	
Maria de Jesus Gomes da Cunha.....	147
NOVAS PRÁTICAS PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA.	
Felipe Fernando Â. Barreto	
Carlos Eduardo Leite e Silva	
Igor Albuquerque.....	162
TORRE DE HANÓI: O LÚDICO PARA COMPREENSÃO DO USO DE POTÊNCIAS	
Letícia Souza de Oliveira	
Maria Vitória Carvalho Gomes	
Felipe Fernando Â. Barreto.....	171

PARTE III	
EXPERIÊNCIAS E RELATOS DO PIBID E DO PRP DE FILOSOFIA.....	178
“DA OBSERVAÇÃO À AÇÃO”: REFLEXÕES ACERCA DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DA PRIMEIRA EDIÇÃO DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UNICAP	
Gerson Francisco de Arruda Júnior.....	179
PIBID E SUA IMPORTÂNCIA PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE FILOSOFIA: RELATOS DE CASOS	
Antonio Carlos de Oliveira Santos	
Anilton Santos do Nascimento	
Gustavo Orlando Machado	201
PARTE IV	
EXPERIÊNCIAS E RELATOS DO PIBID DE HISTÓRIA.....	213
ATUALIZANDO HISTÓRIA: APRENDIZAGENS E DESAFIOS DA INOVAÇÃO DO ENSINO NO GINÁSIO PERNAMBUCANO – AURORA	
Beatriz Bianca Barbosa da Silva	
Luíza Vieira Cavalcanti	
Helder Remigio de Amorim.....	214
A EDUCAÇÃO E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO INSTRUMENTO DE ENSINO DAS CIÊNCIAS HUMANAS	
Denis Alisson Alves de Araújo Souza	
Helder Remigio de Amorim.....	227
A EXPERIÊNCIA DE PUBLICAÇÃO DO JORNAL HISTORICIZANDO NO PIBID	
Carlos Eduardo de Souza	
Claudio Vinicius Santos de Lima	
Gisele de Souza Silva	
Helder Remigio de Amorim.....	240

PROJETO MITOLOGIA: RELIGIÕES, CULTURAS E CRENÇAS	
Felipe Silvestri de Paula Lopes	
Maria Julia Alves Rivadávia	
Helder Remigio de Amorim.....	252
MULHERES: CULTURA, POLÍTICA E EDUCAÇÃO	
Flávia Fernando da Silva	
Helder Remigio de Amorim.....	261
NOVAS ABORDAGENS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	
Natália Tenorio Gomes	
Helder Remigio de Amorim.....	272
O DESAFIO DE ENSINAR HISTÓRIA ATRAVÉS DAS LITERATURAS INDÍGENAS	
Klécia Melo de Mesquita	
Helder Remigio de Amorim.....	285
Sobre os autores.....	301

Agradecimentos

Na organização desta obra contamos com a colaboração de instituições, gestores, professores e estudantes. Nesse sentido, gostaríamos de agradecer imensamente à Universidade Católica de Pernambuco, em especial ao reitor Prof. Dr. Pe. Pedro Rubens Ferreira de Oliveira S. J., por viabilizar o fortalecimento de parcerias com os órgãos de fomento federais que possibilitaram a efetivação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID. Desse modo, agradecemos a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes por ter financiado o programa.

O apoio institucional e o incentivo do Prof. Dr. Degislando Nóbrega (Pró-reitor de Graduação e Extensão) e do Prof. Dr. Danilo Vaz-Curado Ribeiro de Menezes Costa (Diretor da Escola de Educação e Humanidades / CTCH) também devem ser destacados. Agradecemos aos coordenadores de curso das licenciaturas pelo empenho na travessia do PIBID. Agradecemos o empenho dos docentes orientadores e professores supervisores por toda dedicação ao longo dos dois anos de vigência do programa. Vale ressaltar todo o apoio dos gestores e professores das escolas públicas que integraram o Programa. Agradecemos imensamente aos alunos bolsistas e voluntários que desempenharam um importante papel de integração entre a Universidade e as escolas públicas. Agradecemos também ao Professor Felipe Casado pelas leituras e correções dos textos que integram esta obra.

Por fim, agradecemos a todos os autores que contribuíram com os seus relatos de experiências e artigos para compor esta obra.

Prefácio

Robson Teles Gomes¹

“Nada do que foi será/De novo do jeito que já foi um dia²”, porque, quando se juntam *letras* que se *somam filosoficamente* para contar a *história* pedagógica de um trabalho em que *diálogos* se *interconectam*, o resultado é uma experiência não só agradável, mas também inspiradora. Nunca será clichê a defesa de que o aprendizado deve ser um processo que se constrói com naturalidade e com espontaneidade. Para tanto, é muito bem-vindo um ambiente de construção do conhecimento em que se destaqueem conteúdos previstos institucionalmente, mas que permitam se conectar com vivências cotidianas. Principalmente, quando há leveza no aprender, uma vez que “a vida vem em ondas/ como um mar/num indo e vindo infinito”.

Assim, unir “Mitologia: religiões, culturas e crenças” com uma mescla de interdisciplinaridade e atualidades, em um diálogo em que se destacam “A educação e as tecnologias digitais como instrumento de ensino das ciências humanas” pode ser ponte entre o poema “Mãos dadas”, de Carlos Drummond de Andrade, e “A utilização do raciocínio lógico no ensino fundamental”. Ou seja, “Da observação à ação”, percebe-se que “Tudo que se vê não é / Igual ao que a gente viu há um segundo / Tudo muda o tempo todo no mundo”.

Interconexões do PIBID UNICAP: inovação, experiências e diálogos convida o leitor a reflexões acerca de que, além da necessidade formativa – imprescindível conhecer a matéria a ser ensinada –, vale muito que o conhecimento esteja associado ao entendimento sobre as relações construídas, sobretudo, em sala de aula. E os projetos aqui

¹ Doutor em Literatura e Cultura pela Universidade Federal da Paraíba, Professor Assistente II da Universidade Católica de Pernambuco, Professor Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, Professor Linguagens do Ensino Médio do Colégio Santa Maria, Dramaturgo e Encenador.

² *Como uma onda*, Lulu Santos / Nelson Motta in **O Ritmo do Momento**, álbum lançado em 1983. A letra dessa canção irá permear deste prefácio.

apresentados e desenvolvidos estão em consonância com as observações do professor António Nóvoa:

É evidente que a Universidade tem um papel importante a desempenhar na formação de professores. Por razões de prestígio, de sustentação científica, de produção cultural. Mas a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. (NÓVOA, 1995, p. 5)³

Nessa perspectiva, o PIBID UNICAP reforça que as interconexões dos envolvidos com a construção de uma sociedade melhor passam, necessariamente, por um espaço de aprendizagem. As inter-relações voltadas para as necessidades dos licenciandos e dos *educandos* atestam que o sufixo ‘ando’ é um eterno gerúndio: “A vida vem em ondas / Como um mar / Num indo e vindo infinito”. Em outras palavras, o PIBID UNICAP se preocupa em estimular parcerias entre a educação básica e a formação de professores, a fim de gerar aprendizagens baseadas na realidade do ambiente universitário e no cotidiano das comunidades escolares. Trata-se de uma parceria entre a construção realizada dentro das escolas de formação básica e a construção dentro das universidades, na formação continuada dos profissionais que somarão suas experiências teóricas com a escuta e a observação em uma sala de aula, em que as contribuições dos professores supervisores são enobrecedoras.

Conforme os artigos aqui registrados, a comunidade acadêmica da Universidade Católica de Pernambuco envolvida com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência empreende interconexões para a melhoria da formação educacional: uma vivência mais prolongada dos licenciandos com a realidade escolar; a criação de um espaço de reflexão sobre a profissão docente; a busca pela produção de novas abordagens e por diferentes materiais didáticos; a construção de uma sala de aula como um lugar de voz para todos os envolvidos com a edificação do conhecimento, visto que se prima pelo diálogo.

³ NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

Como atesta um dos artigos, é viável evocar as palavras drummondianas: “O presente é tão grande, não nos afastemos. Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas”, para que o uso da poesia em sala de aula, por exemplo, proporcione a reflexão sobre a importância do respeito com o espaço do outro.

Em busca de aproximar escolas e universidade, o PIBID UNICAP interconectou teoria e prática, uma vez que essa experiência se configurou como um campo escolar contínuo, por misturar teoria e prática como um espaço e como ações contíguas, em vez de complementares. Nesse sentido, as experiências vivenciadas a partir do Programa provocam uma espécie de abalo, um flagrante impulso nos licenciandos – por irem vivenciar uma sala de aula *in loco* –; nos educandos – por experimentarem formas de aprendizagem diferentes –; nos professores supervisores – por estabelecerem pontes entre o posto e o proposto como trabalho em sala de aula –; na Universidade e nas escolas parceiras.

“Tudo que se vê não é / Igual ao que a gente viu há um segundo”. Por isso é tão importante a constante busca de valorização da formação inicial e continuada de docentes. E como “Tudo muda o tempo todo no mundo”, o PIBID UNICAP se transfigura em um movimento de formação de professores e de reorganização de práticas pedagógicas inovadoras no âmbito educacional, já que deseja “O ensino para além da sala de aula”.

Apresentação

Todos sabemos o quanto a formação de professores é um processo complexo, exigente e árduo. É complexo porque envolve um conjunto de aspectos não muito fácil e simples de serem entendidos. É exigente porque requer dedicação e esforço. E é árduo porque o caminho a ser percorrido impõe várias dificuldades que deverão ser superadas.

O que, num certo sentido, faz com que o processo de formação docente seja assim caracterizado é o conjunto de dimensões humanas que se deve levar em consideração para que ele seja efetivado. Ou seja, engana-se quem pensa que apenas aspectos cognitivos e epistêmicos devem ser ressaltados, sem considerar os aspectos acadêmicos, políticos, sociais, culturais, éticos, religiosos, etc., que também são igualmente importantes no processo de formação.

Contudo, apesar de se reconhecer esse campo abrangente e amplo, tal processo não deve, por outro lado, ser realizado de modo forçado ou com imperativos que neguem a autonomia dos sujeitos envolvidos, mas deve ser construído de maneira leve e prazerosa, sendo concebido como uma instância quase que natural e espontânea.

Para que isso ocorra, porém, é necessário que o espaço de desenvolvimento do processo de formação docente seja um ambiente no qual a construção do conhecimento permita que tais dimensões sejam de fato consideradas e, assim, várias interfaces e interconexões sejam concretizadas.

Foi exatamente a partir de reflexões sobre essas indispensáveis *Interconexões* que a Universidade Católica de Pernambuco pensou, projetou e realizou mais uma edição do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, em íntima associação com o Programa de Residência Pedagógica, durante o período de agosto de 2018 a janeiro de 2020.

O propósito principal que regeu todo esse empreendimento foi o de possibilitar que o processo de formação docente das licenciaturas

da UNICAP tivesse como eixo central um dos pilares de sua proposta pedagógica – eixo esse que irá nortear todo o novo projeto da *Escola de Educação e Humanidades* da UNICAP –, que é a constante busca de valorização da formação inicial e continuada de docentes.

Isso tudo possibilitou que oito cursos de Licenciaturas da UNICAP (Pedagogia, Letras, História, Filosofia, Matemática, Física, Química e Biologia) se movimentassem na direção de estabelecer um contexto de formação de professores bastante promissor, baseado numa proposta dinâmica de práticas pedagógicas inovadoras no âmbito educacional. Além disso, é importante ressaltar que tais práticas buscaram uma maior interface entre as dimensões teóricas e práticas do desenvolvimento do processo formativo docente. Nesse caso, todas as experiências vividas nos subprojetos dos Programas PIBID e Residência Pedagógica resultaram num impulso e numa grande motivação e abertura para novas formas de aprendizagem.

O que o leitor encontrará nas páginas que seguem é um breve testemunho e uma amostra de como se deu tudo isso. Não nos foi possível abranger todas as atividades realizadas no âmbito dos dois Programas nem de todas as licenciaturas. Contudo, os relatos que aqui encontramos, são suficientes para expor as múltiplas e facetadas dinâmicas desenvolvidas.

Inicialmente, somos impactados com os relatos das experiências do PIBID de Letras. Nelas encontramos uma rica demonstração da vivência pedagógica do Programa, a qual se configurou pelas vias de abordagens literárias para o ensino da língua portuguesa (onde se assumiu a literatura como mecanismo pedagógico) até a relação ensino-aprendizagem dos gêneros textuais, passando pela proposta de letramento e multimodalidade como estratégias de ensino. Um destaque importante nessas experiências foi a ênfase dada em elementos linguísticos, socioculturais e éticos.

Na sequência, encontramos os relatos das experiências do PIBID de Matemática, no qual temas importantes do ensino da matemática foram apresentados e discutidos. Considerou-se a aplicação das ferramentas de ensino, a utilização do raciocínio lógico e dos jogos

lúdicos no ensino fundamental, e as novas práticas didáticas para o ensino da matemática.

O terceiro bloco de relatos reuniu as experiências vivenciadas pelo PIBID e pelo Residência pedagógica de filosofia. O cerne dessas experiências se concentrou nas reflexões acerca da relação teoria e prática na formação docente, e a importância do PIBID para a formação do professor de filosofia.

Por fim, nos deparamos com as descrições das experiências e relatos do PIBID de história. Várias foram as linhas de discussão e diálogo, considerando temas que abrangeram desde aprendizagens e desafios da inovação do ensino e a educação e as tecnologias digitais como instrumento de ensino das ciências humanas, até questões relacionadas ao desafio de ensinar história através das literaturas indígenas. Nesse ínterim, merecem destaque a experiência de publicação do jornal historicizando no PIBID e o Projeto Mitologia: religiões, culturas e crenças.

Dito isso, e como se percebe, cada uma dessas experiências é singular e, por isso mesmo, merece ser lida. É nessa certeza que desejamos que todos tenham uma boa leitura e possam ser beneficiados pelos relatos aqui apresentados.

Flávia Tavares da Costa Ramos
Maria do Carmo Sousa Motta
Gerson Francisco de Arruda Júnior
Helder Remigio de Amorim
(Os Organizadores)

Os Organizadores

FLÁVIA TAVARES DA COSTA RAMOS

Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Mestre em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), Licenciada em Letras Português e Graduada em Fonoaudiologia, ambos cursos pela UNICAP. Docente da UNICAP. Assessora do Centro de Teologia e Ciências Humanas (CTCH) da UNICAP. Coordenadora do subprojeto do PIBID Letras Português UNICAP. Atua nas áreas de ensino de Língua Portuguesa e Linguística. Tem experiência acadêmica no Ensino Superior, lecionando disciplinas ligadas à sua área na graduação. Áreas de interesse: língua portuguesa, morfossintaxe, sociolinguística, fala e escrita.

Link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4214103104025104>

MARIA DO CARMO SOUSA MOTTA

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2003). Pós-graduada em Metodologia do Ensino Superior e Gestão Escolar, pela UNICAP, e em Avaliação Institucional pelo IESB/UNB (Brasília). Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Pernambuco, com as habilitações em Magistério, Orientação Educacional e Administração Escolar. Atualmente é Coordenadora do curso de Pedagogia da UNICAP Foi Coordenadora Institucional do PIBID-UNICAP entre 2012 e 2020. Tem experiência em várias funções na área de educação: coordenação de curso de graduação em educação, professora, orientadora educacional. Coordenadora pedagógica e diretora de escolas de educação básica. Na docência do ensino superior a sua ênfase é em Teoria Geral de Planejamento e Desenvolvimento Curricular, atuando principalmente nos seguintes temas: projeto pedagógico, gestão educacional, prática docente, formação de professores, prática pedagógica e processo ensino-aprendizagem.

Link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2040395250139887>

GERSON FRANCISCO DE ARRUDA JÚNIOR

Doutor em Filosofia pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (2017). Possui experiência no desenvolvimento de pesquisas voltadas para o estudo filosófico da lógica e da linguagem, e das suas relações com as ações e práxis humanas. Possui experiência docente na graduação e na pós-graduação, e também na orientação de alunos de graduação, de especialização, e de mestrado. Participa do Grupo de Pesquisa: Ética e Linguagem na Filosofia Contemporânea, e coordena o Projeto de Pesquisa: Pensar, Falar e Agir: Interfaces entre Epistemologia, Linguagem e Ética, realizado no CTCH da UNICAP. Link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9697745927271470>

HELDER REMIGIO DE AMORIM

Doutor em História do Brasil - UFPE, Mestre em História Social da Cultura - UFRPE e Licenciado em História - UFRPE. Em seus estudos se dedica às relações entre fome, cidadania, biografia, cultura, poder, cidade e história urbana. Possui estágio doutoral no *Institut d'histoire du temps présent* - IHTP (Paris-França) e mobilidade discente no Instituto de História da UFRJ. É Presidente da Associação Nacional de História (ANPUH - PE), membro da Associação Brasileira de História Oral e da *Association pour la Recherche sur le Brésil en Europe* (ARBRE). Atualmente é Professor do PPGH (Mestrado Profissional) e da Licenciatura em História da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Trabalhou como Coordenador do Subprojeto de História e Filosofia do PIBID-UNICAP entre 2018 e 2020. Editor-Adjunto da Revista História UNICAP.

Link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9130968646928214>

Parte I

EXPERIÊNCIAS E RELATOS DO PIBID DE LETRAS

DESCOBRIMENTOS E PRAXE DAS TEORIAS LINGUÍSTICO-TEXTUAIS SOB O VIÉS DO PIBID – EXPERIMENTAÇÕES NÃO TRADICIONALISTAS ACERCA DA RELAÇÃO TEXTO-DISCENTE

Flávia Tavares da Costa Ramos⁴

Elionay Araujo dos Santos⁵

Marcos Vinícius Constantino da Silva⁶

Matheus Henrique Menezes Campos Ferreira⁷

Victória Lira da Silva⁸

William Berg Lima da Silva⁹

INTRODUÇÃO

Percebe-se, atualmente, uma grande busca pelo estudo e pela forma perfeita do gênero dissertativo-argumentativo com o objetivo de se obter uma excelente nota em vestibulares. O principal deles, conhecido hoje, é o Exame Nacional do Ensino Médio — ENEM —, em que muitos (ex)alunos do ensino médio, principalmente, desdobram-se em busca da tão sonhada aprovação em uma universidade pública ou privada. Porém, muitos desses jovens vêm enfrentando dificuldades na hora de (re)escrever e interpretar um texto - como o uso correto dos conectivos; como iniciar, argumentar e/ou levantar uma proposta intervintiva etc. Contudo, é importante substituirmos a fala das dificuldades pela fala das possibilidades, como frisa bem Moraes (2012, p.17).

⁴ Doutora em Linguística, professora de Linguística e Língua Portuguesa nos cursos de Licenciatura da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP e coordenadora de área do PIBID/LETRAS/UNICAP.

⁵ Supervisora do PIBID/LETRAS da escola-campo Padre Dehon.

⁶ Graduando em Letras, integrante do PIBID - UNICAP entre 2018-2020.

⁷ Graduando em Letras, integrante do PIBID - UNICAP entre 2018-2020.

⁸ Graduanda em Letras, integrante do PIBID - UNICAP entre 2018-2020.

⁹ Graduando em Letras, integrante do PIBID - UNICAP entre 2018-2020.

Portanto, o objetivo desta pesquisa é analisar a evolução da escrita e da interpretação textual de estudantes do segundo e terceiro ano do ensino médio da Escola Padre Dehon através das produções feitas durante o período em que o projeto *Textando* foi aplicado. O projeto de intervenção, *Textando*, aplicado nessa escola, serviu-nos para a culminância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID. A escola comporta estudantes de diferentes bairros periféricos da cidade do Recife e funciona nos três turnos (manhã, tarde e noite).

No decorrer das aulas de língua portuguesa na escola, observamos, através das atividades de escrita e/ou resolução de simulados aplicados pela professora regente das turmas do 2º e do 3º ano do ensino médio, que muitos estudantes mostraram dificuldades na hora de (re)escrever e interpretar um texto; muitos desconsideravam ou desconheciam que, para uma boa interpretação textual, é imprescindível considerar o contexto (MARCUSCHI. 2008, p.94). Destarte, o *Textando* foi um projeto de produção e interpretação textual que foi aplicado desde o segundo semestre de 2018 até o final do ano de 2019. Esse projeto teve como objetivo identificar e solucionar inadequações linguísticas para ampliar o conhecimento dos discentes com a prática da produção textual. Considerando que o estudo do texto é indispensável e que o utilizamos constantemente, este é entendido como “um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas” (MARCUSCHI. 2008, p.72). Cabe ressaltar que o foco da nossa análise não se limitou apenas ao gênero dissertativo-argumentativo - mesmo esse sendo mais predominante -, mas também aos gêneros como artigo de opinião, entrevista, relato de memória e debate, à luz da Linguística Textual sob a ótica de Marcuschi (2008) e Koch (2018). No decorrer deste artigo, discutimos, também, as nuances e os aspectos textuais que se fazem necessários para um melhor entendimento do estudo do texto; a metodologia a partir do projeto e a praxe em sala de aula.

Metodologia

Para a realização do projeto Textando foi levado em conta um fator considerado importante, apontado por Moreira (2006), que diz respeito à preparação do aluno para a avaliação: ela orienta o “teste de aquecimento”, o qual consiste numa espécie de preparação para a tarefa, antes do “teste principal”, objetivando unicamente deixar o aluno alerta para a atividade, ao mesmo tempo em que o avaliador se certifica de que as orientações foram realmente compreendidas pelo aluno.

Ao considerar o pensamento de Alégría (1997), no qual diz que o objetivo principal da leitura não é o reconhecimento de palavras isoladas, mas sim a compreensão do material lido. Para tal, a identificação de palavras é uma condição necessária, embora não suficiente (Alégría & cls., 1997). As aulas e o material avaliativo para produção textual foram elaborados buscando modificar características atuais: obstáculos existentes na maioria dos estudantes quanto à dependência na compreensão e nas produções textuais, devido à deficiência educacional dos estudantes do 2º e do 3º ano do Ensino Médio, objetivando que o conhecimento sobre leitura, escrita e interpretação textual realizam-se de maneira mais clara e independente.

Portanto, partimos da teoria ensinada em sala de aula. Nela trabalhamos a estrutura dos gêneros anteriormente citados e revisamos os aspectos da textualidade com ênfase na coerência e na coesão, uma vez que essas são centradas no texto (MARCUSCHI, 2008). Depois das aulas intervidas para as turmas do segundo e terceiros ano, solicitamos, uma vez por semana, produções de textos com temas relacionados ao cotidiano, nos quais os alunos puderam defender suas teses. A partir dessas produções, trabalhamos a reescrita para facilitar a compreensão dos gêneros e dos aspectos textuais estudados.

As nuances do texto e seus desdobramentos de acordo com a linguística textual

O texto, entre tantas definições consiste em um conjunto de palavras escritas que transmitem uma mensagem, ou, como aponta Marcuschi (2008, p. 72), “O texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico. De certo modo, pode-se afirmar que o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo.”. Entretanto, para que o conteúdo textual alcance a sua plena efetividade, carece de alguns aspectos específicos, ou seja, é impreterível que haja, em sua estrutura, elementos que estabeleçam uma relação entre si. Tais particularidades, denominadas “aspectos textuais”, servem para determinar, além de tudo, não apenas a qualidade de um bom texto no sentido gramatical e técnico, mas também a sua eficácia na transmissão da mensagem a qual ele se pretende perpassar. Marcuschi (2008, p.97) ainda afirma que

Considerando o texto como uma atividade sistemática de atualização discursiva da língua na forma de um gênero, os sete critérios da textualidade mostram quão rico é um texto em seu potencial para conectar atividades sociais, conhecimentos linguísticos e conhecimentos de mundo. Eles são muito mais critérios de acesso à construção de sentido do que princípios de boa formação textual

Em consonância com tais critérios de textualidade, observa-se em evidência a coesão que se define como:

Os fatores que regem a conexão referencial (realizada por aspectos mais especificamente semânticos) e a conexão referencial (realizada mais por elementos conectivos) em especial no nível da cotextualidade, geralmente conhecidos como coesão, formam parte dos critérios tidos como constitutivos da textualidade [...] Os processos de coesão dão conta da estruturação da sequência [superficial] do texto (seja por recursos conectivos ou

referenciais); não são simplesmente princípios sintáticos. Constituem os padrões formais para transmitir conhecimentos e sentidos (MARCUSCHI, 2008, p.99).

E a coerência, que também recebe uma atenção especial entre os critérios da textualidade, caracteriza-se por ser uma

Análise do esforço para a continuidade da experiência humana. Isto significa que há uma distinção bastante clara entre a coesão como a continuidade baseada na forma e a coerência como a continuidade baseada no sentido. [...] a coerência é, sobretudo, uma relação de sentido que se manifesta entre os enunciados, em geral de maneira global e não localizada. Na verdade, a coerência providencia a continuidade de sentido no texto e a ligação dos próprios tópicos discursivos. Não observável como fenômenos empírico, mas se dá por razões conceituais, cognitivas, pragmáticas e outras (MARCUSCHI, 2008, p.100-121).

Ou seja, essas duas competências servem para determinar a compatibilidade de ideias de fundamental importância para a defesa e desenvolvimento de uma ideia central, bem como proporciona as devidas diretrizes que devem estar inseridas no texto para torná-lo harmônico. Além desses elementos internos, há os aspectos textuais externos, ou seja, aqueles que são focados no leitor, a exemplo da intencionalidade que é um aspecto “centrado basicamente no produtor do texto, e que considera a intenção do autor como fator relevante para a textualização” (MARCUSHI, 2008. p.126).

Em outras palavras, esse critério — a intencionalidade — está relacionado aos objetivos do seu texto, direcionados ao seu público alvo; além dele, deve coexistir a aceitabilidade, a qual coaduna-se com a ideia de respeito à organização de ideias para que tudo adquira um sentido lógico. Dessa maneira, entende-se que esse aspecto existe para permitir que o leitor seja capaz de introjetar a proposta do texto, levando-o, portanto, a entender e aceitar o seu discurso. Segundo Marcuschi (2008), o critério da aceitabilidade está associado

À atitude do receptor do texto (é um critério centrado no alocutário), que recebe o texto como uma configuração aceitável, tendo-o como coerente coeso ou seja; interpretável e significativo (p.127-128).

Além disso, de acordo com Marcuschi (2008), ainda existem mais três critérios/aspectos da textualidade que merecem a devida atenção, pois suas características são fundamentais na concretização do texto. Há a intertextualidade que

Subsume as relações entre um dado texto e os outros textos relevantes encontrados em experiências anteriores, com ou sem mediação. Há hoje um consenso quanto ao fato de se admitir que todos os textos comungam com outros textos, ou seja, não existem textos que não mantenham algum aspecto intertextual, pois nenhum texto se acha isolado e solitário (MARCUSCHI, 2008. p. 129).

Portanto, conforme postula Marcuschi (2008), não existe um texto que surja sem referencial e influência direta de outro texto. Entretanto, é necessário ressaltar que apesar da importância do critério da intertextualidade, ainda existem mais dois critérios da textualidade a serem comentados e são: a informatividade e a situacionalidade.

[...] O essencial desse princípio é postular que num texto deve ser possível distinguir entre o que ele quer transmitir e o que é possível extrair dele, e o que não é pretendido. Ser informativo significa, pois, ser capaz de dirimir incertezas. [...] A rigor, a informatividade diz respeito ao grau de expectativa ou falta de expectativa, de conhecimento ou desconhecimento e mesmo incerteza do texto oferecido. [...] O critério da situacionalidade refere-se ao fato de relacionarmos o evento textual à situação (social, cultural, ambiental etc) em que ele ocorre. A situacionalidade não só serve para interpretar e relacionar o texto ao seu contexto interpretativo, mas também para orientar a própria produção. A situacionalidade é um critério e estratégico (MARCHUSCHI, 2008. p.128-132).

Dado o exposto, é possível concluir que os dois últimos aspectos são fundamentais para a execução de todos os critérios anteriores, pois, sem a compreensão da situacionalidade e informações do texto a serem transmitidas, as nuances dessa “entidade significativa” se perdem. Entretanto, em realidade, fica claro denotar que os sete aspectos/critérios/elementos da textualidade estão intrínsecos uns aos outros, de maneira que surge um ciclo de dependência entre os sete.

Dessa maneira, a partir dos critérios comentados, percebemos que é preciso que haja clareza quanto à mensagem que desejamos transmitir quando produzimos um texto. E, para isso, é necessário um planejamento, no qual devemos selecionar cuidadosamente as palavras, articular bem nossas ideias, de modo que possamos distribuí-las de forma interessante e adequá-las à modalidade textual, tendo em vista o objetivo comunicativo pretendido.

Essa discussão acerca da linguística textual e suas nuances fez-se necessária para melhor esclarecer os fenômenos que ocorreram na praxe em sala de aula de língua portuguesa antes e após a aplicação do projeto

As teorias da linguística textual na praxe em sala de aula

As aulas de língua portuguesa, na Escola Padre Dehon, seguiam de acordo com o calendário escolar, que focava na preparação dos discentes para as avaliações externas - SAEPE, SAEB, ENEM etc. Por isso, muitas dessas aulas eram centradas na resolução de simulados que apenas visavam à maneira lógica das alternativas assertivas, enquanto a escrita e o estudo dos gêneros foram desprezados. Observando essa postura, no entanto, percebemos que muitos alunos tinham dificuldades em interpretar um texto, porque, como nos diz Marcuschi (2008), isso pode variar conforme o indivíduo, pois um texto é uma proposta de sentido e ele só se completa com a participação do seu leitor/ouvinte; muitos não tinham prática de leitura e escrita. Com isso, para ajudá-los com esses problemas, desenvolvemos o projeto Textando para nos desviarmos desse paradigma. Antes de aplicarmos o projeto em si,

solicitamos um texto dissertativo-argumentativo sobre ‘Os desafios urbanos em questão no Brasil’ para avaliarmos a real situação dos estudantes - essas produções nos serviram como base para elaborarmos boas sequências didáticas. Como amostra, observe o texto de um dos alunos, antes da aplicação do projeto, em que ocorrem alguns desvios linguísticos:

(O filóme marcial “Cidade de Deus”, apresenta a vida cotidiana dos moradores de favelas e o pouco espaço social que é dado a essa população. Tendo para fora da sic-
-fácula comunicação com a sociedade atual é metida, visto que, as classes mais favorecidas acabam tomando grande parte das cidades e por conseguinte, criando certa ac-
-cumulação das menores classes em lugares específicos: As periferias. Sóis esse viés
- válido analisar as causas de negligência urbana, bem como os conseqüentes
- dentro da sociedade Brasileira do século XXI. → da Segurança Urbana

A priori, é necessário abordar o mal planejamento das cidades como fomentador das desigualdades urbanas pelas classes mais privilegiadas. Isto se deve ao fato de que as concentrações ou aglomerações se formam desordenada, impondo assim que sejam de menor. Com isto, as facetas de menorias dessa população acabam per-
-ficar mais entrelaçadas e acumuladas. Tal fato não remete ao aumento da socio-
-logia Karl Marx, que estuda a luta de classes e afirma que, as menores favorecidas
-se tornam cada vez mais presentes vez, como acontece no atual contexto.

Ademais, é essencial colocar a criminalidade como fator conseqüente desse in-
-equilíbrio territorial urbano. Isto pode ser explicado pelo alto índice de desemprego apresentado por essa população, que atraiu a uma escalada de pobreza, in-
-duz algumas evitando a práticas ilegais a fim de obter uma fonte de renda. Com isto,
-a criminalidade e violência tende a crescer. Tanto nas periferias quanto
-em outras áreas da cidade. Tais fatos ocorrem em consequência ao pensamen-
-to de filósofo confúcio “A cultura é a medida condutora social”, que fundamental-
-mente os povos menores não devem respeitar a cultura de um cidadão, assim é o
-que acontece no contexto atual.

Portanto, com base na problemática supracitada, o Ministério de Planejamento Regional, no âmbito fiscal, deve impor limites regionais para despesas, respeitando o local de moradia dessa população. Por meio de punições monetárias, a fim de evitar a diminuição dessas áreas. A
-seleção a isso o Ministério da Cultura deve promover encontros culturais de integração,
-por meio de encontros que incluem a esferas: outras atividades extracurriculares, com
-a finalidade de reduzir a criminalidade nessas bairros. → Dessa forma, promovendo
-uma mudança no âmbito social

O primeiro ponto a destacar nessa produção textual são as afirmações postas, no decorrer dos parágrafos, sem embasamento teórico, como em “as classes mais favorecidas acabam tomando grande

parte das cidades”, “as causas do segregamento humano” por exemplo. Nesse âmbito, as afirmações se tornam perigosas, porque o texto pode ficar incoerente em relação ao tema proposto, ou seja, não há uma continuidade de sentido. A coerência é, segundo Marcuschi (2008. p. 121), um critério da textualidade focada no texto; é, sobretudo, uma relação de sentido que se manifesta entre os enunciados. O segundo ponto identificado é a maneira como o texto iniciou. Ao citar um filme logo na introdução, o estudante não conseguiu fazer um elo entre a citação e o tema proposto, o que agravou a incoerência do texto. Há, também, alguns desvios linguísticos como a repetição da palavra “criminalidade”; o léxico “acima” separado; o uso da vírgula em lugares que não se encaixam; e o uso da primeira pessoa do plural. Outros textos com desvios de norma semelhantes foram identificados na mesma turma desse estudante.

Sabendo que a coesão textual mostra a importância do conhecimento linguístico para a produção do texto e sua compreensão (KOCH, 2018), após a análise das primeiras produções como essa, elaboramos uma sequência didática com aulas interventivas que explicaram os elementos conectivos (coesão), a coerência e a estrutura de diferentes gêneros textuais. Na intervenção do gênero dissertativo-argumentativo, por exemplo, foram separados três encontros em que explicamos a introdução, o desenvolvimento e a conclusão respectivamente. Depois desses momentos teóricos, começamos a praticar a escrita uma vez por semana, com diferentes temas, para melhorar o domínio dos aspectos textuais.

Toda prática contou, em cada produção, com o mecanismo da reescrita no intuito de aperfeiçoar técnicas e formas de escrita, pois sabe-se que a produção e a compreensão textual não são algo natural que os seres humanos herdam geneticamente, mas sim atividades que requerem habilidades e muito trabalho por parte dos indivíduos (MARCUSCHI, 2008. p.229). A reescrita possibilita ao aluno a reflexão sobre seu texto e a sua forma própria de sistematizá-lo. A esse respeito, Menegolo (2011, p.74-75) afirma que:

A importância do ato de reescrita do texto reside no fato de que provoca o diálogo do sujeito-autor com o seu produto criado, possibilitando um relacionamento mais interativo com o seu próprio texto (confrontamento, aguçamento e exclusão de enunciados). O aluno sai, ao reescrever, do estágio emocional (inspirativo), que gera a primeira escrita, e passa ao estágio de maior racionalização sobre o que foi materializado.

Com isso, pode-se dizer que o ato de reescrever não é simplesmente sobre passar a limpo, e sim, sobretudo, a possibilidade de autoanálise crítica em relação à sua própria produção. Esse momento permite ao autor revisar as ideias postas nos parágrafos, as conjunções utilizadas, a maneira como introduziu, desenvolveu e concluiu; a forma como abordou-se o tema. Permite, também, analisar as concordâncias estabelecidas e evitar futuras repetições.

Como consequência, é possível observar um texto “linguisticamente correto” (MENEGOLO, 2011) e uma boa evolução do mesmo autor após sucessivas (re)escritas e momentos interventivos anteriormente explicado. Essa evolução aconteceu através dos momentos de correção dos textos, nos quais sentávamos ao lado do estudante para mostrá-lo os desvios recorrentes e, ao mesmo tempo, esclarecíamos o motivo da inadequação linguística. Dessarte, as intervenções e os momentos de práticas corroboraram para um bom uso dos aspectos textuais dentro do texto:

Em sua a segunda edição individual trouxe os principais fundamentos comunicacionistas que auxiliaram a elaboração de informações entre os individuos e que serviam para a sociedade contemporânea. De maneira resumida, elencamente i) baseado algumas que os fundamentos de comunicação não só eram na transmissão de informações, mas também era representatividade de grupos sociais e sua subjetividade quando recolhida de forma errada, tendo graves consequências. Só que vez, i) voltou a tratar a questão da subjetividade multilateral, mas considerando publicitária, bem como as comunicações mais atuantes desse. ✓
 Muito bom!!
 Se inicia i) bairrada parcial, que a representação por meio das mídias mercantiliza bairrada e somente em interesses bairriais. Isso se deu ao fato de que a representatividade ~~das~~ ^{mídia} é determinada através de percepção de pessoas abrangendo ou representando aquela que se percepção onde a ideia de representatividade bairriais, mas que não havia tolerância quanto ao seu empoderamento dessas pessoas. Porem, elas demonstram que essas mídias estavam envolvidas, simbolizando estruturas de poder bairriais, protagonizadas pelo empoderamento das mídias bairriais, parceriais. Tal configuração ~~com~~ com a etica da lucidez e crença na ~~bairrada~~ ^{Autonomia}, que diz: "é mais fácil desvendar um átomo, do que o pensamento", sublinhando a diferença de ~~entre~~ ^{entre} parciais bairriais em sociedade, assim como a mídia descrevendo pensar. Tudo para dizer que a mídia resultava em sua representatividade social desses individuos. Isso acontece porque a cidadania é sua representatividade de forma inadequada ~~da~~ ^{pela} mídia, i) mencionando que a cidadania é sua representatividade num sentido mais individual. Dessa forma, essas pessoas se identificam com diferentes de maneira na sociedade, como: influentes atorunidades da bairrada ou a dificuldade de sentir-se com outros individuos. Tal fato conexão com a teoria de Karl Marx, sociologia da cultura, que concebia a mídia como refletindo cultura, cultura de massa e poder. Porém, para se referir-se, bem como ocorre na mídia representativa de algum grupo social plenamente.
 Em suma, não mencionava as mídias engajadas de mitigar a desigualdade plenamente da subjetividade das mídias. Portanto, a Monitoria das Comunicações, sugeriu tal ideia integrando a mídia, dentre elas adepartamento de comunicação a mídia representatividade, e que eliminasse dos mídias publicitárias monologos ou combateiros de sua funcionalidade, visando assim como a criação de estereótipos na sociedade e uma maior inclusão social dos grupos representados inadequadamente. ✓
 → Segundo? Ambito?

Diferentemente do texto anterior, o mesmo autor mostrou uma grande evolução nessa segunda produção textual. Os únicos desvios linguísticos foram o mau uso da vírgula e alguns distanciamentos ortográficos. É notório, todavia, que os elementos coesivos foram bem utilizados como em “dessa forma”, “portanto”, “tal fato” etc. Segundo Koch (2018), a coesão são mecanismos que tecem os textos e determina uma relação de sentido entre enunciados ou partes de enunciados. Sob o mesmo viés, Marcuschi (2008) define a coesão como elementos que dão conta da estrutura da sequência superficial do texto. Logo, o texto está passível de compreensão, pois a coerência acontece quando um conjunto de ideias apresentam nexo e uniformidade, isto é, ela é responsável por dar um sentido lógico ao texto (KOCH, 2018).

Observa-se, ainda, que o autor conseguiu manter conexão e encadeamento lógico entre os parágrafos postos na introdução que servem como complementaridade das ideias. Afinal, um texto escrito com esse nível de conteúdo e estrutura, notoriamente, só foi possível devido à dinâmica da reescrita juntamente com os estudos sobre os aspectos textuais, como concluímos posteriormente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por conseguinte, o projeto Textando, desenvolvido no período de um ano e meio na Escola Padre Dehon, mostra que os estudos sobre os aspectos textuais - práticas de (re)escritas e análises das estruturas dos gêneros - consolidam uma boa interpretação e produção.

Nesse contexto, é irrefragável perceber a importância de aproximar o estudante ao conteúdo. Sendo assim, com a prática de produção textual não é diferente. Por isso, além de outros fatores discutidos, as habilidades de reescrita do texto devem ser consideradas. Afinal, a situação linguística parte da própria escrevedura do discente. Ademais, as correções servem como auxílio e não como um apontamento de “erros”.

Além disso, é explícito que o estudo dos gêneros e respectivas estruturas auxiliam no desenvolvimento da escrita e interpretação dos textos. Nesse cenário, a aplicação desse projeto possibilitou, dentre outras habilidades, por conseguinte, ampliação de vocabulário, desenvolvimento da criticidade, consequentemente, autonomia e protagonismo. Sendo assim, o projeto Textando é, sem dúvida, uma ferramenta transformadora da realidade de muitos discentes, pois parte do princípio da reescrita, ou seja, a produção do aluno é o ponto de partida de um novo texto. Assim, aprimora-se, também, as técnicas de interpretação textual. Portanto, torna-se inequívoca a implementação de projetos como o Textando, no ensino básico da Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

- ALÉGRIA, J., LEYBAERT, J.; MOUSTY, P.** **Aquisição da leitura e distúrbios associados: Avaliação, tratamento e teoria.** Em J. Grégoire & B. Piérart (Orgs.), **Avaliação dos problemas de leitura: Os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas** (pp. 105-124). Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.
- KOCH, I. G. V.** **O texto e a construção dos sentidos.** 10. ed., 5^a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.
- KOCH, I. G. V.** **A coesão textual.** 22. ed., 5^a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.
- KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C.** **A coerência textual.** 18. ed., 5^a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.
- MARCUSCHI, L. A.** **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editora, 2008.
- MENEGOLO, E. D. da C. W.; MENEGOLO, L. W.** **O significado da reescrita de textos na escola: a (re) construção do sujeito-autor.** Ciências & Cognição, v. 4, 2011.
- MORAES, A. H. C. de.** **Descrição do desenvolvimento linguístico em língua inglesa por seis surdos: novos olhares sobre o processo de aquisição de uma língua.** Dissertação de Mestrado. Recife: Unicap, 2012.
- MOREIRA, M. A; MASINI, E. F. S.** **Aprendizagem significativa: a teoria de aprendizagem de David Ausubel.** São Paulo: Centauro Editora, 2006.

O ENSINO PARA ALÉM DA SALA DE AULA – UMA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL FREIRIANA

Flávia Tavares da Costa Ramos¹⁰

José Jefferson Leôncio Cavalcanti¹¹

Marcos Vinícius Constantino da Silva¹²

Matheus Henrique Menezes Campos Ferreira¹³

William Berg Lima da Silva¹⁴

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Desde os primórdios, a sede por conhecer o novo é imprescindível para o homem e se dá através de buscas em ter respostas quanto ao interior humano e ao que está externo a ele e, por conseguinte, a busca por respostas ganha o nome de pesquisa. Essa última acrescenta não somente na compreensão do mundo e o que está inserido nele ou além dele, mas também tem um acréscimo significativo voltado para o ensino nas escolas e em outras instituições.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo eduto e me eduto. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 14).

¹⁰ Doutora em Linguística, professora de Linguística e Língua Portuguesa nos cursos de Licenciatura da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP e coordenadora de área do PIBID/LETRAS/UNICAP.

¹¹ Graduando em Letras, integrante do PIBID- UNICAP entre 2018-2020.

¹² Graduando em Letras, integrante do PIBID- UNICAP entre 2018-2020.

¹³ Graduando em Letras, integrante do PIBID- UNICAP entre 2018-2020.

¹⁴ Graduando em Letras, integrante do PIBID- UNICAP entre 2018-2020.

Partindo da linha de raciocínio de Freire, já citado anteriormente, é perceptível que não é apenas o professor que deve ter a oportunidade de poder pesquisar como também é direito do aluno e, por defesa disso, foi criado o projeto PIBID Unicap. A razão da execução do tal projeto se deu a partir da necessidade de aproximar os conteúdos curriculares ao contexto social dos alunos dos segundos anos do ensino médio da Escola Estadual Padre Dehon, e também fazer com que esses alunos percebessem que possuem espaço para serem atuantes, possibilitando, assim, a reflexão sobre a importância da pesquisa e do protagonismo como ferramentas transformadoras.

O projeto PIBID Unicap contribuiu para a construção desse artigo e teve como objetivos desenvolver a autonomia e o protagonismo dos alunos, aproximar os conteúdos à realidade deles, ampliar o conhecimento sobre o contexto de vida em que eles estão inseridos, aprimorar a criticidade dos alunos, conhecer a perspectiva de futuro dos discentes e da comunidade em que eles moram e, por fim, perceber a realidade cultural do aluno através da escrita.

O objetivo deste artigo é analisar as divergências entre o ensino tradicionalista e o ensino socioconstrutivista, uma vez que ambos interferem na aprendizagem do aluno de formas distintas. Os impactos do ensino socioconstrutivista sobre os alunos também serão considerados. Segundo Vygotsky (1998), a linguagem influencia o desenvolvimento do pensamento e, sendo assim, tal visão de Vygotsky reforça a importância da interação. É importante salientar que os alunos tiveram a oportunidade de se comunicar e aprender juntos através da interação entre si, confrontando o pensamento antigo com o novo, podendo cada aluno ser capaz de moldar-se com o foco a fim de serem atuantes na sociedade e protagonistas de suas vidas.

Metodologia

Para obter os resultados e as respostas acerca da problematização apresentada neste trabalho, foram feitas reflexões a

partir dos efeitos que o projeto Vivências causou nos alunos dos segundos anos quanto ao ensino socioconstrutivista e análise de divergências entre duas abordagens de ensino (tradicionalista e socioconstrutivista). A pesquisa é de cunho qualitativo e exploratória.

Freire (1996), Vygotsky (1998), Mizukami (1986), Saviani (1991), Amora (2006) foram teóricos essenciais na fundamentação da pesquisa. No entanto, optamos por dar mais destaque ao pensamento de Freire, uma vez que sua obra, por se resumir na defesa de autonomia, de certa forma, contribui melhor para a compreensão da importância da reflexão dos alunos como sujeitos protagonistas. Freire (1996) comprehende que o papel da autoridade democrática não é transformar e decodificar a existência humana num "calendário tradicional", mas sim marcar as lições de vida para as liberdades, mesmo quando há um conteúdo programático a propor.

O projeto foi dividido em três etapas para melhor compreensão do trabalho desenvolvido e que também facilita a compreensão do artigo. Na primeira etapa, trabalhamos o gênero relato de memória e, através das produções desse gênero, foi possível nos aproximar da realidade dos alunos. Já o gênero da segunda etapa foi a entrevista, quando pedimos para os alunos se organizarem em duplas e entrevistarem pessoas das profissões que eles futuramente querem exercer. A partir das profissões entrevistadas, entramos na terceira etapa do trabalho, em que organizamos a turma em trios e sorteamos profissões diversas para eles organizarem uma feira de conhecimento. A terceira etapa foi separada em três partes: sala de informática (para pesquisa), produção e apresentação.

Reflexões sobre a visão tradicionalista VS a socio-construtivistas nas suas variantes

O papel da escola

O processo de ensino-aprendizagem existe desde o início das sociedades, pois a capacidade de ensinar e aprender são um processo

intrínseco ao homem. Entretanto, as maneiras de ensinar e aprender foram se formalizando com o avanço da sociedade. Um exemplo claro disso é que as primeiras formas de ensino surgiram há aproximadamente 4.000 anos A.C., com os Sumérios, em um processo de educação realizada dentro de casa, passada de pai para filho. Outro exemplo é a escola, formada por Platão, há aproximadamente 378 anos A.C., que dedicava os estudos à filosofia e às ciências exatas.

Entretanto, somente no século IV A.C., as primeiras instituições escolásticas foram fundadas, de maneira que possuíam espaço, matérias a serem dadas e profissionais com conhecimentos sobre determinadas áreas, entretanto, mesmo com tal molde, ainda assim, não eram o reflexo completo e complexo das escolas com salas de aula como conhecemos. Apenas no século XII D.C. que aparecem na Europa as primeiras escolas nos padrões daquelas que conhecemos atualmente. Ou seja, com crianças nas carteiras e professores em salas de aula, esses moldes educacionais eram obras de instituições de caridade católicas, que possuíam como objetivos o ensino da leitura, da escrita, da conta e, sem a menor sombra de dúvidas, em paralelo a essas atividades, gradativamente, transmitiam lições do catecismo. Porém, as diretrizes do ensino tradicional que conhecemos hoje surgiram por volta do século XVIII, pautadas nas teorias de Rousseau – filosofia da essência –, a “pedagogia da essência” segundo Saviani (1991).

Esse ensino tradicional que ainda predomina hoje nas escolas se constituiu após a revolução industrial e se implantou nos chamados sistemas nacionais de ensino, configurando amplas redes oficiais, criadas a partir de meados do século passado, no momento em que, consolidado o poder burguês, aciona-se a escola redentora da humanidade, universal, gratuita e obrigatória como um instrumento de consolidação da ordem democrática (SAVIANI, 1991, p.54).

As teorias da educação, que regem os funcionamentos e “mandamentos” da escola tradicional, estão diretamente ligadas aos ideais burgueses que redimensionaram as estruturas políticas, sociais e culturais da época. Ou seja, segundo Gadotti (1995), uma pedagogia burguesa é aquela que prega a transmissão de conteúdo e a formação e crescimento social individualista de conhecimento, cultivado por um processo hierárquico de poder (Mestre-aluno). Pode-se alegar que os parâmetros de ensino tradicional foram um dos principais a influenciar a prática educacional formal, o que possibilitou a perpetuação de suas didáticas, no decorrer do tempo, e serviu/serve de caminho para diversos métodos educacionais que são ainda transmitidos em sala de aula.

Além disso, é interessante perceber que a escola tradicional continua em evidência até hoje. Contudo, também é interessante perceber que tais métodos tradicionalistas são práticas adotadas e desenvolvidas para uma sociedade completamente diferente da existente no hodierno. Portanto, devido a certas características arcaicas presentes em sua didática, o tradicionalismo não surte mais o devido efeito nos discentes como surtiria há 200 anos.

Podemos visualizar isso ao observarmos que, de acordo com o tradicionalismo, o centro do conhecimento e dos questionamentos é o docente, gerando, assim, um processo de ensino-aprendizagem unilateral que, em muitos casos, não contempla as necessidades do discente. Dessa forma, concordamos com Mizukami (1986) e Freire (1996), ao afirmarem que tal metodologia/pedagogia é uma metodologia bancária, expositiva. Segundo Freire,

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inibidor, inquieto em face da tarefa que tenho - a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (1996, p. 21)

E de acordo com tal perspectiva, a escola não pode ser mais um espaço tradicional, ela deve quebrar as visões bancárias presentes em seu cerne e assumir uma perspectiva mais construtivista/de abordagem sociocultural. Para isso, sob os olhares de Mizukami (1986), a escola deve ser um local onde seja possível o crescimento mútuo, do professor e dos alunos.

O papel do aluno

Segundo o Minidicionário Soares Amora da Língua Portuguesa (2006, p. 33), a designação para a palavra aluno é “1. Aquele que recebe instrução ou educação na escola ou em casa; 2. Discípulo, estudante”. Entretanto, esse conceito está muito arraigado ao conceito tradicionalista do que é ser um aluno.

Consoante a ideia de tradicionalismo, Mizukami (1986) define a concepção de aluno e seus papéis, conforme os padrões tradicionalistas/bancários da seguinte forma:

Atribui-se ao sujeito um papel irrelevante na elaboração e aquisição do conhecimento. Ao indivíduo que está adquirindo conhecimento compete memorizar definições, enunciados de leis, sínteses e resumos que lhe são oferecidos no processo de educação formal a partir de um esquema atomístico (1986, p.11).

“Papel irrelevante na elaboração e aquisição do conhecimento”, ou seja, o indivíduo não possui participação ativa nos métodos e meios que o levarão a obter determinado conhecimento. Entretanto, Freire (1996) já alegava que “...ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Portanto, conclui-se que o papel do discente é um papel ativo relacionado diretamente com a sua interação nos métodos pedagógicos, para que ele, o aluno, construa o seu arcabouço teórico e prático juntamente com o docente e desenvolva seu próprio conhecimento de

mundo e senso crítico, libertando-se das amarras tradicionais que transformam o indivíduo num mero receptáculo.

Para Mizukami (1986), o conceito de aluno, no modelo socioconstrutivista de ensino não vai muito longe das considerações de Freire (1996).

Sendo o homem sujeito de sua própria educação, toda ação educativa deverá promover o próprio indivíduo e não ser instrumento de ajuste deste à sociedade. Será graças à consciência crítica, cujas características serão analisadas posteriormente, que ele assumirá cada vez mais esse papel de sujeito, escolhendo e decidindo, libertando-se, enfim (1986, p. 86-87).

Entretanto, é claro que todo o processo de ensino-aprendizagem não depende exclusivamente da participação do aluno, mas se deve também ao posicionamento da instituição de ensino e do docente que irá reger a sala de aula. Afinal, por mais que a abordagem socioconstrutivista esteja diretamente ligada a uma troca de saberes e experiências entre docente e discente, cabe ao docente, como indivíduo formado e capacitado na docência de determinado assunto, determinar o ritmo e como funcionarão as relações dentro da sala de aula.

O papel do professor

O conceito de professor, no ensino tradicionalista, segundo Mizukami (1986), se caracteriza como alguém que

Detém o poder decisório quanto à metodologia, conteúdo, avaliação, forma de interação na aula etc. Ao professor compete informar e conduzir seus alunos em direção a objetivos que lhe são externos, por serem escolhidos pela escola e/ou pela sociedade em que vive e não pelos sujeitos do processo. [...] O papel do professor está intimamente ligado à transmissão de certo conteúdo que é predefinido e que constitui o próprio fim da existência escolar. Pede-se ao aluno a repetição automática dos dados que a escola forneceu ou a exploração racional dos mesmos (p. 14-15).

Mediante tal definição, já é possível denotar as idiossincrasias arcaicas presentes na concepção de um docente dotado de uma pedagogia tradicionalista-bancária. E por conseguinte, perceber também as implicações prejudiciais na presença de tal modelo pedagógico em relação ao aluno e aos efeitos maléficos presentes na formação do discente como indivíduo atuante na sociedade e pleno das suas capacidades cognitivas, intelectuais e críticas.

Entretanto, quando se visualiza e contempla um modelo pedagógico socioconstrutivista refletido nas práticas de um docente, é possível perceber a imensa diferença entre suas características e as características tradicionais. Mizukami (1986) alega que

A relação professor-aluno é horizontal e não imposta. [...] que o educador se torne educando e o educando, por sua vez, educador. [...] Um professor que esteja engajado numa prática transformadora procurará desmistificar e questionar, com o aluno, a cultura dominante, valorizando a linguagem e cultura deste criando condições para que cada um deles analise seu contexto e produza cultura. [...] O professor procurará criar condições para que, juntamente com os alunos, a consciência ingênua seja superada e que estes possam perceber as contradições da sociedade e grupos em que vivem (p. 99).

Ou seja, o papel do professor no ensino socioconstrutivista se dá como um facilitador e auxiliador do discente nos processos de aquisição de conhecimentos. Além disso, o papel do docente também é de fonte inesgotável de questionamentos e provocações para o aluno, no intuito de desenvolver no discente um senso crítico em relação a todo universo ao seu redor.

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa de ser aprendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido (FREIRE, 1996, p. 21).

Como destacado por Freire (1996), a didática e os papéis do educador não devem somente se resumir à sintetização e explanação de teorias, mas deve-se levar em consideração uso da praxe – uso da teoria na prática/vivência. Portanto, conclui-se que, de acordo com a metodologia aplicada dentro e fora da sala de aula, pelo professor, haverá um conjunto de consequências/impactos no universo acadêmico e nas estruturas socioculturais relacionadas ao ambiente de ensino.

Os múltiplos impactos de um ensino socioconstrutivista

Quando se utiliza uma abordagem tradicionalista-expositiva, há um distanciamento entre o universo acadêmico e o mundo exterior, gerando, dessa forma, indivíduos padronizados e inseridos em rótulos ideológicos e socioculturais reproduzidos automaticamente pelo sistema. Ou seja, indivíduos incapazes de reproduzir qualquer conteúdo crítico-reflexivo que interaja e transforme minimamente as estruturas sociais e culturais existentes.

Entretanto, quando utilizada uma abordagem socioconstrutivista, o indivíduo assume a sua posição de protagonista crítico e atuante na sociedade, pois há um equilíbrio entre o ato de adquirir determinado conhecimento e de se apropriar dele, como indica Piaget.

A adaptação intelectual, como qualquer outra, É um estabelecimento de equilíbrio progressivo entre um mecanismo assimilador e uma acomodação complementar... em todos os casos, sem exceção, a adaptação só se considera realizada quando atinge um sistema estável, isto é, quando existe equilíbrio entre a acomodação e a assimilação (1975, p.18).

A partir daí, com os conhecimentos devidamente apropriados, o indivíduo/discente inicia seu processo de maturação e autopercepção, um processo de “assunção” do indivíduo em seu local, como afirma Freire (1996)

Assumir quando eu digo: uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica” é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos... (p. 18-19)

E quando tal percepção finalmente está bem embasada e fundamentada, não se conhece somente o “eu”, mas entra em vigor o princípio da alteridade – enxergar e compreender o outro nas suas complexidades e idiossincrasias. Também, com tal processo enraizado no indivíduo, haverá reflexos diretos e indiretos, nas mais diversas esferas socioculturais, políticas, históricas, filosóficas, econômicas etc, pois o ser/discente/indivíduo é, antes de qualquer coisa, o principal agente em seu meio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consoante o que foi discutido acima, o Vivências, desenvolvido na Escola Estadual Padre Dehon, através do PIBID/Unicap, é um projeto que vai além da proposta tradicional e até hierárquico presente no modelo básico de ensino, contrapondo-se ao ideal de que o aluno é apenas uma tábula rasa como detalhou Locke. Com isso, é indubitável que o professor se aproxime do convívio social do discente para que, assim, o processo ensino-aprendizagem seja mais significativo para o alunado.

Além disso, o referido projeto, de fato, desenvolve e aprimora o senso crítico do indivíduo através das atividades propostas em sala de aula que estimulam a autonomia dos alunos e, consequentemente, esses adotariam uma postura mais independente. Evidencia-se, então, o protagonismo desses estudantes nas atividades escolares que levarão para a vida. Com isso, eles adquirem grande potencial para transformar a sociedade na qual estão inseridos.

Por fim, torna-se notório o êxito do referido projeto, afinal, os estudantes, após os estímulos provocados pela mediação, como citado na discussão, adotaram o desafio da autonomia e comprovaram a capacidade de serem protagonistas. Consequentemente, os discentes aprimoraram os valores crítico-sociais. Portanto, dar autonomia aos alunos é fundamental para que haja a inserção desses na sociedade e, assim, assumir o protagonismo de suas vidas.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **Histórias das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1995.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

AMORA, Antônio Soares. **Minidicionário Soares Amora da língua portuguesa**. 17. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ENSINO-APRENDIZAGEM DOS GÊNEROS TEXTUAIS – UMA APROPRIAÇÃO CULTURAL, SOCIAL E LINGUÍSTICO- ESCRITA A PARTIR DO AMBIENTE PEDAGÓGICO DE ENSINO

Flávia Tavares da Costa Ramos¹⁵

Alexandro Lourenço de Melo¹⁶

Marcos Vinícius Constantino da Silva¹⁷

Matheus Henrique Menezes Campos Ferreira¹⁸

William Berg Lima da Silva¹⁹

INTRODUÇÃO

O ser humano, dotado de todas as suas capacidades cognitivas e psicológicas, unicamente, pode desenvolver a sociedade e seu conceito por meio de processos interativos. Porém, todos esses processos interativos se devem a uma entidade viva, constante e mutável: a linguagem. Toda a história individual e coletiva dos homens está ligada ao seu convívio social e às suas relações estabelecidas por meio da linguagem. Sendo assim, a compreensão do desenvolvimento humano está intimamente ligada aos processos de desenvolvimento da linguagem.

A linguagem é nossa via de acesso ao mundo e ao pensamento, ela nos envolve e nos habita, assim como a envolvemos e a habitamos. Ter experiência da linguagem é ter uma experiência espantosa: emitimos e ouvimos sons,

¹⁵ Doutora em Linguística, professora de Linguística e Língua Portuguesa nos cursos de Licenciatura da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP e coordenadora de área do PIBID/LETRAS/UNICAP.

¹⁶ Graduando em Letras, integrante do PIBID - UNICAP entre 2019 - 2020.

¹⁷ Graduando em Letras, integrante do PIBID - UNICAP entre 2018 - 2020.

¹⁸ Graduando em Letras, integrante do PIBID - UNICAP entre 2018 - 2020.

¹⁹ Graduando em Letras, integrante do PIBID - UNICAP entre 2018 - 2020.

escrevemos e lemos letras, mas, sem que saibamos como, experimentamos e compreendemos sentidos, significados, significações, emoções, desejos, idéias. [...] É que a linguagem tem a capacidade especial de nos fazer pensar enquanto falamos e ouvimos, de nos levar a compreender nossos próprios pensamentos tanto quanto os dos outros que falam conosco. As palavras nos fazem pensar e nos dão o que pensar porque se referem a significados, tanto os já conhecidos por outros quanto os já conhecidos por nós, bem como os que não conhecíamos e que descobrimos por estarmos conversando (CHAUÍ, 2006, p. 155).

A partir da assimilação de tal linha de raciocínio juntamente com as experiências vivenciadas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e as metodologias e conhecimentos teóricos experimentados em sala de aula, no processo de graduação, a presente pesquisa tem como objetivo discutir e problematizar causas e efeitos de um ensino não tradicional, pautado nas teorias da pedagogia de Freire (1996), Piaget (1959) entre outros e as teorias linguísticas desenvolvidas por Bakhtin (1997).

Além disso, no decorrer do presente artigo, concepções de língua e linguagem foram trabalhadas, no intuito de desmistificar os seus significados e suas relações com o mundo externo e suas múltiplas esferas socioculturais. Entretanto, além de desmistificar as relações entre mundo e linguagem, também desenvolvemos relações entre indivíduo e linguagem; linguagem e aprendizado; indivíduo e aprendizado; indivíduo e mundo; mundo e aprendizagem; e indivíduo, mundo, linguagem e aprendizado. O que na verdade é uma relação estreita e simples que está tão inerente ao nosso cotidiano que não percebemos.

Processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. [...] Os sujeitos não

“adquirem” sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (1997, p. 107-108).

Ou seja, o que Bakhtin (1997) postula muito bem é sobre essas tais relações e seus estreitamentos ao considerar que a linguagem está inerente ao homem e seus processos antropológicos.

Metodologia

Com a intenção de encontrar as devidas respostas e resultados relacionados às problemáticas apresentadas nesta pesquisa - o ensino e aprendizagem dos gêneros textuais e seu papel construtor sociocultural e linguístico-escrito -, foram realizadas reflexões a partir das experiências vividas no projeto PIBID e suas repercussões dentro e fora da sala de aula. Além do mais, tais experiências foram convertidas em processos de estudos que foram assimilados aos dados coletados dentro das salas de aula da graduação.

Com a intenção em realizar a pesquisa, foram usadas como base pesquisas de cunho bibliográfico que contemplassem materiais com discussões acerca dos métodos não tradicionais de ensino-aprendizagem, no campo da pedagogia; já no campo das linguagens, os alvos de pesquisas foram materiais teóricos que contemplassem conceitos linguísticos, com uma certa inclinação para a linguística textual. Um dos materiais usados foi o livro de Vygotsky, pois ele se destina a falar sobre as competências do indivíduo e a autonomia no processo de ensino.

Além da base teórica, o presente artigo baseia-se em dois projetos desenvolvidos durante o processo do PIBID: o primeiro projeto “Vivências” falava sobre os processos de exploração de ensino-aprendizagem utilizando o aluno como protagonista de seu meio e desenvolvendo nele o senso crítico; o segundo projeto “Textanto” consistia na experimentação da práxis aplicadas por meio da linguística textual aos alunos do ensino médio, em especial os “terceiroanistas”. Essa experiência tinha como objetivo ensiná-los as nuances dos gêneros

textuais, em especial, o dissertativo-argumentativo nos padrões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e, juntamente a este ensino linguístico, desenvolver nos alunos outros conhecimentos de mundo, suas capacidades argumentativas e seus senso críticos.

Ensino-aprendizagem: uma relação para além dos muros pedagógicos

O processo de ensino-aprendizagem, embora tenha muito que se compreender e estudar sobre, já passou por diferentes momentos e perspectivas as quais toda didática e processos metodológicos sofreram muitas e constantes mudanças. Entretanto, no âmbito hodierno, é possível denotar a presença e feliz persistência do modelo pedagógico construtivista que desestrutura os muros pré-estabelecidos pelo “ensino bancário” (Freire 1996) e estabelece uma nova relação contínua entre docente e discente.

Porém, para que se possa entender essa “nova relação contínua” entre docentes e discentes, é necessária uma breve análise sobre os conceitos de um ensino construtivista, pois é a partir da compreensão de suas nuances que será possível chegar à luz de novos parâmetros pedagógicos. Dessa forma, o processo do construtivismo de acordo com Piaget (1959) significa a ideia de que nada, de fato e rigorosamente, está pronto, e que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo definitivo e concluído. Ele se forma através da interação do indivíduo com o meio físico e social.

Consoante tal perspectiva, o papel do docente se encontra no lugar de atuação de facilitação e auxílio. Ou seja:

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É

exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem, a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes (FREIRE, 1996, p.13).

Pautando-se na perspectiva da pedagogia da autonomia de Freire (1996), comprehende-se que o papel da autoridade democrática não é transformar e decodificar a existência humana num "calendário tradicional", mas sim marcar as lições de vida para as liberdades, mesmo quando há um conteúdo programático a propor. Assim, convergimos o pensamento de Freire às ideias de Vygotsky (1998), que nos apresenta o conceito de interação, ao pontuar que tudo o que constitui o sujeito já esteve antes no âmbito social, ou seja, antes de fazer parte do intrassubjetivo, pertenceu ao intersubjetivo. Para eles, os processos psicológicos fizeram parte da intersubjetividade, dados pela via da internalização, que possibilita ao sujeito se apropriar do que existe no externo. Assim, o sujeito constrói a si e aos outros.

Ademais, também se pode concluir que, entre todos os atos de interação presentes nos processos de ensino-aprendizagem, é o ato linguístico presente e arraigado nas relações que permite o pleno desenvolvimento do discente e docente em sala de aula. Portanto, deve-se levar em consideração que o ensino da linguagem não somente corrobora para a apropriação e assimilação conteudista por parte dos discentes, mas também corrobora o próprio processo das relações dentro da sala de aula.

Ato da escrita e os gêneros textuais: breve panorama

É possível compreender o conceito de língua como uma entidade e instrumento comunicacional de natureza sociocultural composta por um conjunto de regras gramaticais e situacionais linguísticas que proporciona que determinado grupo de indivíduos

produzam enunciados e consigam manter uma relação de troca e compreensão de ideias. Porém, é imprescindível ressaltar que um dos moldes da língua, o ato da escrita, não é uma forma inerente ao ser humano, mas sim um grau de complexidade presente em algumas línguas e que são apropriadas e desenvolvidas pelos falantes, com o passar do tempo, como indicam Faraco e Vieira (2019, p.14):

Boa parte das línguas do mundo, no passado ou no presente, não conhecem ou não conhecem uma forma escrita. É principalmente em razão disso que se diz que a fala é natural à espécie humana e a escrita não. A escrita é, antes, uma criação tardia da humanidade e, até onde sabemos, foi consequência do aumento do grau de complexidade de algumas sociedades.

Embora de certa forma se apresente simples para quem já possui certo domínio sobre, o ato de escrita demanda certas complexidades por se tratar de uma ferramenta desenvolvida pela humanidade e que assume o formato/molde de um sistema lógico de símbolos, os quais representam, de forma concreta, determinado fato no plano inteligível ou metafísico e que carrega as características sociais e culturais enraizadas na língua de determinado povo. Portanto, é possível concluir que o ato de escrever já demanda certo nível de esforço cognitivo do indivíduo.

Em consonância com tais ideias, também é notória a compreensão de que o ato da escrita, assim como outros moldes/formas da fala, manifesta-se de diversas maneiras e padrões, evidenciando circunstâncias e situações as quais a língua se adapta. Tais adaptações ganham o título de gênero textual (G.T), devido à sua forma e tipo.

Contudo, muitos, embora possuam certo conhecimento sobre a língua, acreditam que o gênero textual apenas se manifesta na forma concreta/escrita dos meios comunicacionais, e não é bem assim. Podemos compreender a definição de gêneros textuais como entidades de caráter sociocultural que materializam a língua em situações comunicativas diversas. Como indica Marcuschi (2005, p.19), são

“entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis de qualquer situação comunicativa”.

Assim, comprehende-se que os gêneros são meios de atender as diferentes necessidades comunicacionais. Além disso, como a língua é viva e mutável, sujeita a alterações devido a tempo, espaço, cultura, economia etc, deduz-se que os G.T.s, como meios e instrumentos presentes na comunicação, também estão sujeitos a mudanças e variações, tornando-se dinâmicos e altamente variáveis. Além disso, também é possível deduzir que as variações da língua e de seus gêneros, como estão intimamente ligados às esferas socioculturais, se devem também ao seu contato direto com o sujeito social, o indivíduo, que atua diretamente sobre a língua devido à relação simbiótica entre sujeito e linguagem.

Relação entre a língua e linguagem e a realidade do indivíduo

Enquanto a língua é uma entidade e instrumento comunicacional de natureza sociocultural composta por um conjunto de regras gramaticais e situacionais linguísticas, linguagem é tanto a capacidade estritamente humana para aquisição e uso de sistemas complexos de comunicação, quanto uma área específica de uma forma complexa comunicacional e restrita para determinado grupo. Assim, concordamos com Brandão (2001 apud KOCH, 2002) ao afirmar que língua e linguagem, em seus diferentes moldes/gêneros, ocupam um papel fundamental de interação e identidade. Dessa forma, comprehende-se a concepção de língua como lugar de interação que corresponde à noção de sujeito como ser psicossocial. O autor ainda destaca a característica ativa dos sujeitos na produção do social e da interação e defende a posição do indivíduo como reproduutor do social, conforme o seu nível de imersão e participação ativa do meio o qual está inserido.

Além disso, tal ideia de Brandão converge com a de Bakhtin (1997), quando este alega que os gêneros materializam a língua, e língua, por sua vez, está intrinsecamente relacionada à vida. Portanto,

os gêneros portam-se com uma ligação entre a língua e a vivência/realidade do falante.

Já para Vygotsky (1998), não se distanciando das ideias anteriores, a linguagem influencia no desenvolvimento do pensamento. Para ele, seria por meio da linguagem que o sujeito teria a possibilidade de transformar o concreto em abstrato, de passar do âmbito do real para o simbólico, permitindo que o sujeito possa formular representações desse real. Afinal, linguagem é constituída socialmente, por isso carrega tudo o que há de produção na sociedade.

Logo, mediante tais linhas de raciocínio, pode-se dizer que o indivíduo reflete a língua e a linguagem, e a linguagem e a língua refletem as características do indivíduo. Bakhtin (1997) indica que o uso da língua se dá através de enunciados pertencentes a uma esfera sociocultural humana e que reflete os objetivos comunicativos dessas esferas. Portanto, de acordo com as postulações de Bakhtin (1997), surge aí um ciclo de referenciais entre indivíduo e as suas maneiras comunicacionais.

Logo, quando assimilamos tais ideias ao processo de ensino-aprendizagem, podemos gerar algumas reflexões em relação ao processo de ensino e aquisição da língua/linguagem e às implicações que tais processos podem gerar no indivíduo e no meio ao qual ele pertence.

Processo de ensino em relação à apropriação do conteúdo linguístico e as implicações socioculturais

De acordo com as múltiplas perspectivas pedagógicas em sala de aula e suas variadas abordagens, percebe-se que o ato de ensinar varia de acordo com a visão de docência do professor. Entretanto, quando evidenciamos a socioconstrutivista, entende-se que o processo de ensino e aprendizagem não é unilateral, pois de acordo com as concepções de ensino de Freire

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inibidor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento (1996, p. 21).

Dessa forma, é possível alegar que, consoante as concepções de ensino de Freire (1996), o processo de ensino está intrinsecamente ligado às experimentações e às redescobertas dos conceitos das “coisas” conforme as indagações forem surgindo. Além do mais, também é possível indicar que o processo de ensino Freiriano está diretamente ligado à produção e cultivo do senso crítico do indivíduo em relação às mais diversas esferas socioculturais.

Entretanto, o que ocorre quando o processo de ensino apresenta um direcionamento acadêmico restrito? Segundo as ideias de Freire (1996), por mais que se tenha determinada matéria a ser dada, é necessário que haja uma visão geral dos espectros por trás de determinado assunto, para que o discente consiga enxergar como utilizar e se apropriar de determinado conhecimento. Não basta apenas se apropriar de “X” conteúdo, o aluno tem de tomar os conhecimentos para si e assimilá-lo, como indica Rogoff, ao definir o que é apropriação participatória.

O conceito de apropriação participatória se refere a como indivíduos mudam através de seu envolvimento em uma ou outra atividade. Com a participação guiada como processo interpessoal através do qual as pessoas são envolvidas na atividade sociocultural, a apropriação participatória é o processo pessoal pelo qual, através do compromisso em uma atividade, os indivíduos mudam e controlam uma situação posterior de maneiras preparadas pela própria participação na situação prévia. Esse é o processo de apropriação, e não de aquisição (1998, p.126).

Mediante tais ideias, é possível defender que, nas situações em que a matéria da aula em questão for linguística, os métodos e processos educacionais se tornam mais fáceis para gerar a apropriação e assimilação de conteúdo por parte do discente, pois conforme Bakhtin (1997), a linguagem nada mais é do que a porta para os processos culturais e reflexivos sociais da sociedade. Para Marcuschi (2005, p.29) “... os gêneros textuais operam, em certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação muito além da justificativa individual”.

Assim, partindo de tal premissa, podemos afirmar que, além de o ensino dos processos linguísticos ser facilitador da assimilação e compreensão conteudista, por parte dos discentes, tal ideia de ensino sobre as variedades dos gêneros textuais assume, também, um papel de sociointeratividade que aproxima o aluno do mundo e o mundo do aluno, como postula Marcuschi:

Assim, toda a postura teórica aqui desenvolvida insere-se nos quadros da hipótese sócio-interativa da língua. É neste contexto que os gêneros textuais se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo (2005, p. 22).

Logo, quando assimiladas tais ideias, chega-se à conclusão de que o ensino não tradicional, que aborda uma didática linguística ativa, poderá causar relativos impactos positivos sob o discente, pois quanto mais o discente se apropria das palavras e dos conhecimentos técnicos da língua e os assimila, mais ele se desenvolve como indivíduo ativo na sociedade e pleno dos seus conhecimentos. Além disso, com um indivíduo ativo e consciente do seu papel na sociedade, pleno de seu senso crítico e de seu domínio de linguagem, o ambiente/ local ao seu redor passa por constantes mudanças positivas, visto que linguagem é algo cultural, social e passado de sujeito para sujeito em decorrência dos “contatos-interações”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado o exposto em relação ao processo de ensino-aprendizagem, é possível notar que ele ocorre das mais diversas maneiras, porém não podemos negar que as metodologias construtivistas ativas vigentes são as que melhor desempenham seus papéis de ensino, pois, a partir de toda a discussão levantada, podemos concluir que somente com um ensino ativo e aberto a interações é que se pode explorar e desenvolver ao máximo o potencial presente no discente. E a partir de tal perspectiva, também agir no processo de formação e construção de um serativamente social e pleno de suas capacidades críticas.

Além disso, foi possível constatar que a relação entre o sujeito e as esferas socioculturais ao seu redor é uma relação estreita e íntima que decorre por meio de uma “ponte” feita pelos processos interacionais proporcionados pela linguagem. Ademais, é possível compreender que os processos relacionais entre sujeito e língua/linguagem são um ato simbiótico no qual um não sobrevive sem o outro e um explora o máximo do outro.

Portanto, quando aliarmos as concepções de ensino que foram postuladas e os conceitos e relações entre mundo, linguagem e indivíduo, chegamos à conclusão de que por meio de atividades de ensino, com os discentes, pautadas numa linguística voltada para o discurso, escrita e gêneros do texto, os laços das relações já preestabelecidos entre indivíduo, linguagem e mundo se estreitam. Entretanto, é preciso ressaltar que as relações só podem se “estreitar” caso o discente, além de adquirir o conteúdo, assimile as ideias e teorias presentes nas aulas, porque, como já fora indicado, a língua é inerente ao humano, mas não é uma entidade que já nasce com ele. Contudo, é por meio e através da sua aquisição e compreensão que o homem desperta suas capacidades cognitivas, sociais, culturais, entre outras

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Os gêneros do discurso. 2^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRANDÃO, C. R. **Educação como cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1985.

CHAUÍ, M. **Cidadania cultural:** o direito à cultura. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez Editora, 2002.

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

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais:** definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino.* 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

PIAGET, J. **A Linguagem e o Pensamento na Criança.** Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.

ROGOFF, B. **Observando a atividade sociocultural em três planos:** apropriação participatória, participação guiada e aprendizado. In.: WERTSCH, James V.; ALVAREZ, Amelia; DEL RÍO, Pablo. *Estudos socioculturais da mente.* Porto Alegre: ARTMED, 1998

VIEIRA, F. E.; FARACO, C. A. **Escrever na universidade:** fundamentos. v. 1. São Paulo: Parábola, 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A LITERATURA COMO ELEMENTO NORTEADOR NO ENSINO DA LÍNGUA: TRABALHANDO A QUESTÃO DO RESPEITO COM ALUNOS DO 6º ANO DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFPE

Flávia Tavares da Costa Ramos²⁰

Gizelda Almeida de Assis Cavalcanti²¹

Júlia Maria Correia da Luz²²

Luana de Melo Xavier²³

Wagner Ramos de Souza²⁴

José Héleno da Veiga Seixas Neto²⁵

INTRODUÇÃO

Durante o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), os pibidianos foram acolhidos pelo Colégio de Aplicação da UFPE (CAp). Neste artigo, serão apresentados os registros vivenciados em sala de aula, especificamente, em uma turma do 6º ano do ensino fundamental. Durante o processo, foi abordado um assunto pertinente à turma, que tem por tema o nome deste artigo.

A literatura, quando interpretada e atraída para a realidade cotidiana de cada aluno, transforma a forma como o mundo pode ser visto, mostrando o quanto ela está interligada com o cotidiano. Ernst Fisher (1959), em seu livro, *A necessidade da arte* (1959), diz que "a vida em si não basta e por isso precisamos de outros meios, acreditamos

²⁰ Doutora em Linguística, professora de Linguística e Língua Portuguesa nos cursos de Licenciatura da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP e coordenadora de área do PIBID/LETRAS/UNICAP.

²¹ Graduanda em Letras, integrante do PIBID - UNICAP entre 2018-2020.

²² Graduanda em Letras, integrante do PIBID - UNICAP entre 2018-2020.

²³ Graduanda em Letras, integrante do PIBID - UNICAP entre 2018-2020.

²⁴ Graduando em Letras, integrante do PIBID - UNICAP entre 2018-2020.

²⁵ Graduando em Letras, integrante do PIBID - UNICAP entre 2018-2020.

nós, meios como a literatura". A dificuldade encontrada no cotidiano do corpo discente foi a questão comportamental relacionada ao respeito. A falta de maturidade que muitos apresentavam em sala de aula está diretamente relacionada ao crescimento físico e psicológico. De acordo com Winnicott (2005), a adolescência está ligada à temporalidade, ou seja, para o adolescente adquirir a maturidade, ele precisa transcorrer o grau de confiabilidade em seu meio, que está relacionada e deve ser assumida pelas figuras parentais. Por isso, enxergamos a literatura como uma arte essencial para o entendimento dos adolescentes. Conforme denomina Cademartoni (2009), o uso da literatura é visto como entendimento do jovem. Sabemos que, nessa perspectiva, os trabalhos pedagógicos, orientados pelos PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais, no que se refere à contribuição da leitura na formação desses jovens, são documentos essenciais. Entretanto, os PCN 2010 alertam que não se formam leitores apenas com textos didáticos, por isso é preciso que eles utilizem outros tipos de textos, como os de ficção, discurso poético para que se tenha uma leitura aprofundada, emotiva e prazerosa.

Foi observado que haviam lacunas nas relações dos alunos entre si e com o professor. A partir desse fato, constatou-se que era necessário melhorar tal questão através da literatura, mostrando que o trabalho de leitura e reflexão, tendo como referência grandes autores brasileiros, seria de suma importância para o processo de formação dos alunos. Dessa forma, os métodos e meios foram elaborados em conjunto entre os pibidianos, a coordenação e supervisão do programa.

Metodologia

A metodologia de análise adotada para a realização das atividades pedagógicas implementadas no CAP-UFPE foi qualitativa e naturalista, culminando com a produção deste artigo, que tem por base as ferramentas de construção colaborativas, observação de aulas, reuniões com o professor supervisor e entrevista com os alunos. Esta pesquisa pode ser classificada como naturalista, porque não trabalha

com manipulação de variáveis ou tratamento experimental, ou seja, é a observação do fenômeno e como ele aconteceu naturalmente a partir do contato e a resposta dos alunos frente a contos, trechos de romances, poemas, dentre outros. Trata-se ainda de uma pesquisa qualitativa em função de entender o fenômeno através de uma visão holística, isto é, levando em consideração todos os componentes de uma circunstância em suas interações e influências mútuas.

Ao incentivar o aluno a pesquisar, o professor pode, também, fomentar a construção de conceitos produzidos pelos alunos, ao registrar os resultados de suas pesquisas em diferentes fontes (inclusive nos livros). Uma estratégia interessante foi a utilização dos momentos de discussão para uma posterior produção de um texto coletivo em sala de aula. Ademais, foi realizada pesquisa com alunos do 6ºAno do Colégio de Aplicação da UFPE. Esta pesquisa foi apresentada em exposição no hall térreo do Bloco A da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), em 10 de dezembro de 2019, a partir da produção de um banner que retratou a experiência vivenciada. A pesquisa foi recebida positivamente pela comunidade escolar e obteve elogios durante a apresentação na Universidade. Foi um momento em que os professores de Língua Portuguesa ratificaram a necessidade de procurar-se caminhos alternativos para promover a aprendizagem e fomento do respeito em sala de aula e em sociedade através da abordagem literária junto aos alunos, reconhecendo as habilidades de interpretação que passam a ser cada vez mais ricas. Da mesma forma, o projeto também foi apresentado, em forma de jornal, na Semana Cultural e Festival do Empoderamento, que ocorreu no próprio CAP-UFPE, em 06 de dezembro de 2019.

A coleta de dados ocorreu através de reuniões e discussões com o prof. supervisor do 6º ano, entrevistas com alguns dos alunos, bem como a observação dos participantes. Além disso, houve oportunidade para a intervenção em datas variadas. De acordo com André e Lüdke (1986, p.26-34), “a observação é o principal instrumento da investigação, pois o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e

interpretação do fenômeno estudado”. A interpretação dos temas literários apresentados aos alunos e a reflexão pessoal têm papel importante na pesquisa naturalista. Nas conversas com alguns dos alunos foi estabelecida uma relação de interação entre o pesquisador e o informante, criando uma atmosfera propícia para que os alunos relatassem a influência da literatura sobre suas vidas. A entrevista se aplicou de maneira a permitir que os pesquisadores pudessem fazer as adaptações necessárias.

Análise e discussão

Através das experiências obtidas por cada participante do PIBID em sala de aula, no Cap., com os alunos do ensino fundamental, foi possível perceber a contribuição que a literatura tem proporcionado para o crescimento e desenvolvimento dos estudantes no que se refere ao despertar, demonstrando mais interesse pela leitura, ampliando os conhecimentos gramaticais, desenvolvendo a escrita, favorecendo a criatividade na elaboração de textos e estimulando a interpretação textual. Isso se confirma com Cosson (2011) que diz que “a aprendizagem, por meio da literatura, envolve história, teoria e crítica.” Com isso, percebeu-se que o leitor interage com o texto e reconhece o mundo por meio da palavra.

Foram realizadas atividades em sala de aula por meio de debates de temas relacionados aos textos literários, sendo eles associados aos problemas do cotidiano dos alunos. Observou-se que eles, no momento do debate, não respeitavam a fala do colega, desenvolvendo uma inaceitabilidade própria. Quando questionados pelo professor e os pibidianos, eles tentavam justificar com falsas soluções e lições de moral. Se respeitarmos a classificação definida por Winnicott (2005), a fase da adolescência é o momento em que se buscam “curas imediatas”, mas, ao mesmo tempo, rejeitam-se todas as curas, pois, elas são enxergadas como elemento falso.

Além da falta de respeito por parte de alguns alunos, percebeu-se outro problema. A retenção escolar de um aluno, que reprovou de

ano. Observou-se a consequência que a falta de educação causou em relação à aprendizagem desse aluno. De fato, a escola junto com os agentes educacionais, incluindo os pibidianos, procuraram uma solução para a problemática, visto que, muitas vezes, a família não consegue perceber, mesmo estando constantemente próxima do aluno, pois, segundo Sanches (2005, p.60),

A escola, de fato, está menos “misturada” com as crianças do que as famílias. Dessa forma, é mais fácil para a instituição enxergar questões que os pais, tão diretamente ligados a elas, não têm possibilidade de ver. É como se a escola entrasse nas famílias como um olhar de fora, mais isento, mais objetivo, menos carregado de fantasmas.

Um dos temas trabalhados foi “O respeito”, parafraseando o poema *Mãos dadas*, de Carlos Drummond de Andrade, no livro *Sentimento do Mundo* (1940), que aborda a solidariedade em um tempo de guerra. Após ser debatido e analisado com os alunos, percebeu-se que surtiu uma contribuição de extrema importância, considerando que, alguns dos pontos que apresentavam lacunas entre eles eram o respeito à fala e o respeito perante a fala do outro. Foram abordadas questões que consistem na visão de uma sociedade mais respeitosa e justa, com menos conflitos.

A literatura diz o que somos e incentiva-nos a desejar e expressar o mundo individualmente. Tal fato ocorre porque a literatura é uma experiência a ser realizada, é a incorporação do outro em nós mesmos sem a renúncia da nossa própria identidade. No exercício da literatura, é possível viver como outros, romper os limites do tempo e do espaço da experiência e, ainda assim, respeitar a nossa individualidade. É por isso que, segundo Cosson (2011, p.17), nós interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. Os alunos interagiram diretamente, apontando causas e preocupações que refletem a falta de respeito no cotidiano deles. Segundo Winnicott (2001), a indisciplina é não só um pedido do jovem para se ter um certo limite, mas também a afirmação de si mesmo.

Ao estudar os textos literários, os alunos foram capazes de desenvolver o pensamento crítico dentro do contexto social, histórico e cultural no qual estão inseridos. E, refletindo sobre o tema respeito, puderam também fazer uma relação com os textos literários e ver o quanto a literatura é um elemento rico que estimula o aprendizado da língua e beneficia os relacionamentos entre eles, proporcionando a capacidade de conduzi-los na vida, tendo sempre um olhar crítico e reflexivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já foi mencionado, este trabalho foi desenvolvido a partir da observação comportamental dos alunos entre si e com o professor. A partir da problemática da falta de respeito, medidas precisaram ser tomadas, visto que tudo começa com o respeito e a empatia na sociedade. A literatura foi um elemento norteador, que facilitou o processo de discussão e aprendizagem, uma vez que a verossimilhança dos textos e poemas contribuem para que seja possível fazer uma autocrítica e faz com que as pessoas repensem certas atitudes.

Um fator essencial para que a intervenção pudesse ter sido realizada foi a preparação que os pibidianos tiveram antes de falar com os alunos sobre a temática. Após diversas leituras e discussões com o grupo de pibidianos e o supervisor, ficou claro que medidas de conscientização deveriam ser tomadas.

Ao fim da intervenção, foi evidente que a proposta trabalhada em sala de aula foi de suma importância, pois falar sobre o assunto de forma clara e objetiva contribuiu para que os alunos pudessem repensar suas atitudes.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi de suma importância no processo de formação dos pibidianos. Trata-se de uma iniciativa que permite que os discentes sejam inseridos no cotidiano das escolas públicas e possam contribuir com projetos que agreguem toda a comunidade escolar, em busca de uma melhor educação no país.

A culminância da pesquisa foi apresentada na Semana Institucional da Universidade Católica de Pernambuco. Lá foram apresentados os resultados e como foi o processo de preparação para que a intervenção pudesse ser realizada.

REFERÊNCIAS

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática 2ed: São Paulo: Contexto, 2011.

SANCHES, R. M. **Winnicott na clínica e na instituição:** São Paulo: Escuta, 2003

WINNICOTT, D.W. **A família e o desenvolvimento individual:** Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

ANDRÉ, M. E. D. A; LUDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas:** São Paulo: EPU, 1986.

CADEMARTORI, Ligia. **O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes:** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

Parâmetros curriculares nacionais (PCNs), vols. 1 e 2, Brasília, MEC/SEF, 1998. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em 13/03/2020.

LETRAMENTO E MULTIMODALIDADE COMO ESTRATÉGIAS DE ENSINO NO PIBID: UMA EXPERIÊNCIA NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFPE

Flávia Tavares da Costa Ramos²⁶

Andressa Maria Santos de Souza²⁷

Clebson Gomes da Silva²⁸

INTRODUÇÃO

Neste artigo buscamos apresentar as experiências relacionadas à concepção multimodal na disciplina de Língua Portuguesa, diante das abordagens que foram realizadas em sala de aula com a orientação do supervisor. Durante o processo de ensino e aprendizagem, percebemos os diversos tipos de comunicação existentes na língua, o que chamamos de multimodalidade. Essa perspectiva permite a compreensão da diversidade de comunicação, além de incluir as experiências sócio-históricas de cada estudante durante sua formação e considerar todo o conhecimento que é acumulado por ele durante a sua vida escolar.

Segundo Bakhtin (1997), os gêneros discursivos são manifestações linguísticas expressas através da escrita, dos gestos, dos sons, da oralidade etc. Os gêneros discursivos secundários são classificados como o romance, a crônica, o conto, o artigo de opinião, entre outros. Contudo, trabalhar com esses gêneros foi bastante produtivo, pois o letramento é, sem dúvida, o caminho para desvendar os segredos dos textos.

Fiorin (2008) salienta que os gêneros discursivos estão relacionados às interações sociais. “O gênero estabelece, pois, uma

²⁶ Doutora em Linguística, professora de Linguística e Língua Portuguesa nos cursos de Licenciatura da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP e coordenadora de área do PIBID/LETRAS/UNICAP.

²⁷ Graduanda em Letras, integrante do PIBID - UNICAP entre 2018-2020.

²⁸ Graduando em Letras, integrante do PIBID - UNICAP entre 2018-2020.

interconexão da linguagem com a vida social. A linguagem penetra na vida por meio dos enunciados concretos e, ao mesmo tempo, pelos enunciados a vida se introduz na linguagem” (FIORIN, 2008, p. 61).

Portanto, ao trabalhar com gêneros discursivos, buscamos fazer essa interconexão com a realidade vivida pelos estudantes do Colégio de Aplicação, sendo observado que, através dessa metodologia, houve uma grande participação dos educandos, surgindo discussões para além do conteúdo escrito, criando uma inversão daquilo que nós chamamos de aula tradicional, pois os discentes puderam trazer novos conteúdos de maneira ativa.

Ao buscar o sentido para além do que está explícito no texto, é necessário estarmos atentos ao contexto social no qual estamos inseridos, além de utilizar a bagagem sócio-histórica de cada estudante, pois, com a interação entre o produtor e o interpretador, o estudante poderá ir além da superfície do texto, tornando a leitura ativa e dialógica. Segundo Koch (2003), “no topo, está o signo a ser interpretado. Abaixo da superfície várias camadas do sentido a ser caçado” (KOCH, 2003, p. 18-19). Dessa forma, a metáfora do *iceberg* proposta por Dascal é útil para reflexão e produção de sentido.

Contexto metodológico

A partir da perspectiva multimodal, “o sujeito leitor constrói suas próprias significações de um texto a partir do seu fazer histórico, ou seja, tudo aquilo que compõe sua memória como sujeito atuante em sociedade.” (SCHMITT; RIBAAS; FREITAS, 2018, p. 105). Sendo dever da escola aguçar o pensamento crítico dos estudantes, estabelecemos caminhos para que eles pudessem explorar e desvendar os segredos presentes nos textos trabalhados, não se limitando a apenas ouvintes em sala de aula, e sim protagonistas do processo de aprendizagem mútua.

Todas as atividades realizadas tiveram resultados bastantes satisfatórios, contudo, daremos destaque às atividades que tiveram melhores resultados.

Trabalhamos com a abordagem da literatura na obra *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo, que resultou em um debate bastante construtivo. Após a leitura da obra, elaboramos questões para analisar a importância do Naturalismo no século XIX, além de refletir sobre as semelhanças do contexto social daquela época com o atual século XXI.

Na abordagem da argumentação oral, trabalhamos a leitura do texto *Do ódio à barbárie*, da p. 62 a 65, da revista Atualidades, ed. 27, de 2018. Analisamos os comentários de pessoas impulsionadas pelas redes sociais que realizavam discurso de ódio e argumentos por causa e consequência. Além disso, pudemos refletir sobre como, onde, por quais motivos as pessoas sofrem intolerância na sociedade e qual a importância de nos unirmos para lutar contra seu avanço através da leitura, da empatia e da acessibilidade ao conhecimento.

As discussões realizadas a partir da obra *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo e do site Guia do estudante com a matéria *Dossiê-Intolerância: do ódio à barbárie* foram de importantíssima contribuição para a análise das relações humanas. Diante dos pontos abordados nos referidos materiais, foi possível realizar uma análise tendo como base perspectivas atuais.



Guia do Estudante, 2018.



Guia do Estudante, 2018.

Em relação à obra *O Cortiço*, destacamos que é uma obra naturalista que denuncia os preconceitos sociais e a exploração do homem pelo homem. Após a leitura da obra e das perguntas que nortearam a intervenção em sala de aula, os estudantes contribuíram de forma bastante positiva, ao compartilharem saberes e dúvidas, tornando a aprendizagem mútua e eficaz, a partir de uma visão crítica sobre o livro, suas relações com a sociedade e temáticas atuais, tais como: moradia para cidadãos, racismo, ascensão e manutenção de status sociais, capitalismo, dentre outras temáticas. O debate foi bem interessante e gerou mais questionamentos, fazendo com que a relação de obra literária e atemporalidade artística ganhassem forma.

Para nortear a discussão sobre a obra *O Cortiço*, utilizamos questões abertas formuladas pelos bolsistas do PIBID:

1-Qual a relação entre a formação das favelas brasileiras e a obra *O Cortiço*?

- 2- Fatores como o meio social e a etnia podem influenciar o comportamento e o destino dos seres humanos?
- 3- Quais relações podemos estabelecer entre Bertoleza e as mulheres negras periféricas atuais?
- 4- Qual tema lhe chamou mais atenção nesta obra?
- 5- Qual a relevância e /ou semelhança com a sociedade atual?

Para o debate, o pensamento do educador e escritor Paulo Freire (1982) foi o ponto metodológico que utilizamos. Assim, buscamos conscientizar os estudantes para fazer deles pessoas críticas e transformadoras de suas realidades, possibilitando questionamentos. Como lembrava Freire, "se a tomada de consciência abre caminho à expressão das insatisfações sociais, se deve a que estas são componentes reais de uma situação de opressão".

Nos estudos sobre os períodos literários, utilizamos como material textos e músicas que trabalhavam com a mesma estética literária. A música interpretada por Elis Regina, *Casa no campo*, foi bastante prestigiada, pois a partir da concepção de letramento e multimodalidade "já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala)" (ROJO, 2013, p. 20).

3 Discussões a partir de uma perspectiva multimodal

As práticas que realizamos previamente também colaboraram efetivamente para a não predominância do analfabetismo funcional. Segundo Castel, Luke & MacLennan (1986), o termo foi utilizado pelo exército americano durante a Segunda Guerra, indicando a capacidade de entender instruções escritas necessárias para a realização de tarefas. Atualmente grande parte dos estudantes ainda enfrenta dificuldades quanto à leitura e à compreensão textual. Segundo o Instituto Pró-livro, 50% dos estudantes entrevistados declararam não lerem livros por não

conseguirem compreender seu conteúdo, embora sejam tecnicamente alfabetizados.

Segundo Kuo (2018), a leitura tem o poder de cura, a leitura nos dá uma linguagem para falar com o mundo, a leitura nos ensina a nossa própria coragem e muda nossa relação com o outro. Portanto, o acesso à leitura e a debates contribuíram para o desenvolvimento intelectual, pessoal e profissional dos indivíduos participantes.

Para Bronckart (1999, p.71), a noção de texto "designa toda unidade de produção de linguagem que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário". Sendo assim, ao ler um texto, o aluno consegue compreender seu objetivo tanto com textos verbais ou imagéticos, pois ambos fazem parte da abordagem multimodal. A leitura solicita competência multimodal, pois demanda sabermos interpretar e articular as diversas modalidades semióticas nos textos, tais como a escrita, a imagem, a cor e os gestos.

Se considerarmos na leitura de um texto apenas uma de suas modalidades, podemos ficar com a compreensão parcial ou distorcida do significado dos textos, e, para interpretá-lo de forma eficiente, convém saber os efeitos de sentido que as diferentes modalidades podem produzir.

Percebemos que, com as intervenções acima realizadas, os estudantes puderam se sentir como protagonistas das situações em vários momentos. Ao referir-se à personagem Rita Baiana na obra de Aluísio de Azevedo, algumas estudantes pronunciaram-se quanto às questões relevantes relativas à negritude, ao racismo e ao preconceito que mulheres negras sofrem no país. Foram levantadas comparações do personagem João Romão com algumas empresas construtoras de casas e condomínios no país. Uma das estudantes ressaltou a diferença entre eles, a de que o personagem citado constrói casas para pobres, enquanto que as empresas construtoras atuais constroem casas e edifícios para ricos.

Durante a intervenção que teve a intolerância como tema, mais de 4 alunos confirmaram ter sofrido algum tipo de intolerância, dois estudantes já sofreram xenofobia por conta do sotaque e outros dois por serem nordestinos. Ao término da atividade, sentimos que a discussão despertou interesse nos estudantes e que o debate sobre a obra literária naturalista *O Cortiço* fez com que eles repensassem o seu lugar e o lugar do outro em sociedade e no mundo. Como mediadores do debate, podemos sentir que essas discussões são essenciais para um contínuo crescimento crítico e intelectual dos discentes e para nós.

Perante as discussões e resultados apresentados, nota-se a necessidade de uma dinamicidade em sala de aula. Isso veio à tona quando levamos textos, imagens e intervenções com debate para sala, onde a multimodalidade se fez presente. Os estudantes se sentiram representados mediante os contextos aos quais foram submetidos e puderam agregar intelectualmente suas opiniões para conosco em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o que foi pesquisado, com as experiências vividas no ambiente escolar e com os autores mencionados, é possível constatar que o letramento e a multimodalidade como estratégias de ensino são de extrema importância para o desenvolvimento do discente e docente, não apenas no âmbito escolar, mas em seu contexto social. Afinal, a multimodalidade está em cada canto da escola, assim como as diversidades culturais.

Durante nosso período presentes no PIBID, além das reuniões de leituras e discussões literárias, trabalhamos em sala levando em consideração as relações existentes, as finalidades de leitura e às especificidades dos textos. Poemas normalmente eram utilizados pelo professor para iniciar a aula, e isso agregou muito aos estudantes, pois saíam da abordagem tradicionalista de educação.

De acordo com nossa perspectiva, a experiência de atuação no PIBID no Colégio de Aplicação da UFPE foi muito enriquecedora, não

apenas pelo contato com a gestão, a qual nos recebeu de braços abertos, como pelo contato com o professor e com os estudantes. Abraçar esta oportunidade nos faz perceber o quanto todo o processo de aprendizagem é valioso, e que, por mais que sejamos graduandos prestes a já atuar com o ensino da Língua Portuguesa, pensar sobre o objeto do conhecimento, sua abordagem e seu efeito tornou este período de uma significância ímpar.

Para chegar a tal resultado, foram necessárias várias etapas de descobertas, de questionamentos e aprofundamento. Este artigo teve como objetivo sintetizar tudo que foi possível e legível a agregar em nosso cotidiano e experiência docente no futuro, tal como seu objetivo primário, serviu para atribuir nada além de benefícios em nossa formação acadêmica, profissional e humana.



Imagen 1- Registros das intervenções
em sala de aula



Imagen 2: Roda de debate sobre a obra *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, A. **O Cortiço**. São Paulo: Klick Editora, 1997.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ, 1999.

CASTELL, S. et al. **On defining literacy**. Cambridge University: Press, 1986.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREITAS, E. C. **O processo de leitura: uma atividade enunciativo-discursiva**. Porto Alegre: Cirkula, 2014.

KOCH, I. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2003.

ROJO, R. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2013.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: PERSPECTIVAS DAS VIVÊNCIAS DE ALUNOS DO PIBID DE LÍNGUA PORTUGUESA/UNICAP NA ESCOLA MUNICIPAL EM TEMPO INTEGRAL NADIR COLAÇO – RECIFE/PE: DESAFIOS E POSSÍVEIS SOLUÇÕES

Flávia Tavares da Costa Ramos²⁹

Dryelle Thalita da Silva Santos³⁰

Juliana Barros Calado de Araújo³¹

Leonardo da Silva Santos³²

INTRODUÇÃO

O presente trabalho propõe expor as vivências pedagógicas construídas pelo PIBID na esfera de formação inicial de professores de Língua Portuguesa e, possivelmente, futuros professores/as da educação básica. Tal programa é constituído a partir da junção entre coordenadores de área, bolsistas de supervisão e bolsistas de iniciação à docência. Dessa maneira, faz-se necessário relatar as experiências na escola, voltada para a educação básica, pública, e suas especificidades, evidenciando a formação de professores cada vez mais críticos e qualificados para intervirem no contexto escolar.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) possui o objetivo de subsidiar a formação inicial e continuada de professores, com a inserção de alunos dos cursos de licenciatura na educação básica a partir da coordenação de professores da universidade

²⁹ Doutora em Linguística, professora de Linguística e Língua Portuguesa nos cursos de Licenciatura da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP e coordenadora de área do PIBID/LETRAS/UNICAP.

³⁰ Graduanda em Letras, integrante do PIBID-UNICAP entre 2019-2020.

³¹ Graduanda em Letras, integrante do PIBID-UNICAP entre 2018-2020.

³² Graduando em Letras, integrante do PIBID-UNICAP entre 2018-2020.

e o professor supervisor da educação básica. Somado a isso, o programa incentiva o magistério a valorizar a formação inicial docente. Ademais, outro ponto relevante relacionado ao programa em questão é a participação dos professores da educação básica, como mediadores dos futuros professores, colaborando para a articulação da teoria e prática importantes para a formação. O PIBID acontece e se integra a partir de um trabalho coletivo entre o coordenador institucional, coordenador de área de gestão de processos educacionais, coordenadores de área, bolsistas de supervisão e bolsistas de iniciação à docência.

Quando se refere à prática docente, Tardif (2012) elenca alguns tipos de saberes: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e, por fim, os saberes experienciais. Ainda dialogando com as teorias do mesmo autor, ele afirma que os saberes experienciais são conhecimentos atualizados, adquiridos e necessários para a prática docente. Assim, não são provenientes das instituições formadoras, nem dos currículos, são produzidos em sala de aula pelos professores a partir da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço escolar e às relações estabelecidas com os alunos e colegas de profissão.

Nesse cenário, o subprojeto do PIBID/Letras da UNICAP intitulado Plantando Livros, Colhendo Conhecimentos possibilitou aos alunos do curso de letras o trabalho interdisciplinar e ações curriculares que estimulassem a construção de propostas pedagógicas inovadoras no contexto da educação básica das escolas da rede pública do município de Recife.

Dessa forma, o objetivo deste artigo é não apenas relatar a experiência vivenciada no subprojeto PIBID/Letras UNICAP, durante os anos de 2018-2019, mas também pontuar os impactos das ações/atividades do Pibid na formação de professores. Tudo com base nos depoimentos de bolsistas e voluntários de iniciação à docência e depoimentos dos alunos dos anos finais do ensino fundamental que participaram das ações realizadas pelos pibidianos. As experiências ocorreram na escola municipal em tempo integral de rede municipal de educação.

Para a análise dos relatórios dos bolsistas de iniciação à docência, levou-se em consideração as ideias de vários autores, dentre eles Tardif (2012), que descreve os saberes que servem de base aos professores para a realização de seu trabalho em sala de aula. Conforme esse autor, a questão do saber docente não pode ser separada das outras dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão. Não se pode falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho. O saber dos professores está relacionado com a pessoa e sua identidade, com a sua experiência de vida, com a sua história profissional, com sua relação com os alunos e com os demais atores escolares.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Dentre as experiências vivenciadas na escola da rede municipal, seguem as principais: na Escola Municipal em Tempo Integral Nadir Colaço, o subprojeto constou de atividades pedagógicas em Língua Portuguesa, a partir de diversas ações de letramento. A primeira dessa foi baseada na obra *Madiba, o menino africano*, de Rogério Andrade Barbosa, que representa a manifestação e vida de Nelson Mandela, passeando pelas terras africanas, a buscar a origem e a formação do menino e do homem, que traz em sua própria história a marca da luta e da perseverança guiadas pelos ideais de justiça e liberdade. Utilizamos esse livro no contexto da Semana da Consciência Negra, na qual os alunos tiveram a oportunidade de trabalhar a reescrita, a partir de desenhos, poemas, poesias, redações e depoimentos. Além disso, foram realizadas discussões com turmas do 8º ano dos anos finais do ensino fundamental baseadas no livro *A terra dos bons pensamentos*, de Lúcia Cavalcanti de Albuquerque, trabalhando temas pontuais com a turma. Foi também realizada uma série de aulões com os estudantes do 9º Ano, para as provas do final do ano e avaliações externas escolares.

Pode-se dizer que tais experiências iniciais contribuíram de maneira proveitosa para o amadurecimento em sala de aula e um contato maior com os alunos. Dando continuidade às atividades e

práticas de letramento, foram trabalhados dois clássicos da literatura infantojuvenil, dentre eles *O Segredo do Armário de Gabi*, de Kathy Kacer, em que foi trabalhada a leitura semanal com os alunos, estimulando o hábito de ler, e na finalização da leitura foi realizada uma reescrita individual relacionada ao livro proposto. Como concretização da prática, levamos os alunos para conhecer a Sinagoga Judaica, localizada no Recife Antigo, para que os estudantes conhecessem um pouco mais a respeito da história do povo do qual a protagonista do livro fazia parte, além de proporcionar conhecimento histórico e de mundo para eles.

Outrossim, houve a ação de letramento realizada com o livro *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry, que integrou o projeto Plantando Livros, Colhendo Conhecimento com os estudantes do 8º Ano, identificando temáticas recorrentes ao longo da leitura do clássico infantojuvenil. No final da leitura, foi exigida uma pintura cronológica da obra a ser exposta na sala, estimulando a criatividade, a arte e o pensamento crítico-social.

O subprojeto, também, instaurou a literatura brasileira na sala de aula ao abranger leituras e ações baseadas no romance *A História de Amor de Fernando e Isaura*, de autoria de Ariano Suassuna. Romance esse que representa a manifestação da cultura nordestina, no contexto histórico/geográfico nativo desta região, configurando-se como marco de um tempo que nos traz a memória coletiva de um povo por meio da história detalhada pelos personagens do livro.

Instauramos a leitura do livro *Assombrações do Recife Velho*, de Gilberto Freyre, imprescindível para a aquisição de conhecimento da mitologia pernambucana aos alunos. A arte, a cultura, a capital do estado de Pernambuco numa perspectiva não comum, trabalhada através da leitura e discussão das lendas da cidade bela e da região metropolitana, que é o Recife. As atividades fomentaram a leitura dos variados gêneros textuais da língua portuguesa, sobretudo no contexto de narrativas. Além disso, integraramos, também, ao projeto a observação das aulas; a utilização de dinâmicas em sala de aula, utilizando o data show; participação em atividades nas salas de aula para auxiliar os

alunos com textos e exercícios; confecção de maquetes; debates e discussões sobre diversas temáticas.

Ao final da leitura do livro de Ariano Suassuna, os alunos ficaram intrigados quanto ao desfecho da história. Assim, foi realizada uma reescrita com diversos novos finais para a história de amor de Fernando e Isaura. Com as lendas trabalhadas, os alunos tiveram a liberdade e a autonomia para criarem suas próprias lendas e estimularem a melhoria da escrita individual.

Assim, na EMTI Nadir Colaço, o subprojeto teve os seguintes objetivos alcançados: incentivar a leitura e a escrita, além de desenvolver a criatividade dos alunos em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. Constou também de atividades que focalizaram os gêneros textuais, dessa forma, priorizando a leitura e produção de textos, bem como possibilitou a construção do conhecimento por meio das artes: oficinas de pintura, poesia, arte, desenhos.

Além das intervenções em sala de aula, os bolsistas de iniciação à docência participaram dos encontros semanais na escola com a bolsista supervisora e a coordenadora de área do subprojeto, visando ao planejamento, acompanhamento das atividades e à preparação dos projetos a serem executados na escola. Participaram também das reuniões mensais com a coordenadora de área. Nesses encontros, além de planejarem as atividades, os bolsistas participaram das leituras e discussões dos textos a fim de se apropriarem do tema do projeto e socializarem as informações e dificuldades encontradas na sala de aula.

METODOLOGIA

Neste trabalho de abordagem qualitativa, escolheu-se a pesquisa documental como forma de coleta de dados. Conforme Gil (2008, p.45), “a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”.

Nesse cenário, busca-se, em documentos como o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e nos

relatórios semestrais dos alunos bolsistas, identificar os elementos legais, teóricos e metodológicos que dão embasamento a esse relato de experiência.

Para sistematizar e discutir os dados elencados, foram utilizados alguns princípios da análise de conteúdo e da análise temática. A ideia de tema refere-se a uma afirmação a respeito de determinado assunto. Contém um feixe de relações e pode ser graficamente apresentada através de uma palavra, uma frase, um resumo (MINAYO, 2000).

Ao selecionar e sistematizar os dados sobre as discussões mais recorrentes nas produções pesquisadas, destacam-se, neste trabalho, duas perspectivas a serem debatidas e tratadas: a) PIBID: desafios encontrados b) possíveis soluções c) a formação inicial de professores; d) a influência das ações/atividades do PIBID na formação inicial de professores, identificados nos relatórios a partir dos depoimentos dos pibidianos; e) os impactos das ações/atividades do PIBID nos alunos da escola.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

PIBID: desafios encontrados

A falta de conexão entre a formação nas instituições de ensino superior e o campo da prática é apontada por Zeichner (2010) como um problema eterno na formação para a docência. O distanciamento entre os espaços de formação e de trabalho vem diminuindo, é certo, a partir de experiências de parceria como a promovida pelo Pibid, entre outros programas de formação de professores. Um dos grandes desafios a enfrentar, contudo, continua sendo a desarticulação entre a lógica da formação e a lógica das práticas, que não é eliminada automaticamente pelo trabalho de colaboração instituído pela proposta do Pibid. Isto porque são muitas as formas de colaboração possíveis, desde as mais hierarquizadas até as mais democráticas.

As formas hierarquizadas se justificam, entre outras razões, pelo paradigma da racionalidade técnica, ainda dominante (DINIZ-

PEREIRA, 2014), que trata as questões educacionais como problemas técnicos e concebe o professor como aplicador das recomendações dos teóricos e pesquisadores da academia. Ao não reconhecerem os professores da educação básica como portadores de múltiplos saberes e profissionais capazes de elaborar juízos e tomar decisões, os teóricos e pesquisadores acadêmicos criam obstáculos para a valorização profissional desses professores e sua atuação como coformadores dos bolsistas ID. Há necessidade, portanto, de reelaboração dessa relação entre professores das IES e professores supervisores, de modo que suas posições possam ser alternadas – quem ensina e quem aprende, quem decide e quem aplica o trabalho – como a experimentada entre bolsistas ID e professores supervisores.

A Formação Inicial de Professores

A formação de professores é um processo contínuo que começa com a formação inicial e vai se desenvolvendo ao longo da carreira profissional. Assim, não se deve conceber a formação inicial e a formação contínua como dois pólos dicotômicos. Na verdade, nos últimos anos, tem sido muito enfatizada a ideia de que a escola é o lócus privilegiado da formação de professores (NÓVOA, 1995; COLLARES, 1995; ALARCÃO, 2003). Para esses autores, a escola é o espaço onde os professores têm a oportunidade de discutir aspectos peculiares às suas práticas do dia a dia, tornando-se, pois, necessárias às ações coletivas.

A partir dos depoimentos dos bolsistas de iniciação à docência a seguir, identificados por números a fim de preservar o sigilo, houve vários encontros de formação, os quais abordaram os temas das práticas dos professores e o conhecimento reflexivo, construído no ambiente escolar durante a implementação das ações do Pibid:

[...] O PIBID tem me proporcionado um crescimento na minha vida profissional e acadêmica ímpar, pois tive a oportunidade de vencer muitos desafios e sair da minha zona de conforto. O PIBID é indispensável para a melhoria na educação e na preparação de uma nova

geração de professores dispostos a contribuir para essas mudanças significativas. Numa visão geral, percebe-se que o PIBID nos proporciona uma oportunidade única de atuar ativamente em sala de aula. As intervenções e os momentos de planejamento, além do contato com os alunos são de fundamental importância para compreendermos o trabalho da docência. O trabalho em grupo é um grande desafio, porém soubemos aproveitar bem e aprender com os outros. A orientação e o suporte que recebemos da supervisora e da coordenadora de área são sempre indispensáveis para o melhor andamento das ações. A Escola Municipal em Tempo Integral Nadir Colaço nos recebeu muito bem e nos parabenizou pelas atividades. Acredito que, nesse período que passamos na escola, a equipe fez um trabalho significativo. Pudemos perceber a participação, o interesse e o engajamento de todos nas atividades realizadas. Ainda nesse semestre, participamos do Seminário Institucional, evento aberto à comunidade, em que foi apresentado um banner com as práticas realizadas. Foi um momento bastante gratificante, pois pudemos relatar experiências e expor nosso trabalho. Os avaliadores aparentaram gostar e nos parabenizaram.” (Bolsista 1)

Na visão de Cole e Knowles (1993, apud REALE, 1995), uma formação global docente é um processo contínuo que começa antes da preparação formal, continua ao longo dela e permeia toda a prática profissional. Reiteram ainda que o desenvolvimento do professor está regulado nos modos de conhecimento pessoal e profissional. Assim, Nóvoa (1995) esclarece que:

[...] a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma „nova “profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas (NÓVOA, 1995, p. 4)

No entanto, isso depende de um esforço para troca e compartilhamento de experiências de formação, pelo qual as escolas de ensino básico e instituições de ensino superior devem ser responsáveis, possibilitando a criação de uma nova cultura de formação de

professores, em que esses professores sejam personagens principais nas diversas fases do processo de formação: na concepção, no acompanhamento, na regulação e na avaliação.

Influência das ações/atividades do PIBID na formação de professores

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica (2001) garantem que são necessárias ações no próprio âmbito da escola, visando a uma formação eficaz. Assim, pode-se afirmar que a formação é mais efetiva quando inserida na realidade onde o professor atua, cotidianamente, e não à distância, em caráter eventual.

As propostas descritas pelo documento com relação à formação inicial dos professores também servirão de orientação para a formação profissional em serviço, a ser realizada na escola. Os pontos para a formação referentes à competência docente descrevem-se: orientar e mediar o ensino para a aprendizagem do aluno; comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento cultural; desenvolver práticas investigativas; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe.

Nesse sentido, muitos empasses já foram apontados no parecer CNE/CP 009/2001, que instituiu as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, os quais: o distanciamento das instituições de ensino superior (IES) e os sistemas de ensino; a falta de conhecimento dos documentos oficiais; organização do tempo de estágio; poucas iniciativas no sentido de preparar os futuros docentes para lidar com as novas tecnologias da informação e comunicação. Assim, nesse cenário surge a iniciativa do PIBID, que articula a participação dos estudantes de licenciatura das IES e as escolas da educação básica, sendo supervisionados por um

docente da universidade, o que representa um avanço no processo de formação de professores.

Dessa maneira, seguem os depoimentos dos bolsistas ID, participantes do subprojeto em tela e identificados por números a fim de preservar o sigilo:

[...] A participação no PIBID foi muito importante para mim, pois ganhei muitas experiências que pretendo levar para meus futuros alunos. Espero que o PIBID continue, pois além de conhecimentos adquiridos durante o período, tive a oportunidade de apresentar as muitas ideias que tenho para melhorar o aprendizado e conquistar ainda mais os alunos da escola que gostam tanto do Programa (bolsista 2).

[...] Os anseios para o desenvolvimento desse subprojeto referem-se a possíveis mudanças na forma de ensino atual. Visando aprender e aprimorar práticas de ensino e estimular os graduandos bolsistas a utilizarem métodos interdisciplinares que satisfaçam às novas exigências do mundo contemporâneo, no qual a fragmentação de conteúdos no ensino está sendo repensada (bolsista 3).

[...] O PIBID tem se mostrado incrível, completamente motivador. Com o passar dos semestres, percebi que vinha aprendendo mais e melhorando todas as habilidades necessárias para exercer a profissão de professor, tendo mais convicção sobre isso. A convivência na escola também melhorou a qualidade do ensino onde os bolsistas trabalharam. Muitos dos alunos que vivenciaram o nosso trabalho aprenderam de forma mais eficiente, pois houve maior interação devido às atividades diferenciadas (bolsista 1).

Em relação às atividades desenvolvidas na EMTI Nadir Colaço, foram gerados os seguintes produtos: produções bibliográficas: a publicação do artigos e resumos em congresso nacional; produção de relatórios semestrais; produção de resumos simples; produção de artigos; produção de resumos expandido; oficina de desenho; pintura em telha e desenhos baseados no livro trabalhado.

Impactos das ações/atividades do PIBID nos alunos da EMTI Nadir Colaço

As ações do PIBID na escola surgem a partir de uma filtragem feita pelos pibidianos, a fim de reconhecer quais são os déficits encontrados na escola relacionados à disciplina de Língua Portuguesa. Nesse contexto, percebeu-se uma defasagem em leitura e escrita dos alunos, sendo nesse viés as atividades que foram realizadas com os alunos.

Durante a realização do subprojeto Plantando Livros, Colhendo Conhecimentos, foram feitas leituras semanais de livros infantojuvenis, e, após a leitura, a reconstrução individual do aluno. Este recurso foi empregado principalmente pelas Ciências Sociais e Humanas que escolheram as “histórias de vida” como objeto de investigação, e que segundo Nóvoa (1995, p. 18) “faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído”. Colaboraram com essa pesquisa os alunos dos 9ºanos do ensino fundamental. De forma sigilosa, foram elencados os relatos abaixo:

[...] Foi muito boa a realização do projeto desse ano. Aprendi bastante e superou minhas expectativas. Com a participação dos meninos que eram bastante motivadores quanto as atividades e as leituras, sempre disponíveis e dispostos a acrescentar. Foi uma experiência enriquecedora. Por meio do PIBID, tivemos a oportunidade de compartilhar conhecimentos e ter contatos diferentes, trabalhando de forma interdisciplinar e despertando a criatividade nos mesmos (aluno A).

[...] Ter os pibidianos na sala durante o ano foi muito bom, aprendi bastante com eles. Sempre nos ajudaram, e estavam dispostos a fazer o melhor, quanto as leituras, foram muito boas e mudei muito o hábito de ler (aluno B).

CONCLUSÃO

A partir das análises realizadas, constataram-se o envolvimento, o compromisso e a seriedade dos bolsistas na execução das atividades do PIBID. Observou-se também que a participação nos grupos de estudo foi proveitosa. Vale a pena ressaltar a participação das bolsistas supervisoras como coformadoras dos futuros professores. O subprojeto, considerado enriquecedor para todos os bolsistas desse programa, foi desenvolvido por meio da integração entre a universidade e a escola da rede municipal do Recife.

Esse programa proporcionou aos discentes do Curso de Licenciatura em Letras a oportunidade de desenvolverem atividades pedagógicas, aprimorarem a formação como futuros professores e contribuirem para uma melhor qualidade de ensino nas escolas da educação básica. Os bolsistas de iniciação à docência priorizaram a leitura das obras literárias selecionadas, utilizando-se de dinâmicas que tornaram as aulas mais atrativas. Foi possível constatar o entusiasmo dos alunos da educação básica e da bolsista supervisora.

De modo geral, ficou evidente nos relatórios dos alunos bolsistas que a experiência de participação no PIBID contribuiu para a melhoria da sua formação acadêmica, uma vez que foram preparados para fazer apresentações orais, produzir resumos expandidos, relatórios, confeccionar pôsteres e outros materiais didáticos. Embora isso seja considerado um avanço no processo de formação, muito ainda precisa ser feito.

Assim, a temática torna-se relevante à medida que poderá contribuir para o debate sobre a formulação bem como de implementação de políticas educacionais, que têm o intuito de melhoria da qualidade do ensino da educação básica.

REFERÊNCIAS

ALARÇÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva.
São Paulo: Editora Cortez, 2003.

BARBOSA, de Rogério Andrade. **Madiba, o menino africano**. São Paulo: Editora Cortez, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação da Educação Básica**, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001.

FREYRE, Gilberto. **Assombração do Recife Velho**. 1^a ed digital. São Paulo: Editora Global, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Editora Atlas S/A, 2008.

KACER, Kathy. **O segredo do armário de Gabi**. São Paulo: Callis, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7^a ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

NÓVOA, António. **Formação de professores e formação docente**. In: NÓVOA, António. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote, 1995.

REALE, Aline et al. **O desenvolvimento de um modelo “construtivo-colaborativo” de formação continuada centrado na escola**: relato de uma experiência. Cadernos CEDES, n.36. Campinas: Papirus, 1995. p.65-76.

REGIMENTO INTERNO DO PIBID, no âmbito da Universidade Católica de Pernambuco, conforme Portaria CAPES, de 18 de julho de 2018, que estabelece as normas gerais do PIBID. Bases legais do PIBID: Lei nº 9.394/1996, na Lei nº 12.796/2013 e no Decreto nº 7.219/2010.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. São Paulo: Caminho Suave, 2015.

SUASSUNA, Ariano. **A História de Amor de Fernando e Isaura**. 35 ed. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

TARDIF, M. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. **A terra dos bons pensamentos**. Evoluir Cultural: 2016.

ZEICHNER, Kenneth. **Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidade**. Educação, maio/ago. 2010.

A LITERATURA COMO MECANISMO PEDAGÓGICO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Flávia Tavares da Costa Ramos³³

Adrielly da Silva Gomes³⁴

Eduarda Galdino Neves³⁵

Dyego Saulo Silva de Lima³⁶

INTRODUÇÃO

A literatura, seja ela erudita ou contemporânea, tem, como função, além de inquietar o indivíduo no seu processo de leitura, ser apresentada como exemplos sociais dos seu período de desenvolvimento. Tal como Platão afirma, em sua obra *A República*, a arte é mimética à vida, ou seja, retrata, de maneira fantasiosa – ou não – os aspectos sociais. “Lemos romances antes de tudo pelas personagens que revelam. Isso é o que os torna tão fascinantes e tão instrutivos. O leitor aguarda uma honesta exploração de vidas particulares” (SURMELIAN apud MOISES, 2004, p. 349). Dito isso, cabe salientar a influência educacional e social dos romances românticos no século XVIII e XIV, como a tríade feminina de José de Alencar - Lucíola (1862), Diva (1864) e Senhora(1875) -, que serviam para educar as jovens moças do período e demonstrar como seria a mulher ideal. Com isso, as trajetórias das personagens e os seus comportamentos serviam, também, como agente pedagógico nesse período. O tempo passou, mas a evolução não atrapalhou a função

³³ Doutora em Linguística, professora de Linguística e Língua Portuguesa nos cursos de Licenciatura da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP e coordenadora de área do PIBID/LETRAS/UNICAP.

³⁴ Graduanda em Letras, integrante do PIBID-UNICAP entre 2018-2020.

³⁵ Graduanda em Letras, integrante do PIBID-UNICAP entre 2018-2020.

³⁶ Graduando em Letras, integrante do PIBID-UNICAP entre 2018-2020.

didática da literatura, apenas disfarçou-a entre outros instrumentos educacionais.

Diante disso, foram escolhidas obras literárias que frisassem a cultura e a história de Pernambuco, com o intuito de, além de incentivar a leitura dos jovens estudantes, produzir conhecimento por meio desta. A obra de Gilberto Freyre, *Assombrações do Recife velho*, é um recorte histórico do Recife, da formação dos seus bairros – em especial os bairros centrais e tradicionais – e das suas lendas. Atrelada a isso, a seleção da leitura ocorreu, também, com a finalidade de trabalhar com os jovens a estrutura criativa, visto que após a leitura e o debate acerca da obra, os alunos da Escola Nadir Colaço produziram, de forma autônoma, *lendas urbanas* das suas próprias comunidades.

A literatura e seu papel pedagógico no ensino fundamental

Diante do cronograma educacional estabelecido pelo Ministério da Educação, o ensino de literatura, além das estruturas e formas como prosa e poesia, só é iniciado a partir do primeiro ano do ensino médio, assim como o reconhecimento de períodos literários e a função social da literatura. Entretanto, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), na Escola Nadir Colaço, foi utilizado como método de ensino-aprendizagem o reconhecimento da função da literatura no processo educacional-social dos discentes. Dentro desse contexto, cabe pontuar o processo da literatura enquanto formador, também, de caráter social no período clássico da literatura, no qual as obras Homéricas serviam de apoio pedagógico-comportamental e social dos indivíduos, pois

A evocação do exemplo dos heróis famosos e do exemplo das sagas é para o poeta parte constitutiva de toda a ética e educação aristocráticas. Temos de insistir no valor deste fato para o conhecimento essencial dos poemas épicos e da sua radicação na estrutura da sociedade arcaica. Mas até para os Gregos dos séculos posteriores os paradigmas têm o seu significado como categoria fundamental da vida e do pensamento (JAEGER, 1994, p. 59).

Nessas obras, via-se o comportamento heróico que o homem de então deveria seguir, tal como as mulheres, aguardando os seus respectivos guerreiros de volta, de braços abertos, mesmo depois de tanto tempo.

Tendo essa base como idealização de projeto, foi trabalhado em cima da projeção de obras nordestinas, especialmente obras pernambucanas¹, o processo de reconhecimento da cultura e história da cidade do Recife, através do livro *Assombrações do Recife velho* e da possibilidade de os alunos conhecerem a cidade nas obras literárias. Dentro desse contexto, pôde-se observar que os alunos não conheciam a própria cidade, ao serem questionados, por exemplo, sobre a Rua Nova – após leitura do conto “A emparedada da rua nova” – afirmaram não conhecer (vale pontuar que o Colégio Nadir Colaço fica na comunidade da Macaxeira, Zona Norte do Recife, e os alunos são, em sua maioria, carentes). Ou seja: os discentes conseguiram construir conhecimento geográfico, além de social e cultural, através da leitura.

Ademais, com o livro *Fernando e Isaura*, de Ariano Suassuna, o trabalho teve outra perspectiva. A estrutura literária da obra é baseada no clássico inglês *Romeu e Julieta*, de Shakespeare, atravessando o romance *Tristão e Isolda*, repaginando-se e sendo banhado de cultura nordestina. Diante desse contexto, os alunos aprenderam sobre a possibilidade de transformação literária e transição de culturas através da própria literatura. Durante a leitura, foi constatada a dificuldade de os alunos reconhecerem vocábulos básicos, embora estivessem no 9º ano do fundamental II. Tais alunos, por sua vez, dado ao determinismo instaurado na instituição de ensino, não se importavam em não compreender, apenas seguiam a leitura a fim de terminá-la. Porém, ao longo dos debates e leituras, dentro das limitações institucionais, os estudantes prestaram atenção na história e sua construção.

Por fim, após a leitura de *Fernando e Isaura*, os alunos fizeram a produção independente, remontando o final do livro de acordo com o que eles esperavam. Com isso, foram trabalhados com esses estudantes: processos interdisciplinares entre leitura, análise e produção, além de reconhecimento geográfico e cultural, inicialização aos estudos

literários, incentivo ao desenvolvimento criativo. Isso se deu, reitera-se, à utilização da literatura como fonte de múltiplos conhecimentos.

Literatura e interdisciplinaridade no ensino fundamental

A leitura é uma forma ativa de lazer (CUNHA 1998), por isso, se faz necessário que a escola e a família busquem formas de fazer com que o estudante seja capturado pela literatura. No ensino público brasileiro, os estudantes aprendem os fundamentos e as escolas literárias apenas no momento em que chegam ao ensino médio, levando consigo uma enorme lacuna, no que se refere a leituras, interpretação e aprendizagem da língua portuguesa (ID ONLINE, 2018). O ensino de literatura no ensino fundamental pode abranger não só o incentivo à leitura, mas também a interdisciplinaridade, e cumprir com o papel complementador para o ensino da língua aos futuros estudantes do ensino médio.

A literatura é dotada de interdisciplinaridade, isso significa que, os conhecimentos dos estudantes não estarão divididos como ocorre na atual estrutura disciplinar das escolas. As disciplinas dependem uma da outra e, ocorrendo uma interdisciplinaridade, os alunos não só saberão mecanicamente, mas serão dotados de compreensão, senso crítico e criatividade. Edgar Morim, critica a forma como as estruturas disciplinares são implementadas dentro da escola, pois os alunos acabam enxergando um grande abismo entre as matérias escolares. Para ele:

Não temos que destruir disciplinas, mas temos que integrá-las, reuni-las umas às outras em uma ciência como as ciências estão reunidas, como, por exemplo, as ciências da terra, a sismologia, vulcanologia, a meteorologia, todas elas, articuladas em uma concepção sistêmica da terra. Tudo deve estar integrado, para permitir uma mudança de pensamento que concebe tudo de uma maneira fragmentada e dividida e impede de ver a realidade (MORIN, EDGAR 1999).

Ainda, aprende-se com Morim que ao receber uma gama de informações fragmentadas, bem como se é condicionado a receber durante uma enorme etapa da vida, faz com que, além de o indivíduo não conseguir enxergar a realidade, esse também pode apresentar dificuldades em solucionar problemáticas. A interdisciplinaridade não apenas fornece saber, essa faz com que seja possível compreender o saber e promove a criticidade aos olhares sobre o corpo social. A literatura tem poder interdisciplinar.

O livro *Períodos Literários* (CADEMARTORI, 1985) comprova o poder interdisciplinar da literatura através dos estudos dos Períodos Literários. Os estudantes, ao receberem aula de história e, logo após, estudarem a literatura, não se dão conta, muitas vezes, que os acontecimentos estão interligados. O mesmo ocorre com a filosofia e sociologia. Na obra, lançada pela primeira vez em 1985, Cadermatori discorre, através de treze capítulos, vários Períodos e Escolas Literárias. Por exemplo, no capítulo oito, ao falar sobre o Realismo a autora também aborda as correntes filosóficas e sociológicas as quais fizeram parte desse período. Desse modo, no fim do capítulo, consegue-se enxergar no livro um breve resumo sobre as características ideológicas que influenciaram os escritores da época.

REALISMO

- Influências ideológicas:
 - determinismo de Taine
 - positivismo de Comte
 - evolucionismo de Darwin
- Características do Realismo:
 - busca de objetividade
 - fé na razão
 - preocupação com o social
 - concepção naturalista do mundo. (CADEMARTORI, LÍGIA 2003. p. 48)

Muitos poetas utilizavam a literatura, também, para denunciar fatos que aconteciam em determinado cenário social. Ainda no Realismo, o poeta Vinicius de Moraes utilizou a literatura para denunciar condições da classe trabalhadora. No texto, o poeta usa características históricas e sociológica para denunciar como os trabalhadores viviam em prol dos patrões e, além de perceber tais características, através do ano de lançamento do poema, o leitor é capaz de compreender como historicamente a sociedade estava dividida. O poema *Operário em Construção* (MORAES, 1959) foi lançado numa época em que o mundo se via polarizado entre a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e os Estados Unidos da América, com o seu modo de produção capitalista. Nessa época, havia uma grande influência de críticas contra a forma como o capitalismo e seu fetichismo invadia as mentes, as casas e as relações sociais dos indivíduos. Assim diz um trecho do poema:

(...) De fato, como podia
Um operário em construção
Compreender por que um tijolo
Valia mais do que um pão?
Tijolos ele empilhava
Com pá, cimento e esquadria
Quanto ao pão, ele o comia...
Mas fosse comer tijolo!
E assim o operário ia
Com suor e com cimento
Erguendo uma casa aqui
Adiante um apartamento
Além uma igreja, à frente
Um quartel e uma prisão:
Prisão de que sofreria
Não fosse, eventualmente
Um operário em construção.

Mas ele desconhecia
Esse fato extraordinário:
Que o operário faz a coisa
E a coisa faz o operário.

De forma que, certo dia
À mesa, ao cortar o pão
O operário foi tomado
De uma súbita emoção
Ao constatar assombrado
Que tudo naquela mesa
- Garrafa, prato, facão -
Era ele quem os fazia
Ele, um humilde operário,
Um operário em construção.
Olhou em torno: gamela
Banco, enxerga, caldeirão
Vidro, parede, janela
Casa, cidade, nação!
Tudo, tudo o que existia
Era ele quem o fazia
Ele, um humilde operário
Um operário que sabia
Exercer a profissão.

Ah, homens de pensamento
Não sabereis nunca o quanto
Aquele humilde operário
Soube naquele momento!
Naquela casa vazia
Que ele mesmo levantara
Um mundo novo nascia
De que sequer suspeitava.
O operário emocionado
Olhou sua própria mão
Sua rude mão de operário
De operário em construção
E olhando bem para ela
Teve um segundo a impressão
De que não havia no mundo

Coisa que fosse mais bela. (MORAES, VINICIUS 1959)

Ainda nesse poema, consegue-se, além de compreender a crítica entre as lutas de classes, também perceber a fase histórica da Guerra Fria e as relações internacionais entre essa corrida armamentista. Com

a literatura e o incentivo à leitura, os estudantes aprenderiam interdisciplinarmente sobre a língua portuguesa, a história, a sociologia, a filosofia, a política, dentre outros contextos do corpo social. Assim, chegariam ao ensino médio para aprofundar esses conceitos, e não para aprendê-los do início; o nível educacional cresceria e, assim, teríamos adolescentes e consequentemente jovens e adultos leitores críticos.

A importância do estudo da literatura no ensino fundamental

Coelho (1986) argumenta que literatura é arte, é um ato criativo que, por meio da palavra, cria um universo autônomo, realista ou fantástico, onde os seres, coisas, fatos, tempo e espaço, mesmo que se assemelham ao que podemos reconhecer no mundo concreto que nos cerca, ali transformado em linguagem, assumem uma dimensão diferente: pertencem ao universo da ficção.

Porém, de acordo com o cronograma educacional do Ministério da Educação, a literatura só começa a ser estudada a partir do primeiro ano do ensino médio. O que acaba sendo um problema, pois a literatura é de uma importância fundamental em vários aspectos da educação para os jovens alunos, principalmente na formação de alunos leitores, pois ela é capaz de estimulá-los à leitura através das belas e ricas obras literárias. Acerca dessas questões, é importante a percepção de que:

Entendemos que o texto literário é constituído por uma grande metáfora, porque nos parece que o sentido metafórico é aquele que remete sempre ao sentido anterior, portanto ao significante, então, apreendemos a escritura como algo que gera possibilidades; assim um texto é sempre outro texto e o sujeito que lê torna-se capaz de viver uma vida simbólica mais rica, fazendo da realidade concreta um palco para vivências significantes. (CAVALCANTI, 2002)

Constata-se que o ato de ler é um instrumento de grande valia de conscientização e libertação, indispensável à emancipação do homem. Porém, em geral, a leitura não faz parte do cotidiano da grande maioria das pessoas e não é uma tarefa, nem menos um hábito presente na vida dos cidadãos, infelizmente, desde o gari ao profissional da

educação. Os estudantes, por sua vez, leem por obrigação das tarefas escolares obrigatórias, obtendo-se um número muito restrito dos que leem por prazer ou hábito (PERUZZO; ADREANA, 2010).

De acordo com Carvalho (1989), a literatura – mitos, histórias, contos, poesias, qualquer que seja a sua forma de expressão –, é uma das mais nobres conquistas da humanidade, a conquista do próprio homem. É conhecer, transmitir e comunicar a aventura do ser. Só esta realidade pode oferecer-lhe a sua verdadeira dimensão. Só esta aventura pode permitir-lhe a ventura da certeza de ser.

ZILBERMAN (1994) argumenta que:

A literatura sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente. Assim, por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor ou mais distanciadas e diferentes as circunstâncias de espaço e tempo dentro das quais uma obra é concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com o destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor.

A partir das palavras de Zilberman, comprehende-se que é fundamental que o aluno tenha o gosto e o prazer pela leitura, pois ela é algo essencial em nossas vidas. Quando lemos estamos exercitando a mente e aguçando o nosso senso crítico.

CONCLUSÃO

Através das leituras realizadas com os alunos, foi percebida a importância de incluir a literatura na grade escolar do ensino fundamental na escola pública. No decorrer de cada página lida em conjunto com a classe, foi notável o interesse dos alunos em querer saber mais das histórias contadas e mais sobre sua cultura. Por serem livros que se passavam na região em que eles moram, aumentava mais a sua curiosidade em saber o que iria acontecer. Foi perceptível, também, um grande desenvolvimento do senso crítico nos alunos, que ao longo da leitura faziam comentários e questionamentos sobre o que

era lido. Após a conclusão da leitura, os alunos do 8º ano, no qual foi trabalhado *Assombrações do Recife Velho*, de Gilberto Freyre, os alunos produziram suas próprias lendas fazendo o uso de sua criatividade.

Já os 9º anos, com o fim da leitura de *Fernando e Isaura*, muitos dos alunos não ficaram satisfeitos com o que aconteceu no final do livro, então em grupos produziram um novo final alternativo para o romance de Ariano Suassuna. Com isso, foi compreendido que a literatura é de suma importância no ensino fundamental, pois enquanto ela não for estudada teremos pouco avanço na formação de leitores críticos e escritores criativos.

REFERÊNCIAS

BOSI, Alfredo. **História Concisa da Literatura Brasileira**. São Paulo: Cultrix, 2006.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Teatro grego: tragédia e comédia**. Petrópolis: Vozes, 1985.

CADEMARTORI, Lígia. **Períodos literários**. 9 ed. São Paulo: Ática, 2003. (Série Princípios)

CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação**. São Paulo: Paulus, 2002.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria e prática**. São Paulo: Ática, 1986.

MORAES, Vinícius. **Operário em Construção**. Rio de Janeiro. 1959.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, Brasília, 2001.

PERUZZO, Adreana. A importância da literatura infantil na formação de leitores. Rio de Janeiro: 2011.

ZILBERMAN, R. A literatura infantil na escola. 9. ed. São Paulo: Global, 1994.

PLANTANDO LIVROS, COLHENDO CONHECIMENTOS: ‘ARVORETECA’ E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE SOCIAL

Flávia Tavares da Costa ramos³⁷

Dayane Andrade de Souza³⁸

Jakeline Pereira de Biase Santos³⁹

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tem como objetivo inserir o aluno licenciando em seu futuro campo de trabalho - a Escola - para que o discente possa construir suas perspectivas e modificar sua visão sobre a sala de aula, aprimorando seus métodos e percepções e modificando, por meio de projetos interventivos, o olhar dos alunos para o seu processo de formação e aprendizagem (CAPES, 2008). O campo de observação, análise e intervenção foi a Escola Municipal em Tempo Integral Nadir Colaço, localizada no bairro da Macaxeira/Recife, com o supervisionamento da profª. Verônica de Sá e a orientação da Profª Drª. Flávia Ramos, coordenadora de área do PIBID/UNICAP Letras, com os respectivos pibidianos/graduandos em Letras: Adrielly da Silva Gomes, Dayane Andrade de Souza, Dryelle Thalita da Silva Santos, Dyego Saulo de Lima, Eduarda Galdino Neves, Jakeline P. de Biase Santos, Juliana Barros Calado de Araújo, Laiane de Souza Menezes e Leonardo da Silva Santos.

Segundo Paulo Freire (1981), a leitura do mundo precede a leitura da palavra de forma que uma não pode prescindir sem a outra, por isso, é primordial seu papel de intervenção social. Assim, é

³⁷ Doutora em Linguística, professora de Linguística e Língua Portuguesa nos cursos de Licenciatura da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP e coordenadora de área do PIBID/LETRAS/UNICAP.

³⁸ Graduanda em Letras, integrante do PIBID - UNICAP entre 2018-2020.

³⁹ Graduanda em Letras, integrante do PIBID - UNICAP entre 2018-2020.

necessário considerar que a leitura é “uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos [...] na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor” (KOCK e ELIAS, 2012).

A partir dessas visões, e sendo a escola espaço social propício com papel fundamental na formação de leitores competentes, foi criado um projeto de intervenção Plantando Livros, Colhendo Conhecimentos, que teve como objetivo introduzir o aluno no mundo da leitura e, a partir dela, reproduzir sua nova forma de olhar para o mundo através de desenhos, reescritas e produções autorais. Dentro do grande projeto, foram criados subprojetos e, dentre eles, a Arvoreteca. Este último ocorreu durante o segundo semestre de 2018 e teve como finalidade apresentar aos alunos dos 9º anos a história de Nelson Mandela com base no livro *Madiba, o menino africano*, de Rogério Andrade Barbosa, para que houvesse um momento de reflexão a respeito do racismo e da formação do Homem como um ser racional. A outra finalidade foi refletir, com os alunos do 8º ano, sobre o processo de empatia e da boa convivência por meio da obra *A Terra dos Bons Pensamentos*, de Lúcia C. de Albuquerque Williams.

A importância da leitura na construção social do indivíduo

A leitura é um dos principais meios de absorção de conhecimento. De acordo com o dicionário Aulete, a leitura é um modo de interpretar, forma como se vê ou comprehende uma obra ou uma situação, isto é, a partir dela pode-se conhecer novas ideologias e novas formas de ver o mundo. Conhecer outras concepções é uma maneira de adentrar-se nos pensamentos do autor, e a partir disso, identificar-se ou não com as ideias propostas. Sendo assim, pode-se dizer que a leitura é um dos fatores que proporciona ao indivíduo a autonomia sobre si e sobre o seu próprio conhecimento, dando ao leitor a liberdade de concordar, discordar e argumentar.

Monteiro Lobato, em algumas entrevistas, alegava que um país se faz com homens e livros, visto isso, quis dizer que o mundo precisa

de pessoas letradas para que a situação do país e, consequentemente, da educação, mudasse. Com efeito, a leitura pode conceber ao indivíduo a inclusão social e a identificação com o meio em que vive, sendo ela, uma das formas de inserção de classes sociais a partir do momento em que proporciona ao leitor, muitas vezes, a mimese da realidade - proposta por Aristóteles - por meio de obras literárias.

A Literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos reorganiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade (CANDIDO, A., 1995)

Igualmente, para Marchuschi (2008), a leitura e a compreensão são entendidas como um trabalho social, não “uma ação individual isolada do meio e da sociedade”. A criança utiliza a linguagem como atividade social para se apropriar e conhecer o mundo em que está inserida, internalizando-a para assim “fazer um uso interpessoal”. No ato de ler, não há uma simples decodificação, pelo contrário, nele o leitor é produtor de sentido, do qual se apropria na interação texto-autor-leitor, podendo haver divergências entre os diferentes leitores. Portanto, a boa compreensão não é uma habilidade que vem com a criança ao nascer; precisa ser trabalhada, e é deste conjunto de fatores que surge o projeto trabalhado e exposto a seguir.

Arvoreteca

Durante o período na escola, foi possível perceber a dificuldade dos alunos em relação à leitura e à escrita, realidade comum quando se trata da competência em Língua Portuguesa e tudo que ela engloba. Num panorama geral, o Brasil esteve nas piores posições da avaliação internacional de leitura feita pelo PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), informação trazida por Marchuschi (2008) junto com uma avaliação de compreensão interna do SAEB (Sistema

Nacional de Avaliação da Educação Básica) feita pelo INEP, na qual o resultado do relatório de 2001 mostrou compreensão satisfatória em apenas 50-60% dos casos. Sendo assim, foi vista a necessidade de elaborar um projeto que promovesse a prática dessas ações, incluindo o contato com os gêneros textuais, conteúdo cada vez mais cobrado no âmbito escolar e muito utilizado nos livros do Aprova Brasil⁴⁰, distribuídos pela Prefeitura do Recife.

O projeto teve por objetivo estimular o pensamento crítico-reflexivo dos alunos a partir da leitura – meio de ampliação de conhecimento –, discussões e debates, que trazem consigo a rica oportunidade de estimular o pensamento crítico, exercitar o respeito e a organização, exercitar a oratória e formar pessoas com pensamento crítico.

A seleção de livros foi feita a partir de propósitos que abordassem temas importantes do ponto de vista histórico e social, levando em consideração a realidade dos alunos. Os livros foram selecionados na biblioteca da própria escola, já a metodologia envolveu a leitura coletiva de: *Madiba, o menino Africano*, de Rogério Andrade Barbosa⁴¹, com os 9º anos, e *A Terra dos Bons Pensamentos*, de Lúcia C. de A. Williams, com o 8º ano. O primeiro, ricamente ilustrado, traz com uma linguagem leve a história de Nelson Mandela, líder sul-africano conhecido mundialmente pela sua luta contra o apartheid na África do Sul entre as décadas de 40 e 90, proporcionando debates sobre o preconceito racial, a superioridade e a moral do ser humano. O segundo se passa em duas ilhas fictícias, cada uma com seu povo e sua forma de vida. Ele traz, como a própria capa diz, uma história sobre como viver em harmonia com seus pensamentos e seus vizinhos. Além disso, oferece discussões e reflexões sobre resolução de conflitos internos, vida em comunidade, cultura de paz, pensamentos e ações,

⁴⁰ O APROVA BRASIL é um Projeto de intervenção direcionada, pois trata de forma específica as habilidades e competências avaliadas em exames nacionais (Prova Brasil, Provinha Brasil e ANA), estaduais e municipais.

⁴¹ Rogério de Andrade Barbosa é um dos escritores que mais produz literatura infantil com temáticas africanas e afro-brasileiras.

comportamentos morais como a inveja e a empatia, consumismo e sustentabilidade.

Ambos os livros propiciaram debates e reflexões sobre temas como o ser humano, o preconceito e o processo de empatia. Os momentos de discussão foram oportunos para os alunos expressarem suas opiniões usando suas próprias experiências: uma aluna X falou, referente ao livro Madiba, que na pracinha ao lado do colégio tem uma frase na parede “branco correndo é atleta, preto correndo é ladrão”, e, a partir desse comentário, ela levantou a questão de que muitas vezes quando alguém está caminhando e vê um homem negro em uma bicicleta, moto, ou andando em direção a alguém, esse “alguém” fica com medo, já que a figura de “ladrão”, infelizmente, está mais vinculada aos homens negros.

A partir desse comentário, muitos alunos começaram a concordar com a aluna e levantaram alguns questionamentos: Por que existe preconceito de cor? Por que esse preconceito ainda é perpetuado? Com base nos comentários e questionamentos, eles começaram a debater e chegaram a conclusões de que esse tipo de pré-noção foi algo ensinado durante gerações.

Ademais, os materiais utilizados para a confecção desta árvore foram as produções artísticas dos alunos, que representaram os frutos da árvore; e, para a árvore em si, usou-se emborrachado marrom e verde, TNT verde, cola e tesoura.

CONCLUSÕES

A leitura dos livros propiciou a criatividade na produção textual e nos desenhos, além da promoção de autoria e o reconhecimento. Os momentos de discussão foram oportunos para os alunos expressarem suas opiniões usando suas próprias experiências. Ademais, foi possível cumprir um dos focos do PIBID/UNICAP, que é inserir o aluno graduando em seu futuro ambiente de trabalho através de projetos de intervenções dentro da instituição escolar.

Sendo assim, o projeto Arvoreteca proporcionou aos alunos discussões nas quais fizeram comparações com seus cotidianos e situações vivenciadas, o que corroborou a reflexão sobre os seus papéis na comunidade em que vivem, e como poderiam melhorar o convívio com as pessoas que se encontram presentes em suas vidas. Portanto, o projeto concluiu-se alcançando as respectivas expectativas de incluir o aluno no universo literário e, além disso, se enxergar nesse universo, entendendo que o mundo literário é ficcional, porém, mais parecido com o real do que se imagina, visto que ele é a representação da realidade em que todos vivem.

Fotos referentes à construção da Arvoreteca



Arvoreteca 1



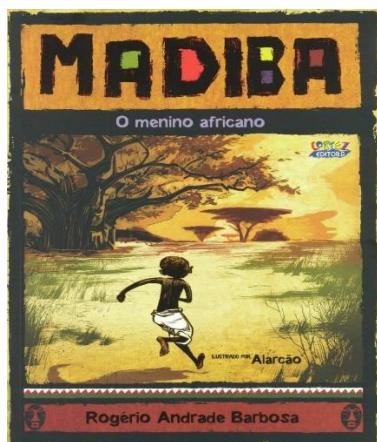
Arvoreteca 2



Arvoreteca 3



Obra de Referência



Obra de Referência

REFERÊNCIAS

BARBOSA, R. **Madiba, o menino africano.** São Paulo: Cortez Editora, 2016.

FREIRE, PAULO. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam.** 23º edição. São Paulo: editora Cortez, 1921.

FUNDAÇÃO CAPES. **Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.** Brasília, 03 set. 2008. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em: 03 de dez de 2019.

KOCH, I. V; ELIAS, V. M. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MANDELA, N. **Long walk to freedom:** The autobiography of Nelson Mandela. Nova Iorque: Little Brown and Company, 1994.

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

MOTTA, M. do C. S. Trajetória do PIBID/UNICAP: resgatando flashes de uma história. In: GOMES, R. T. (Org.). **PIBID UNICAP:** vivenciando experiências, tecendo comentários. 1. ed. Recife: FASA, 2017. p. 11-17.

WILLIAMS, L. C. A. **A Terra dos Bons Pensamentos:** Uma história sobre como viver em harmonia com seus pensamentos (e seus vizinhos). São Paulo: Evoluir Cultural, 2010.

Parte II

EXPERIÊNCIAS E RELATOS DO PIBID DE MATEMÁTICA

A PERSPECTIVA MATEMÁTICA E AS FERRAMENTAS DE ENSINO

Bárbara Cristina Bezerra Campos⁴²

Cleby Francisco da Silva⁴³

Cleiton do Nascimento dos Santos⁴⁴

Felipe Fernando Â. Barreto⁴⁵

INTRODUÇÃO

No ensino básico, muitos alunos costumam não gostar de matemática. Muitas vezes, ao ver aquelas equações ou expressões, sentem-se desconfortáveis. As metodologias de ensino de cada professor influenciam isso. Um dos principais desafios da educação matemática deve ser captar o interesse dos alunos e, assim, motivar a sua própria experiência com a matemática. Em muitas das vezes uma atividade lúdica pode despertar o interesse dos alunos a gostar da disciplina, e este trabalho tem por objetivo mostrar alguns relatos das atividades, com intuito de compartilhar as experiências pedagógicas construídas pelos alunos que participaram do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). As atividades aqui descritas foram realizadas no Escola de Referência em Ensino Médio Joaquim Távora, localizado no bairro da Madalena, Recife-PE, em uma turma do primeiro ano do ensino médio.

As ferramentas de ensino da matemática podem ser grandes aliadas dos professores, não só os jogos e as atividades lúdicas no formato físico, mas também ferramentas virtuais, como por exemplo o geogebra, que é um software de matemática dinâmico gratuito e multiplataforma para todos os níveis de ensino, que combina geometria, álgebra, tabelas, gráficos, estatística e cálculo numa única aplicação.

⁴² Estudante do 2º período do curso de Licenciatura Plena em Matemática

⁴³ Estudante do 2º período do curso de Licenciatura Plena em Matemática

⁴⁴ Estudante do 2º período do curso de Licenciatura Plena em Matemática

⁴⁵ Coordenador de Área do PIBID/Matemática

Todas ferramentas devem ser utilizadas, desde que não perca o foco do conteúdo aplicado, despertando assim mais interesse dos discentes em relação à matemática.

O programa

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

O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por instituições de educação superior (IES), em parceria com as redes de ensino.

Os projetos devem promover a iniciação do licenciando no ambiente escolar ainda na primeira metade do curso, visando a estimular, desde o início de sua formação, a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de educação básica. Os discentes são acompanhados por um professor da escola e por um docente de uma das instituições de educação superior participantes do programa.

Objetivos do Programa

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica.
- Contribuir para a valorização do magistério.
- Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica.
- Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas

docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

- Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério.
- Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Fonte: <https://capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid> (2019)

Referencial teórico

As atividades lúdicas são fundamentais para o ensino-aprendizagem dos alunos. Entretanto, o que poucas pessoas sabem é que as crianças aprendem e se desenvolvem nos mais amplos sentidos por meio das brincadeiras e atividades lúdicas (PINHO e SPADA 2007, p. 1-2). O lúdico estimula os alunos, fazendo com que eles aprendam um determinado conteúdo através de novas experiências por meio de brincadeiras exercitando seu próprio corpo.

O lúdico desempenha um papel vital na aprendizagem, pois através desta prática o sujeito busca conhecimento do próprio corpo, resgata experiências pessoais, valores, conceitos busca soluções diante dos problemas e tem a percepção de si mesmo como parte integrante no processo de construção de sua aprendizagem, que resulta numa nova dinâmica de ação, possibilitando uma construção significativa (PINTO e TAVARES, 2010, p. 233).

O estudo de Dohme (2003, p. 79), ao tratar dos jogos como ação lúdica, considera-os como importantes ferramentas de diversão. Eles propiciam situações que podem ser exploradas de diversas maneiras educativas. Portanto, o jogo para a criança constitui um fim, ela participa com o objetivo de obter prazer. Para os adultos que desejam usar o jogo com objetivos educacionais, ele serve como meio,

ou seja, um veículo capaz de levar até a criança uma mensagem educacional. Assim, a tarefa do adulto é escolher o jogo adequado para transmitir a mensagem desejada para fomentar o processo de ensino-aprendizagem (DOHME, 2003).

A matemática tem sido considerada muitas vezes como um corpo de conhecimento imutável e verdadeiro que deve ser assimilado pelo sujeito. No entanto, ela é uma ciência viva tanto no cotidiano dos cidadãos como nos centros de pesquisas ou de produção de novos conhecimentos, os quais têm se constituído instrumentos úteis na solução de problemas científicos e tecnológicos em diferentes áreas do conhecimento. Por ser tão abrangente, esse processo não pode limitar-se a uma simples memorização de regras, técnicas e ao conhecimento formal de definições, pois "... ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou sua construção." (FREIRE, 1996, p. 52).

[...] Queremos sugerir, entretanto, que o ensino da matemática tradicional é caracterizado por certas formas de organização da sala de aula. Por exemplo, nesse modelo as aulas costumam ser divididas em duas partes: primeiro, o professor apresenta algumas ideias e técnicas matemáticas, geralmente em conformidade com um livro-texto. Em seguida, os alunos fazem alguns exercícios pela aplicação direta das técnicas apresentadas. O professor confere as respostas. Uma parte essencial do trabalho de casa é resolver exercícios do livro. Há variações possíveis no tempo gasto com a parte expositiva e com a resolução dos exercícios. Outros elementos podem ser combinados com esse modelo, por exemplo, os alunos podem apresentar pequenos seminários ou exercícios resolvidos. (ALRO; SKOVSMOSE, 2010, p. 51)

Metodologia

O objetivo do projeto aqui descrito foi trabalhar os conteúdos matemáticos através de atividades lúdicas, a fim de que os alunos adquiram conhecimentos de uma maneira divertida, porém, consistente,

estimulando o interesse pela disciplina e facilitando o processo de ensino e aprendizagem. Para cumprir tais objetivos foram realizadas as seguintes atividades:

Demonstração do Teorema de Pitágoras com tangram

Como sabemos, o **Teorema de Pitágoras** diz que o quadrado da hipotenusa é igual à soma dos quadrados dos catetos. Ou seja, a soma da área formada pelos quadrados de lado igual aos catetos é igual a área formada pelo quadrado de lado igual a hipotenusa do triângulo retângulo. Para provar isso, os alunos trabalharam com o tangram, cujo objetivo era passar as partes que compõem os quadrados menores para o quadrado maior, podendo observar que as peças cabem perfeitamente, provando o Teorema de Pitágoras.

Figura 1 Tangram pitagórico



Fonte: registro dos autores

Jogo das quatro operações (ASMD)

O jogo ASMD é um jogo matemático que, além de proporcionar um maravilhoso divertimento, contribui de maneira significativa para o desenvolvimento do raciocínio e o cálculo mental das crianças que deverão, durante todo o jogo, fazer diversas operações matemáticas

mentalmente. Ele é composto pelas quatro operações: Adição, Subtração, Multiplicação e Divisão.

Figura 2 Alunos jogando ASMD



Fonte: registro dos autores

Figura 3 Explicando o jogo



Fonte: registro dos autores

Esta ideia foi retirada de um vídeo no YouTube.

“YouTube. (2014, outubro 07). Jogo Da Adição, Subtração, Multiplicação E Divisão. Outubro/2019 [arquivo de vídeo]. Retirado de https://www.youtube.com/watch?v=W_ZkMGoGvRk”

Bingo das sequências

Esta atividade foi desenvolvida para trabalhar o conteúdo de progressões aritméticas através do bingo. Consiste em um bingo normal, cada um com suas respectivas cartelas, e as “bolas” sorteadas eram, na verdade, perguntas (duas ou mais por ficha) relacionadas à progressão aritmética. O aluno resolveria primeiro para depois marcar em sua cartela o resultado. Aquele que conseguisse preencher todas as linhas e colunas primeiro ganharia. (APÊNDICE I)

Olimpíada de matemática

Esse exercício foi uma dinâmica (competição) dividida em duas fases. A primeira fase foi constituída de uma prova escrita de raciocínio lógico, a qual os alunos em equipe puderam resolver juntos. As duas equipes que terminassem de resolver primeiro a prova escrita, disputariam a segunda fase. Na segunda fase, as equipes disputavam entre si em um game show, no qual alunos responderam perguntas de conhecimento matemático geral. A equipe que fizesse mais pontos era a vencedora.

Figura 4 Praticando



Fonte: registro dos autores

Figura 5 Equipe campeã



Fonte: registro dos autores

Planificação e formação de figuras geométricas espaciais

Para esta atividade, foram montados grupos e foram distribuídas cartolina, tesoura sem ponta e cola. Foi solicitado aos alunos que desenhassem as figuras planificadas, como exemplo: prismas, cone e cilindro. Em seguida, cortassem e colassem, com objetivo de mostrar como são as figuras planificadas e como cada uma é formada. Esta atividade desenvolve o raciocínio lógico dos alunos e o entendimento sobre o conceito de área e volumes de figuras espaciais.

Resultados e discussões

Através deste trabalho foi possível entender a importância da utilização de atividades lúdicas no ensino da matemática. Nesse sentido, foi possível observar o empenho dos alunos e, por consequência, a melhora do desempenho, uma vez que superaram em sua maioria as dificuldades apresentadas inicialmente. As atividades lúdicas não devem ser inseridas para jogar de qualquer jeito, não devem ser simplesmente um passatempo. De acordo com o estudo de Dohme (2003, p. 79), ao tratar dos jogos como ação lúdica, devemos considerá-los como importantes ferramentas de diversão, pois eles propiciam situações que podem ser exploradas de diversas maneiras educativas. O

aplicador deve despertar o interesse dos alunos e mostrar os conteúdos existentes na atividade, demonstrando a importância do aprendizado que vai ser levado no dia a dia.

CONCLUSÃO

Uma frase atribuída a Napoleão Bonaparte diz que “o progresso de um povo depende, exclusivamente, do desenvolvimento da matemática”. A frase é perfeita, pois ela gera segurança naqueles que a dominam. Estes serão bem-sucedidos na vida. A razão é simples, pois ela é a base de todas as ciências e de todas as artes.

As escolas precisam refletir sobre o ensino da matemática, afastando a ideia de que é difícil e impossível para muitos. Nada é impossível na vida, e todos podem aprender, desde que se entenda a dificuldade de cada um. Esta será vencida com dedicação e paciência para entendê-la e eliminá-la.

Este objetivo será atingido à medida que existam professores capazes, com sensibilidade, não só para repassar conhecimentos, mas para criar um clima favorável e de reciprocidade com o aluno. Não se ensina com mão de ferro, e sim com carinho.

É preciso não esquecer que a matemática, nos fornece o conhecimento necessário para resolver problemas, para dominar os números, que estão presentes em tudo na vida. Também desenvolve o raciocínio e aguça a inteligência.

Portanto, é possível perceber a importância da utilização das ferramentas matemáticas, pois elas possibilitam a compreensão dos conteúdos de forma dinâmica, partindo de uma brincadeira que gera conhecimento e o interesse pelo assunto, fazendo com os alunos despertem sua criatividade. Sendo assim, conclui-se que o indivíduo criativo é de fundamental importância para a construção de uma sociedade melhor, pois se torna capaz de fazer descobertas, inventar e, consequentemente, provocar mudanças.

Agindo assim, as dificuldades diminuirão até atingir um ponto de excelência, em que avaliar o aluno numa prova não seja mais importante do que ter a certeza de que o conhecimento foi captado. Isto sim será importante e útil para a vida de qualquer aluno, que espera e deseja ter uma grande oportunidade na vida profissional.

REFERÊNCIAS

DOHME, V. **Atividades lúdicas na Educação:** o caminho de tijolos amarelos do aprendizado. Petrópolis: Vozes, 2003.

PINTO, C. L. TAVARES, H. M. **O Lúdico na Aprendizagem:** Aprender a Aprender. Revista da Católica, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 226-235, 2010.

DOHME, V. **Atividades lúdicas na Educação:** o caminho de tijolos amarelos do aprendizado. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 79.

Sites e endereços eletrônicos

Vídeos: YOUTUBE. (2014, outubro 07). Jogo Da Adição, Subtração, Multiplicação E Divisão. Outubro/2019 [arquivo de vídeo]. Retirado de https://www.youtube.com/watch?v=W_ZkMGoGvRk

Vídeos: YOUTUBE. (2014, junho 21). TEOREMA DE PITAGORAS COM TANGRAM. Outubro/2019 [arquivo de vídeo]. Retirado de <https://www.youtube.com/watch?v=xXO2uNdSyJA>

Definições: EXPRESSAOMATEMATICABLOGSPOT. (2014). Teorema de Pitágoras e o Tangram. Acesso em 24 de OUTUBRO de 2019, <http://expressaomatematica.blogspot.com/2012/08/teorema-de-pitagoras-e-o-tangram.html>

APÊNDICES

✓ Apêndice 1

Matemática			Matemática		
11	3	-3	-6	9	4
5	PIBID UNICAP	26	14	PIBID UNICAP	63
15	0	35	3	-17	23

Matemática			Matemática		
-3	11	-25	14	1/2	20
40	PIBID UNICAP	2	65	PIBID UNICAP	-25
63	4	14	-6	63	5

TENHO A SEQUENCIA (3,7,11,15...) QUAL A RAZÃO? QUAL O 9º TERMO?	TENHO A SEQUENCIA (1,3/2,2,5,2...) QUAL A RAZÃO? QUAL O 5º TERMO?	TENHO A SEQUENCIA (4,1,-2...) QUAL A RAZÃO? QUAL O 8º TERMO? QUAL A SOMA DOS 8º?
TENHO A SEQUENCIA (-1,1,3,...) QUAL O 6º TERMO?	TENHO A SEQUENCIA (35, 29, 23, 17, ___, 5) QUAL O VALOR DO TERMO FALTANTE?	TENHO A SEQUENCIA (44, 39, 34, 29, 24, ...) QUAL O 7º TERMO?
TENHO A SEQUENCIA (2, 5, 8, 11, ...) QUAL O 8º TERMO? QUAL A SOMA DOS 4º?	TENHO A SEQUENCIA (8,8,8,8...) QUAL A RAZÃO? QUAL A SOMA DOS 5º?	TENHO A SEQUENCIA (4,7/2,3...) QUAL A RAZÃO? QUAL O 5º TERMO? QUAL A SOMA DOS 5º?

A UTILIZAÇÃO DO RACIOCÍNIO LÓGICO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Rafael Correia ^{46*}
Felipe Fernando Â. Barreto ^{47*}
Carlos Eduardo Leite e Silva ^{48*}

INTRODUÇÃO

O uso de uma matemática “mecanizada” ainda é bastante recorrente no ensino de base brasileiro. Porém, esta abordagem engessada não colabora de maneira eficaz para uma boa prática pedagógica e um bom desenvolvimento da lógica ou do raciocínio lógico durante as etapas posteriores da vida escolar e cotidiana. Nesse sentido, o ensino da matemática apresenta cada vez menos propostas que contribuem para o desenvolvimento intelectual do aluno, e é nesse momento que se torna extremamente importante a prática docente para tentar buscar soluções e maneiras de lidar com os diversos tipos de problemas do cotidiano.

A busca diária por atividades que façam o aluno aprender a pensar, questionar, e desenvolver a habilidade de raciocínio é o grande desafio do docente, como destaca a diretriz de matemática (2008):

É necessário que o processo pedagógico em Matemática contribua para que o estudante tenha condições de constatar regularidades, generalizações e apropriação de linguagem adequada para descrever e interpretar fenômenos matemáticos e de outras áreas do conhecimento (PARANÁ, 2008, p. 49).

⁴⁶ Estudante do 2º período do curso de Licenciatura Plena em Matemática

⁴⁷ Coordenador de Área do PIBID/Matemática

⁴⁸ Supervisor de Área do PIBID/Matemática

O raciocínio lógico é uma ferramenta extremamente útil e, de certa forma, indispensável para a estruturação de um pensamento, bem como na resolução de problemas no dia a dia. Utilizar o raciocínio lógico desde a fase inicial da vida dos estudantes se torna imprescindível para o decorrer da vida escolar e cotidiana deles.

As atividades que envolvem a lógica matemática estão e devem estar sempre ligadas a conceitos capazes de organizar situações cotidianas, preparando o alunado para problemas simples e complexos, gerando o senso crítico, argumentativo, uma melhor interpretação através de uma leitura bem estruturada, e uma resposta coerente para as situações impostas, que envolvem principalmente a matemática.

Este artigo se concentra na teoria e em práticas educacionais na perspectiva do ensino da matemática, em turmas do ensino fundamental II, mais precisamente nos 6º e 7º anos, na Escola Municipal Argentina Castelo Branco, dentro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Católica de Pernambuco.

Referencial teórico

A grande maioria dos alunos apresentam certo grau de dificuldade em interpretar o que leem, até mesmo o que escrevem, pois não possuem uma base concisa e nem foram ensinados a interpretar corretamente um texto ou um enunciado de um problema. Esse fato contribui bastante com o forte desinteresse dos alunos pela matemática.

Desta forma, torna-se uma tarefa importantíssima buscar formas com que essa dificuldade e, consequentemente, esse desinteresse não persistam. Atividades dinâmicas, interdisciplinares, e que se aproximem mais da realidade do aluno são estratégias muito interessantes e que possuem uma grande possibilidade de êxito.

Inserir jogos lúdicos também se torna bem proveitoso, fazendo com que a disciplina não seja só vista como complicada e sim divertida de se aprender. Identificar e explorar o potencial de alunos que, por ventura, não tenham tido a oportunidade de mostrar-se, participando de

atividades em grupos e até mesmo individualmente, testando seu raciocínio e sua capacidade de resolver problemas.

Na visão de Smole, Diniz e Milani (2007), o trabalho com jogos é um dos recursos que favorece o desenvolvimento da linguagem, diferentes processos de raciocínio e de interação entre os alunos, uma vez que, durante um jogo, cada jogador tem a possibilidade de acompanhar o trabalho de todos os outros, defender pontos de vista e aprender a ser crítico e confiante em si mesmo.

Segundo Borin (1998), dentro de situações de jogos matemáticos é impossível obter uma atitude passiva, já que a motivação é muito grande, tanto na matemática quanto nas atitudes positivas que contribuem com o processo de ensino e aprendizagem. Borin afirma que:

A introdução dos jogos nas aulas de matemática é a possibilidade de diminuir os bloqueios apresentados por muitos dos alunos que temem a matemática e sentem-se incapacitados para aprendê-la. Na medida que os alunos vão jogando, estes percebem que o jogo não tem apenas o caráter lúdico e que deve ser levado a sério e não encarado como brincadeira. Ao analisar as regras do jogo, certas habilidades se desenvolvem no aluno, e suas reflexões o levam a relacionar aspectos deste jogo com determinados conceitos matemáticos

Também é muito importante ressaltar que os jogos contribuem para o trabalho realizado em grupo, uma vez que os alunos se deparam com regras e muitas vezes envolvem-se em conflitos, então essas situações tornam-se excelentes oportunidades para alcançar conquistas sociais e desenvolver nos estudantes uma autonomia.

Para as Diretrizes (MEC, 2006), os jogos são eficientes para a memorização e sugerem que há vários tipos de jogos que podem ser utilizados para instigar a memorização.

Metodologia

Para que haja uma mudança na forma que os alunos enxergam a matemática, precisamos modificar algumas partes da estrutura da aula, ou até mesmo toda ela. As aulas precisam de dinamismo, para que os alunos sintam vontade de buscar soluções para os problemas apresentados pelo professor, de forma que eles não se prendam aos conceitos e às fórmulas trazidos pela antiga metodologia.

Os jogos são uma ferramenta essencial nesse processo de aprendizagem da matemática devido à necessidade de encontrar uma solução, buscando estratégias e tendo uma visão à frente dos seus concorrentes. Alguns jogos que já são conhecidos pelos alunos apresentam uma grande necessidade de raciocínio lógico, mas podem ter uma significância maior dentro da aprendizagem da matemática devido a sua implementação dentro de alguns conteúdos específicos.

Buscamos então, a partir do nosso objetivo, elaborar jogos de perguntas e respostas rápidas, com questionamentos relacionados ao cotidiano dos estudantes, trabalhando assuntos que o docente já havia ministrado (ou estava ministrando), para poder analisar o aprendizado desses alunos.

Inicialmente, para realizarmos uma avaliação diagnóstica, ao final de uma das aulas, fizemos duas charadas para as turmas de 6º e 7º ano.

As perguntas foram:

1. Ana, Beatriz e Clara namoraram, cada uma delas, um dos rapazes: Rui, Samuel ou Túlio, não necessariamente nesta ordem. Ana perguntou a Beatriz: Seu namorado foi com túlio ao jogo de futebol? Beatriz respondeu: Não, o seu namorado é que foi com o Túlio. Se Rui não foi ao jogo de futebol, conclui-se que:

- a) Ana é namorada de Rui.
- b) Ana é namorada de Samuel.
- c) Beatriz é namorada de Samuel.

- d) Beatriz é namorada de Túlio.
- e) Clara é namorada de Rui.

Resposta: Se rui não foi ao jogo, logo Túlio e Samuel foram. Se o namorado de Beatriz não foi ao jogo, logo seu namorado é Rui. Se o namorado de Ana foi ao jogo com Túlio, logo seu namorado é Samuel. Clara namora Túlio.

2. Assinale a opção que completa a sequência:

$$2 - 3 - 4 - 11 - 12 - 13 - 17 - 18 - ()$$

- a) 24.
- b) 20.
- c) 23.
- d) 19.
- e) 25.

Resposta: A sequência é formada pela série de três números consecutivos, portanto o próximo é 19.

As perguntas foram selecionadas em diferentes níveis de dificuldade, a fim de melhor analisar os resultados e, a partir daí, iniciarmos as intervenções necessárias. Vale salientar que a primeira questão foi aplicada em um concurso público da Petrobrás, em 2013, mas, apesar disso, é uma questão de nível baixo, que só requer uma leitura atenta para ajudar no raciocínio.

Conseguimos verificar que, cerca de 65% dos alunos e alunas conseguiram acertar a segunda questão, mas só 30% acertaram a primeira. Assim, foi observado que a dificuldade estava no nível de contextualização das questões, já que a primeira era um pouco mais contextualizada que a segunda, e o resultado foi, claramente, mais defasado.

Nesse contexto, vale salientar a importância da avaliação diagnóstica no processo pedagógico. A partir dela, o docente consegue

direcionar seu trabalho para obter resultados mais satisfatórios e democráticos, como enfatiza Luckesi:

Para que a avaliação diagnóstica seja possível, é preciso compreendê-la e realizá-la comprometida com uma concepção pedagógica. No caso, consideramos que ela deve estar comprometida com uma proposta pedagógica histórico-crítica, uma vez que esta concepção está preocupada com a perspectiva de que o educando deverá apropriar-se criticamente de conhecimentos e habilidades necessárias à sua realização como sujeito crítico dentro desta sociedade que se caracteriza pelo modo capitalista de produção. A avaliação diagnóstica não se propõe e nem existe de uma forma solta e isolada. É condição de sua existência a articulação com uma concepção pedagógica progressista (LUCKESI, 2005, p.82).

Direcionados pela avaliação inicial, os trabalhos foram focados na leitura e interpretação dos problemas matemáticos, sempre ligados aos assuntos trabalhados pelo professor efetivo das turmas, bem como a utilização de jogos matemáticos que estimulassem a leitura de dados e também o raciocínio lógico.

A proposta inicial foi levar em todas as aulas questões de raciocínio para serem aplicadas ao final da aula, durante o máximo dez minutos, com uma premiação para o vencedor. Essas questões foram colocadas para buscar a melhora da interpretação dos problemas, ponto crítico que fora observado na avaliação diagnóstica.

Resultados

Após as atividades de leitura e interpretação dos problemas e a utilização de jogos lúdicos, a melhora foi perceptível nos índices de acerto das questões mais contextualizadas. Comprovamos isso diariamente no decorrer das aulas e, também, ao fim do semestre, com mais uma avaliação: uma pequena competição através de um jogo de

tabuleiro de perguntas e respostas rápidas que estimulava o raciocínio lógico.

Os índices de acerto das questões mais contextualizadas passou de 30% para 60%, e o resultado das perguntas menos contextualizadas também mostrou uma melhora, passando de 65% para 75%. Também foi observada uma mudança considerável quanto à relação dos alunos com a matemática, o que comprova que o uso de novas formas, a utilização de jogos lúdicos e a maior proximidade do docente no cotidiano escolar dos alunos colaboraram bastante para quebrar o preconceito que existe em relação à matemática.

Fica claro que a observação do dia a dia dos alunos, o planejamento bem definido a partir de avaliações diárias e específicas, e por fim, o uso de ferramentas que aproximem mais a matemática do cotidiano dos alunos, nesse caso os jogos lúdicos, se mostram como um bom caminho para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra com mais chances de sucesso.

Para corroborar ainda mais com os resultados analisados, foi feita, ao final do período letivo, uma avaliação para que os estudantes dessem o retorno a respeito de toda a metodologia aplicada. Percebemos que a grande maioria do alunado demonstrou, na avaliação, um nível de satisfação muito bom, o que comprova o êxito da estratégia pedagógica utilizada.

CONSIDERAÇÕES

Ao refletirmos sobre toda a caminhada do projeto, suas dificuldades, facilitadores, e aspectos mais gerais da educação, fica claro que quando se tem um objetivo maior, que é a efetivação mais coesa possível do processo de ensino-aprendizagem, os resultados são perceptíveis.

O processo de interpretação, bem como o raciocínio lógico, envolve o conhecimento dos conteúdos, domínio de leitura, percepção de detalhes e ordenação do pensamento. Ou seja, é um trabalho que deve ser feito desde as séries iniciais no ensino de base.

Um dos aspectos que foi possível observar na pesquisa realizada em sala de aula foi que a metodologia de ensino continua sendo, de certa forma, “mecanizada”, tendo como objetivo maior que o aluno aprenda os conceitos sem relacioná-los com o cotidiano, deixando pouco espaço para que o estudante consiga desenvolver as suas próprias interpretações utilizando o raciocínio.

Com a prática de inserir jogos com perguntas e respostas rápidas, relacionadas ao cotidiano, percebemos que os alunos conseguiram ler, interpretar e solucionar problemas de forma mais agradável e lógica. Estimulando o raciocínio, a competitividade e o prazer em participar, interagir com os colegas, de modo até a chegar em um consenso para solucionar determinada questão.

Introduzir o raciocínio lógico à matemática foi muito importante no sentido de diversificar o estudo e o aprendizado. Os resultados foram expressivos e satisfatórios, apesar de que muito ainda há de se fazer. Podemos perceber que os alunos demonstraram prazer em estudar e aprender matemática, de forma peculiar, fugindo um pouco do tradicional, porém não da essência, apenas agregando novas formas, novos conceitos, levando para sala de aula uma contribuição mais efetiva.

Não se pode esquecer da grande contribuição da própria escola, que sempre esteve aberta para ideias novas e sempre se dispôs a ajudar no que fosse possível. A orientação do professor de matemática, Carlos Eduardo Leite e Silva, também foi de grande ajuda no decorrer do projeto. Esse auxílio foi de suma importância em todo o processo, o que comprova que o trabalho realizado com a ajuda da instituição possui uma grande possibilidade de êxito do processo de ensino-aprendizagem.

Diante do apresentado, consideramos que a prática pedagógica voltada para o raciocínio lógico , a interpretação de textos e a organização do pensamento merece atenção dos educadores, bem como a busca de metodologias mais próximas do cotidiano dos alunos, a fim de viabilizar o sucesso em resolver problemas, tomar decisões corretas, analisar dados, discutir e aplicar ideias, perceber regularidades, gerar

autonomia intelectual e apropriação dos conhecimentos das diferentes áreas do saber, em especial a matemática.

REFERÊNCIAS

BORIN, J. Jogos e resolução de problemas: uma estratégia para as aulas de matemática. 3.ed. São Paulo: IME/USP, 1998.

II CONEDU-Congresso Nacional da educação. A importância de trabalhar o raciocínio lógico nas aulas de matemática.

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uem_edespecial_artigo_silvana_pascutti_bastazini.pdf

https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/3129/Oliveira_Francieli_Berbigier_de.pdf?sequence=1&isAllowed=y

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000100013

SMOLE, K.S.; DINIZ, M.I.; MILANI, E. Jogos de matemática do 6º ao 9º ano. Cadernos do Mathema. Porto Alegre: Artmed 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Planejamento e Avaliação na Escola. Articulação e necessária determinação ideológica. Idéias. Via World Wide Web: http://www.mario covas.sp.gov.br/pdf/idéias_15_p115-125_c.pdf.

APLICAÇÃO DOS JOGOS LÚDICOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Tainara Naiane Santana de Barros⁴⁹

Alexia Cabral Barbosa Santos⁵⁰

Felipe Fernando Â. Barreto⁵¹

Maria de Jesus Gomes da Cunha⁵²

INTRODUÇÃO

Os jogos são grandes aliados no ensino da matemática, pois permitem que os alunos pratiquem os conteúdos de forma interativa, além proporcionar o desenvolvimento do raciocínio. Com mais de quatrocentos estudantes, a escola Poeta Jonatas Braga tem a matéria matemática levada a sério; os alunos são empenhados, inteligentes e se dedicam muito àquilo que eles fazem. Em um ano e dezoito meses vimos que a matemática se tornou um desafio e tanto aos alunos em questão.

O contato com os alunos em sala de aula nos deu a oportunidade de mostrar vários métodos de aprendizagem e fazer com que os estudantes entendam que não existe apenas um caminho para matemática, mas vários deles. A professora Maria de Jesus nos incentivou e nos guiou dentro do projeto muito bem. Além de nos mostrar como ter um bom desempenho em sala de aula, apoiou e incentivou nossos objetivos, sempre buscando aconselhar e ensinar da melhor forma possível.

Nosso trabalho foi focado principalmente em dar o suporte necessário e ajudar a despertar o interesse dos alunos em matemática. Mesmo sabendo que existem diversas formas de raciocinar e construir argumentos, podemos perceber que a lógica continua sendo um

⁴⁹ Estudante do curso de Licenciatura em Matemática - UNICAP

⁵⁰ Estudante do curso de Licenciatura em Matemática - UNICAP

⁵¹ Coordenador de Área do PIBID/Matemática - UNICAP

⁵² Supervisora PIBID/Matemática. Professora da Escola Poeta Jônatas Braga.

importante instrumento, não só para construção de argumentos, como também para o desenvolvimento de novas tecnologias ligadas às diversas áreas do saber.

Para nós, pibidianos, estar à frente de uma sala de aula e ver a realidade que enfrentaríamos foi uma experiência única. Com o apoio da nossa Supervisora Maria de Jesus, tivemos tudo em mãos, nossos objetivos foram alcançados e desenvolvemos com os alunos as seguintes atividades: tangram, jogos de raciocínio lógico e atividades com o cubo.

Conhecer possibilidades de trabalho em sala de aula é fundamental para que o professor construa sua prática. Uma das tendências atuais para o ensino de matemática é o uso de jogos como material pedagógico no processo de ensino-aprendizagem, visando à criação de novas perspectivas para os alunos em relação à disciplina. Nossa pesquisa busca compreender e analisar como são aplicados os jogos pedagógicos nas aulas de matemática. Observar e conhecer como se dá a aplicação de jogos matemáticos e as estratégias utilizadas pelos professores em salas de aulas é nosso ponto alvo, bem como analisar a concepção dos professores e perceber, portanto, a importância de jogos matemáticos para eles.

Constatamos que o conhecimento matemático oferecido pela maioria das escolas apresentou- se sob um viés conteudista e uma metodologia apontada como obsoleta (métodos de ensino que induzem a aprendizagem ligada à memorização arbitrária), não atendendo às necessidades socioculturais do país, o que desencadeia uma série de fracassos na aprendizagem dos alunos. Como consequência disso, parece haver um consenso entre os educadores a respeito da necessária alteração nos processos de ensino-aprendizagem da matemática, como decorrência dos críticos índices de desempenho na disciplina, da pouca motivação que o ato de estudar traz para os alunos e do distanciamento que se percebe existir entre o que os alunos aprendem na escola e a transposição de tal saber para o exercício de cidadania.

Deve-se, então, trazer uma prática docente diferente que incentive a participação e acrescente no desenvolvimento dos alunos, identificar os pontos em que há dificuldades e que precisam ser melhorados e através de jogos lúdicos proporcionar aos alunos um ensino dinâmico com a intenção de aumentar o interesse dos mesmos pela matemática, buscando torná-la mais prazerosa.

Referencial Teórico

A disciplina matemática tem sido apontada ao longo do tempo como a principal responsável pelo fracasso escolar. Nossa pretensão com este trabalho foi mostrar uma proposta mais interessante e prazerosa que despertasse, simultaneamente, o interesse e o raciocínio dos alunos nas aulas de matemática.

Dentre os jogos pedagógicos, encontram-se inúmeros jogos matemáticos, os quais despertam na criança um nível muito bom de conhecimento, sendo este fundamental para a educação de qualidade e com excelente desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças. Esses jogos representaram um universo lúdico muito rico para ser vivenciado, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental.

Tal situação trouxe à tona várias discussões no âmbito acadêmico, pois a busca incessante de um caminho que apontasse soluções para o fracasso escolar, particularmente no ensino da matemática, nos colocou a todo o momento analisando as várias teorias educacionais, repensando a atuação pedagógica e o processo de ensino-aprendizagem de modo que encontramos opções que contribuíram para um ensino mais eficaz e significativo.

Para que os alunos não experimentassem do fracasso e não desenvolvessem atitudes negativas em relação à matemática, adequamos os conceitos que foram ensinados à realidade dos alunos, (GIARDINETTO e MARIANI, 2005), sendo assim, os professores propiciaram situações motivadoras, desafiadoras e interessantes de ensino, nas quais os alunos interagiram com o objeto de estudo e, acima

de tudo, construíram significativamente o conhecimento e chegaram às abstrações mais complexas.

Para tanto, foi necessário que os educadores tivessem conhecimento e compreensão do domínio desses jogos para melhor aplicá-los e terem um retorno real segundo o seu planejamento, visando sempre o desenvolvimento das capacidades intelectuais da criança. Nesta perspectiva, quando a prática pedagógica foi trabalhada a partir de atividades com o lúdico, os educadores foram conduzidos a pensar em mudanças que fossem significativas para o meio educacional, dando ênfase ao desenvolvimento cognitivo que provocasse o amadurecimento do ser humano como um todo a partir da ludicidade.

Metodologia

A inserção de atividades diversificadas no ambiente da sala de aula permite o desenvolvimento de diferentes habilidades, chama a atenção dos alunos e os incentiva a participar desse momento didático. Ao levar jogos para a sala de aula, por exemplo, o professor abre todo um leque de situações a serem trabalhadas na turma, pois os jogos constituem uma atividade interessante que permite que o aluno participe ativamente do processo de sua aprendizagem, permite o trabalho em grupo, o exercício da reflexão, a troca de ideias e a elaboração de estratégias.

Temos uma concepção de jogo como uma atividade lúdica, destinada ao divertimento e à distração. Mas, a partir do momento que tal material é levado para a sala de aula com o objetivo de compor o desenvolvimento de momentos de ensino e de aprendizagem, ele adquire um caráter de material didático e, portanto, na sala de aula, não se joga visando apenas à brincadeira, mas sim à aprendizagem.

O jogo no ambiente escolar deve possuir objetivos que extrapolam sua finalidade de ser um divertimento: deve possuir regras para coordenar sua utilização e trabalhar situações que possibilitem o desenvolvimento de determinadas habilidades do jogador, nesse caso, o aluno.

Segundo Zacharias (2002), Piaget diz que os jogos consistem em uma assimilação funcional, no exercício das ações individuais já aprendidas, um sentimento de prazer pela ação lúdica e o domínio sobre as ações. Para Piaget (1975), “os jogos vão além do entretenimento e da desconcentração. São meios que propiciam o desenvolvimento intelectual das crianças, pois que jogando sua inteligência bem como a assimilação e a compreensão da realidade”.

Dessa forma, o processo lúdico do jogo se inter-relaciona com a fantasia criativa do sujeito e possibilita criar várias situações de aprendizagem, mudar formas e conceitos, adquirir novos conhecimentos. Piaget (1975) ressalta que as atividades lúdicas como os jogos não se constituem apenas em divertimento ou gasto de energia, mas contribuem de forma decisiva para o desenvolvimento intelectual do indivíduo.

Ao fazerem parte do cotidiano das crianças, tornam-se instrumentos motivadores do seu processo de aprendizagem, além de possibilitar o desenvolvimento de competências e habilidades.

SUGESTÕES DE ATIVIDADES DESENVOLVIDAS COM OS ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A seguir, serão apresentadas propostas de atividades lúdicas que foram desenvolvidas juntamente com o professor regente, envolvendo diversos conteúdos trabalhados no 9º ano do ensino fundamental no decorrer do ano letivo, visando buscar uma efetivação da aprendizagem outrora construída com o professor.

1ª atividade: BINGO DAS RADICIAÇÕES E DAS POTÊNCIAS

Aplicação da atividade: o objetivo dessa atividade foi reforçar o aprendizado sobre as técnicas de resolução da radiciação e potenciação, uma vez que tais conteúdos já haviam sido vivenciados em sala de aula pela professora regente. Para a execução da atividade, os estudantes

foram divididos em 20 duplas, e, como em todo bingo, cada dupla recebeu uma cartela.

Em cada quadrado da cartela havia uma operação a ser resolvida radiciação ou potenciação – e a dupla deveria resolver tal operação em uma folha à parte, depois colocar o resultado ao lado da operação na cartela. Quando todas as duplas já haviam preenchido todas as cartelas, foi feita a correção dos resultados obtidos. Assim que todas as cartelas foram respondidas corretamente, realizou-se o sorteio do bingo. Venceu a dupla que primeiro preencheu todos os resultados da cartela.

2^a atividade: CONHECENDO AS EQUAÇÕES DO 2º GRAU

Aplicação da atividade: a abordagem sobre como conhecer as equações do 2º grau foi feita de forma explicativa, com apresentação de exemplos no quadro branco. Foram escolhidas algumas equações e resolvidas pelo método da fórmula de Bhaskara. A seguir, foram identificados na equação o que são os coeficientes, discriminante, as raízes, forma fatorada, soma das raízes e produto das raízes de cada equação estudada.

Logo após, foi entregue a cada estudante uma ficha que na parte superior estava em destaque uma equação do 2º grau e, abaixo, tabelas com os respectivos nomes: coeficientes, discriminante, raízes, forma fatorada, soma das raízes, produto das raízes. O objetivo da atividade era que cada aluno deveria resolver a equação pelo método da fórmula de Bhaskara e em seguida separar os valores pedidos: coeficientes, discriminante, raízes, forma fatorada, soma das raízes, produto das raízes.

Conforme os estudantes iam terminando, era feita a correção de cada resposta. Ao final, quando todas as respostas estavam prontas, os alunos foram divididos em grupos com 6 componentes e distribuídas 36 fichas. Em cada ficha havia a resposta de algum dos itens da equação. Cada integrante do grupo aleatoriamente recebeu 6 fichas. Se nessas fichas ele tivesse alguma resposta da sua equação, já era preenchida na tabela correspondente, caso contrário, em sentido horário, cada

componente do grupo repassava uma ficha ao colega. Ganhava o estudante que primeiro preenchesse sua cartela com todos os valores da equação.

3^a atividade: COMPLETANDO AS EQUAÇÕES DO 2º GRAU

Aplicação da atividade: foi apresentada aos estudantes uma nova possibilidade de calcular os valores das raízes, da soma e do produto de qualquer equação do 2º grau, através do método da soma e do produto. Foram escolhidas algumas equações e, de forma explanatória no quadro branco, resolvemos tais equações pelo novo método abordado.

Em seguida, a turma foi dividida em 4 grupos com 10 alunos cada. Os grupos 1 e 2 ficaram com a cartolina A e os grupos 3 e 4 ficaram com a cartolina B. O objetivo da atividade era que cada grupo resolvesse 7 equações pelo novo método abordado. Na cartolina, ao lado de cada equação, havia um espaço com os nomes: soma, produto, raiz 1 e raiz 2.

Quando os grupos resolveram as equações e os itens pedidos, foi eleito um representante de cada grupo que deveria escolher uma ficha do “montinho” de fichas que pertenciam a cada cartolina. Quando o valor da ficha pertencia a alguma lacuna, o grupo ganhava 1 ponto. Venceu o grupo que ao fim do preenchimento de todos os valores da cartolina havia acumulado mais pontos.

4^a atividade: CONSTRUINDO O TEOREMA DE TALES

Aplicação da atividade: o objetivo da atividade foi o de fazer com que os estudantes reconhecessem, dentre vários triângulos que foram confeccionados, quais eram semelhantes. O estudante deveria calcular a razão de semelhança entre dois lados de cada dupla de triângulo para descobrir se eram semelhantes ou não, e caso afirmativo, ainda deveriam calcular o valor da medida do terceiro lado do triângulo, que era desconhecido. Os conteúdos vivenciados foram razão e

proporção e triângulos semelhantes. Vencia a dupla de alunos que mais conseguissem formar pares de triângulos semelhantes.

5^a atividade: CONSTRUINDO PROPORÇÕES

Aplicação da atividade: a atividade teve como objetivo propor aos estudantes introduzir na prática o conceito de razão e proporção entre figuras planas semelhantes, ou seja, foram trabalhadas diversas figuras como retângulos, quadrados, trapézios e triângulos com as mais diferentes medidas. Os estudantes foram divididos em grupos de 5 alunos cada e cada aluno recebeu uma figura plana com determinadas medidas.

Cada aluno deveria procurar, entre todas as figuras planas dos colegas da turma, que tinham a mesma figura plana e se a razão entre as figuras eram semelhantes. Caso não fossem, eles deveriam procurar entre outros colegas até que fossem formados grupos de figuras proporcionais. Venceu o grupo que primeiro encontrou todas as figuras proporcionais em menos tempo.

As atividades foram realizadas na Escola Poeta Jonatas Braga, localizada na cidade do Recife – PE e direcionadas aos estudantes do 9º ano do ensino fundamental. A turma em questão era composta por 40 estudantes com faixa etária entre 13 e 14 anos.

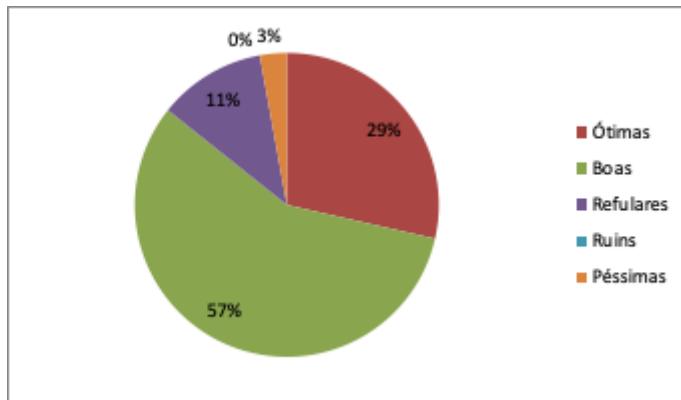
Visando a atingir os objetivos da pesquisa, que são apresentar propostas de atividades lúdicas para trabalhar os conteúdos radiciação e potências, equações do 2º Grau, Teorema de Tales, figuras semelhantes e figuras congruentes, a fim de verificar se as atividades lúdicas, de fato, facilitam o aprendizado por parte dos estudantes, foi necessária a aplicação de alguns procedimentos: realização de consulta bibliográfica, tendo por finalidade a obtenção de fundamentação teórica, trazendo uma seleção de autores que, em suas obras, tratam de indicativos da importância desta prática para o ensino e aprendizagem, pesquisa de atividades que se adequassem aos conteúdos mencionados acima e confecção do material utilizado para a aplicação das atividades lúdicas.

Por fim, para a pesquisa de campo, foi aplicado um questionário para 35 estudantes que estavam presentes no dia da aplicação, composto por 5 questões, para a obtenção da opinião dos educandos em relação às atividades realizadas e ao seu aprendizado.

2 - RESULTADOS E DISCUSSÕES

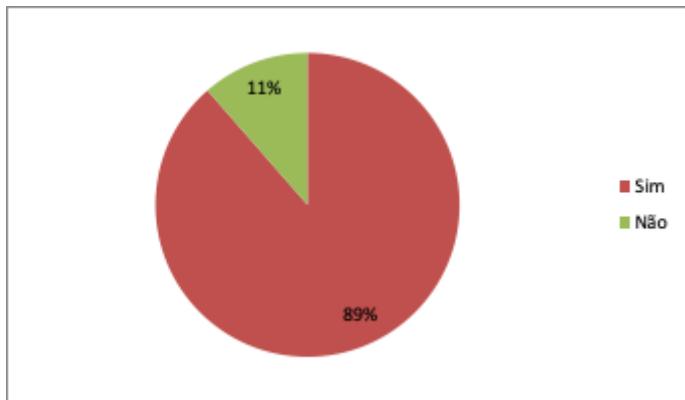
Considerando a necessidade de analisar e discutir os dados coletados durante a pesquisa de campo realizada na escola, foi necessária a utilização de um questionário composto por 05 perguntas, sendo 03 abertas e 02 fechadas. Através deste instrumento de coleta de dados, buscou-se encontrar respostas aos seguintes questionamentos e obtidos os seguintes resultados:

Gráfico 1 - O que você achou das atividades realizadas pelas bolsistas do PIBID na sala de aula?



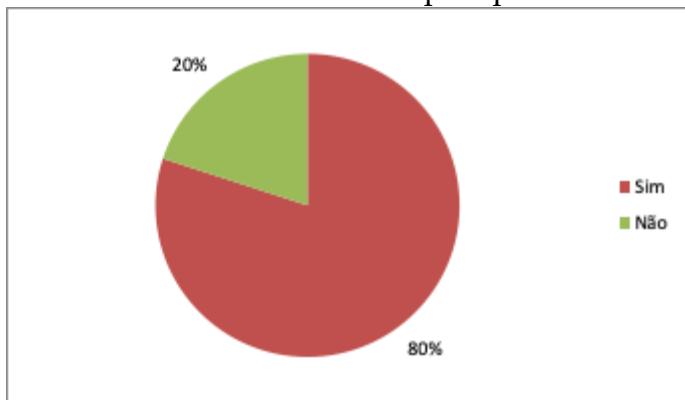
Conforme os dados dispostos no gráfico acima a maioria dos entrevistados gostaram das atividades desenvolvidas.

Gráfico 2 - Você acha que atividades do tipo das quais foram realizadas são divertidas?



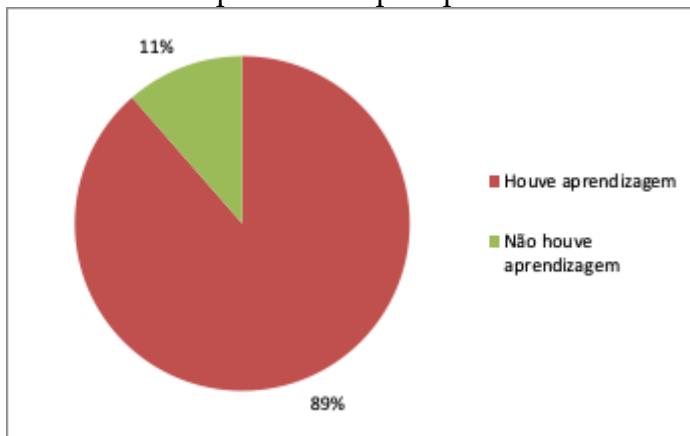
Observa-se, através do gráfico, que os estudantes em sua grande maioria concordam que as atividades realizadas são divertidas, ou seja, podem ser consideradas atividades lúdicas.

Gráfico 3 - Você acredita que as atividades desenvolvidas facilitaram a compreensão dos conteúdos de matemática trabalhados anteriormente pela professora?



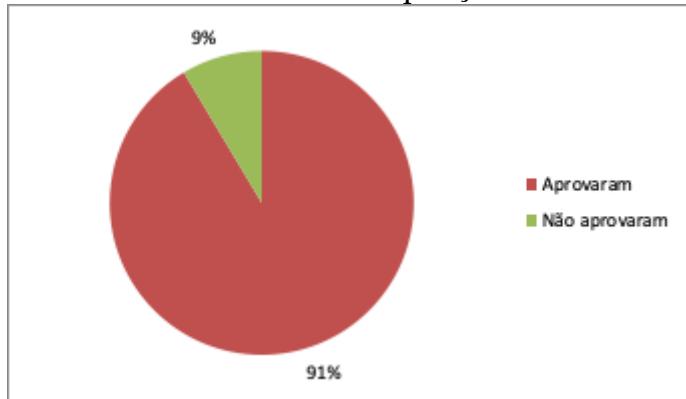
Observa-se que o resultado foi satisfatório, tendo em vista a porcentagem de estudantes que afirmaram que as atividades realizadas contribuíram para a compreensão dos diversos conteúdos trabalhados.

Gráfico 4 - Se você pudesse atribuir uma nota de 0 a 10, quanto a sua aprendizagem em relação aos conteúdos trabalhados, qual seria e por quê?



Em relação à aprendizagem, os estudantes em sua grande maioria aprovaram o desenvolvimento do projeto, destacando que as atividades lúdicas facilitaram a compreensão do conteúdo, uma vez que os tiraram da rotina em que somente eram utilizados caderno, livro e aula expositiva. Em sua descrição, um estudante destacou que sua compreensão dos assuntos vivenciados “melhorou bastante, pois as aulas se tornaram mais divertidas, com uma melhor forma de aprendizagem”. Cabe ressaltar que foi obtida a média 8,0 através das respostas dos estudantes.

Gráfico 5 - Qual sua opinião acerca de aliar a prática escolar com atividades lúdicas, trabalhando o conteúdo matemático através do desenvolvimento do espírito de equipe e do incentivo à competição?



A respeito da opinião dos estudantes em relação à proposta de aliar atividades lúdicas a prática escolar, foi possível evidenciar que eles aprovaram a realização dessas atividades. Um dos estudantes ressaltou que “aprender matemática não é uma coisa fácil, com aulas rotineiras e chatas fica mais difícil. As aulas práticas e diferentes ajudam muito e os alunos compreendem muito mais.” O que mostra a importância de serem planejadas aulas mais dinâmicas e que despertem nos estudantes o interesse e a motivação em aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da matemática feito de forma mecanizada afasta o interesse do aluno em aprender. Cada vez torna-se mais necessária a utilização de diferentes metodologias de ensino que torne agradável e atrativa a busca pelo saber matemático, uma vez que este só pode ser construído quando existe interesse por parte do aluno.

A utilização de atividades lúdicas surge como uma alternativa de despertar nos estudantes o interesse em aprender brincando, disputando e interagindo entre todos da turma, uma vez que tais

atividades aproximam os alunos e os fazem sair da rotina diária de utilizar apenas livro e caderno, por exemplo.

Diante disso, o professor surge como peça fundamental para trabalhar com atividades diversificadas, a fim de fixar conteúdos já vivenciados e garantir uma aprendizagem mais significativa e divertida.

5 – ANEXOS

ANEXO A - Questionário Aplicado:

1- O que você achou das atividades realizadas pelas bolsistas do PIBID na sala de aula?

- Ótimas**
- Boas**
- Regulares**
- Ruins**
- Péssimas**

2-Você acha que atividades do tipo das quais foram realizadas são divertidas?

- sim**
- não**

3-Você acredita que as atividades desenvolvidas facilitaram a compreensão do conteúdo de matemática trabalhado anteriormente pela professora?

- sim**
- não**

4-Se você pudesse atribuir uma nota de 0 a 10, quanto a sua aprendizagem em relação aos conteúdos trabalhados, qual seria e por quê?

5 – Qual sua opinião acerca de aliar a prática escolar com atividades lúdicas, trabalhando o conteúdo matemático através do desenvolvimento do espírito de equipe e do incentivo à competição?

ANEXO B – Imagens

Figura 1: Atividade –
Completando as equações do 2º grau.

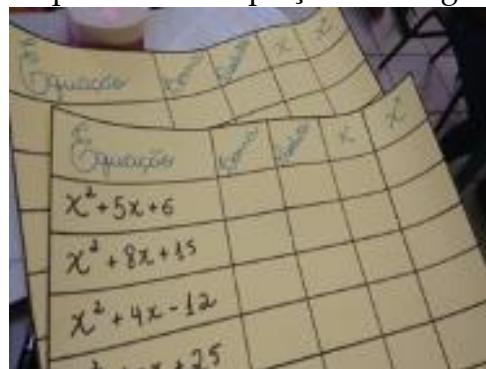


Figura II: Atividade - construindo o teorema de Tales.



Figura III: Atividade – construindo proporções



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, Metodologia do Ensino da Matemática. São Paulo: Cortez, 2006.

DUARTE, Newton. O ensino de Matemática na educação de adultos. São Paulo: Cortez, 1989.

GIARDINETTO, José Roberto Boettger. Matemática escolar e matemática da vida cotidiana. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

MACEDO, Lino de. Aprender com jogos e situações-problema. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais — Matemática. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental – 3^a Ed. - Brasília: A Secretaria, 2001.

PIAGET, Jean. A equilíbrio das estruturas cognitivas. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

SELBACH, Simone. Matemática e didática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ZACHARIAS, V. L. 2002. O Jogo Simbólico. Disponível em:
<http://members.tripd.com./lfcamara/ojogona.html>

ATIVIDADES LÚDICAS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA

Caio Gabriel Chagas Costa de Oliveira⁵³

Paulo Victor Fagundes de Lima⁵⁴

Raffael Marinho de Arruda Feitosa⁵⁵

Felipe Fernando Â. Barreto⁵⁶

Maria de Jesus Gomes da Cunha⁵⁷

INTRODUÇÃO

Hoje, enfrentamos diversos problemas na sociedade, um deles está relacionado à educação, já que a falta de investimento no ensino e a desvalorização do docente refletem diretamente na sociedade, trazendo grande repercussão na vida do homem. É através da educação que o mundo pode melhorar, e é através da escola que isso pode acontecer, pois a escola é o portal do conhecimento, sendo necessários maiores investimentos, colaborações da própria escola e da comunidade.

O ensino da matemática está arraigado em paradigmas que se construíram ao longo do processo histórico, decorrentes da ideia de que a matemática é uma ciência completa e acabada, tendo em vista que poucos indivíduos são aptos e capazes de entendê-la. Nesse sentido, há uma enorme disparidade entre o que é ensinado nas escolas e o mundo real do convívio do aluno, impossibilitando a criação e a materialização de qualquer objeto matemático, visto que nada se pode fazer, pois na matemática tudo está pronto, tornando o aluno deslocado e averso à matemática. Segundo Beatriz D' Ambrósio (1989, p.16):

⁵³ Estudante do 4º período do curso de Licenciatura Plena em Matemática – UNICAP.

⁵⁴ Estudante do 4º período do curso de Licenciatura Plena em Matemática – UNICAP.

⁵⁵ Estudante do 4º período do curso de Licenciatura Plena em Matemática – UNICAP.

⁵⁶ Orientador Coordenador de Área do PIBID/Matemática – UNICAP.

⁵⁷ Supervisora PIBID/Matemática, Professora da Escola Poeta Jônatas Braga.

Os professores em geral mostram a matemática como um corpo de conhecimentos acabado e polido. Ao aluno não é dado em nenhum momento a oportunidade ou gerada a necessidade de criar nada, nem mesmo uma solução interessante. O aluno, assim, passa a acreditar que na aula de matemática o seu papel é passivo e desinteressante.

Com tal situação recorrente nas escolas brasileiras, diversos recursos são colocados frente à matemática, a fim de esclarecer os conceitos matemáticos, tendo em vista o melhoramento da educação, em especial da matemática, como também erradicar diversos problemas que norteiam o ensino-aprendizagem da matemática, atenuando, então, esse desafio.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa de vários benefícios, tanto para o estagiário, por fornecer algo semelhante a um laboratório, a fim de realizar diversas atividades lúdicas e conseguir realizar as experiências de atividades, quanto para as turmas, que têm a oportunidade de aprendizagem a partir de diversas atividades diferentes, com o intuito de fornecer aos alunos novas possibilidades, em modelos que vão além do que se pode ser estudado na sala de aula.

Diante da sua importância, se faz válido elencar que a docência é fundamental para as licenciaturas como um todo, e, a partir dela, se faz possível encontrar os diferentes meios de executarmos as possibilidades de se desenvolverem os conceitos apreendidos, indo até as inovadoras formas de se criar práticas lúdicas que auxiliam no aprendizado dos alunos.

MATERIAIS E MÉTODOS

Diagnose

Iniciamos nossas atividades em sala de aula com o jogo “Quem sabe mais?”. Adaptamos esse jogo para introduzir a ideia inicial que tínhamos para o nosso projeto em uma aula diferente do que os alunos

estavam acostumados. O jogo consistiu numa competição, na qual os alunos formaram grupos e ficaram em fila indiana. Nós então fizemos perguntas, e os que estavam no início da fila tinham direito a responder caso soubessem, mas para isso eles tinham que correr e bater em um sino exposto na sua frente. O grupo que acertou a maior quantidade de questões ganhou. O nosso objetivo ao levar esse jogo foi fazer uma breve diagnose, a fim de ver como os alunos reagiriam quando pressionados a fazer cálculos mentais e como lidariam com questões de raciocínio lógico.

Na aula seguinte, aplicamos a primeira diagnose escrita, com o objetivo de conhecer as necessidades, pontos fracos e pontos fortes dos alunos para termos uma visão clara da turma com a qual iríamos trabalhar. Como um complemento da atividade anterior, preparamos uma ficha de exercícios com quatorze questões, com os assuntos do ano escolar anterior, seguindo os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco.

Operações com números racionais

Após a análise dos resultados das duas diagnoses, notamos um déficit em grande parte da turma quanto ao trabalho com números racionais. Fizemos então uma revisão com as operações de multiplicação e divisão com frações e números decimais. Nesse reforço, incluímos os alunos o máximo possível, revisamos o conteúdo e tiramos todas as dúvidas que eles apresentaram, abrindo espaço para exemplos que os próprios alunos responderam em conjunto com os colegas. Em seguida, entregamos uma lista de exercícios com questões contextualizadas para ajudar na compreensão. Durante essa atividade, ficamos o tempo todo disponíveis, indo de banca em banca para tirar qualquer dúvida que surgisse.

Para que os alunos pudessem exercitar de forma lúdica as operações de multiplicação e divisão com os números racionais, e também desenvolver as habilidades de cálculo mental, aplicamos o jogo “Trilha com os racionais”. Nesse jogo, os alunos eram divididos em

grupos e recebiam três dados e uma trilha. Dois dados eram feitos com números fracionários e decimais, e um dado tinha os símbolos da multiplicação e divisão. Um aluno por vez lançava um dado com os números, depois lançava o dado com as operações e em seguida o último dado com os números. Efetuava-se a conta que saísse no lançamento dos dados e, se acertasse, avançava uma casa, se errasse, passava a vez. Venceu aquele que chegou ao final da trilha primeiro.

Outra dificuldade que os alunos tiveram na diagnose foi trabalhar com potência e radiciação. Preparamos então uma aula de reforço inicialmente com potenciação. Nessa aula, vimos o quanto os alunos tinham dúvidas e precisavam dessa revisão, pois ao longo de nossas explicações eles iam interferindo com perguntas. Essa aula foi bastante dinâmica, pois teve interação entre os próprios alunos, que expuseram e tiraram dúvidas de outros alunos também. Por fim, aplicamos outra lista de questões contextualizadas para exercitar e fixar o que foi estudado.

Continuando com o reforço, preparamos uma aula com radiciação e expressões numéricas com a mesma metodologia usada na aula anterior. Por fim, fizemos um jogo da memória com potenciação e radiciação. Nesse jogo, um jogador por vez pegava uma ficha e em seguida outra. Calculando mentalmente, o jogador deveria perceber se os resultados são iguais, ou seja, se uma ficha era equivalente à outra. Se fosse igual, o jogador formava um par e então jogava novamente. E se não fosse, o jogador colocava as fichas de volta e a chance passava para o próximo jogador. Venceu quem conseguiu mais pares ao fim do jogo.

Na aula posterior, para concluir o trabalho com as operações e avaliar se as dúvidas dos alunos haviam sido sanadas, pedimos que, individualmente, os alunos escrevessem e resolvessem 10 operações quaisquer, com racionais, potenciação e radiciação. Depois pedimos para formarem grupos de quatro pessoas, e daí iniciaram o jogo “Pensa Rápido Matemático”, no qual os alunos tiveram que resolver mentalmente as operações propostas pelos outros grupos. Em um

segundo momento, os vencedores competiram na segunda etapa, na qual tiveram que resolver problemas propostos por nós, bolsistas.

Durante as duas etapas, ficamos atentas aos métodos que os alunos usaram para realizar os cálculos mentalmente. Em alguns momentos, pedimos aos alunos para compartilharem os seus métodos, e para os alunos que pensaram diferente, pedimos para explicarem o método que utilizaram também. Assim, ao longo da atividade, foram geradas algumas discussões de estratégias para cálculo mental. Tomando como base a discussão gerada nessa aula, levamos para os alunos as principais estratégias de cálculo mental, envolvendo operações com números naturais e racionais, dando exemplos para que eles pudessem praticar tais métodos. Durante a aula, pedimos que os alunos compartilhassem as estratégias que já conheciam e resolvessem alguns problemas propostos com essas estratégias, para que assim outros alunos viessem a conhecer também.

Equações do primeiro grau

Para dar início ao trabalho com equações do primeiro grau, iniciamos a aula com situações-problema utilizando uma balança de pratos artesanal. Colocamos diferentes quantidades de uma mesma massa nos pratos da balança e pedimos para os alunos observarem e explicarem o que aconteceu. Depois colocamos quantidades iguais da mesma massa nos dois pratos da balança, e novamente questionamos os alunos. Em seguida, colocamos uma massa maior de um lado da balança e pedimos para os alunos tentarem equilibrar a balança com outras massas menores. Usamos também uma massa conhecida de um lado e pedimos para os alunos equilibrarem a balança com bolinhas de gude e, assim, descobrirem a massa de cada bolinha. Desse modo, demos continuidade à discussão, construindo com os alunos uma ideia inicial de equação.

Ao longo dos questionamentos, anotamos no quadro as conclusões da turma sobre as situações para posteriormente formalizarmos o conceito de equação. No segundo momento, nós

usamos a balança, e, com problemas, desafiamos os alunos a acharem as soluções e também a criarem novos problemas.

Na segunda aula sobre equações do primeiro grau, aplicamos em sala o jogo “Pescaria das equações”, com o objetivo de usar a matemática de forma atrativa, instigando a resolução de problemas com cálculo mental de forma intuitiva e rápida. Para este jogo, as cartas são embaralhadas e formam dois montes, um amarelo com as equações e um azul com as raízes, que ficam no centro da mesa com as faces voltadas para baixo. Cada jogador deve pegar 3 cartas do monte amarelo e 4 cartas do monte azul. Inicialmente, os jogadores formam todos os pares com as cartas que receberam e colocam os pares à sua frente formando o seu monte de cartas. Um par corresponde a uma equação e sua raiz. Cada jogador na sua vez pede para o seguinte a carta que desejar, pode ser uma equação ou uma carta numérica, para tentar formar um par com as cartas que tem na sua mão. Se o colega tiver esta carta, ele deve entregá-la e o jogador que pediu a carta forma o par e coloca em seu monte. Se o colega não possuir esta carta ele diz: - Pesque! E o jogador deve pegar uma carta do monte azul, se conseguir formar o par que deseja, coloca-o em seu monte, se não conseguir, fica com a carta em sua mão e o jogo prossegue. Se a carta pedida for uma equação e ele tiver que pescar, isso deve ser feito no monte amarelo. O jogo acaba quando terminarem as cartas dos lagos ou quando não for mais possível formar pares. Ganha o jogador que ao final tiver o maior número de pares em seu monte.

Posteriormente levamos o jogo “Contato das equações” com o objetivo de propor aos alunos, dispostos em grupos de quatro estudantes, a resolução de equações de 1º grau pelo cálculo mental. Para o desenvolvimento do jogo, foi necessário um tabuleiro, 20 fichas e dois marcadores. Neste jogo, cada quatro alunos recebem um tabuleiro com 30 casas com os valores correspondentes às respostas das equações contidas nas fichas, contendo também casa de saída e casa de chegada. As 20 cartas-pergunta devem ficar viradas sobre a mesa. Para iniciar o jogo, cada aluno deve escolher um marcador de cor diferente e jogar o dado. Quem obtiver o número maior inicia o jogo. Quem iniciar o jogo

deve virar uma ficha com a equação, que será resolvida pela dupla de jogadores. Após encontrar a resposta, a dupla deve colocar o seu marcador no valor correspondente à resposta encontrada. Cada dupla joga até que possa marcar no tabuleiro a raiz da equação e até que possa andar continuamente com seu marcador; quando o valor encontrado pela dupla não puder ser marcado, esta dupla perde a vez de jogar e passa a vez à dupla adversária. Quem alcançar a casa de chegada primeiro, ganha a partida.

Após essas aulas, fizemos uma atividade com o intuito de avaliar a turma para ser comparada com a primeira diagnose. Essa atividade não foi escrita, pois queríamos analisar como os alunos estavam lidando com o cálculo mental. Na primeira parte dessa atividade, a turma foi dividida em três grupos, e cada grupo teve 20 minutos para elaborar quatro problemas que envolviam equações do primeiro grau. Em seguida, esses problemas foram trocados entre os grupos, e cada grupo teve 10 minutos para resolvê-los. Ao término desse tempo, cada grupo explicou para o resto da turma como resolveu os problemas, e a cada problema resolvido certo, o grupo ganhou um ponto. A segunda parte foi um passa ou repassa, em que cada grupo resolveu problemas propostos por nós, bolsistas. A cada problema respondido certo o grupo ganhou dois pontos, cada problema respondido errado o outro grupo ganhou um ponto. Ao final, foram somados os pontos das duas etapas e o grupo que conseguiu a maior pontuação venceu.

Raciocínio lógico matemático

Para essa aula, preparamos algumas questões a partir das quais seria explorado o cálculo mental e, principalmente, o raciocínio lógico matemático. Para isso, aplicamos uma adaptação do jogo passa ou repassa. A sala foi dividida em oito grupos onde o grupo 1 competia com o 2, o 3 com o 4 e assim por diante. Era feita uma pergunta e o grupo escolhia se respondia ou passava para o outro, caso passasse, o grupo tinha a escolha de responder ou repassar para o primeiro grupo. A cada questão respondida corretamente era adicionado um ponto ao

grupo, a cada resposta errada era retirado um ponto do grupo. Caso nenhum dos dois grupos soubesse responder, era aberta para o restante dos grupos tentarem.

Ao observar o desempenho da turma na atividade anterior, pudemos notar que alguns alunos não conseguiram resolver bem as questões que requerem o uso do raciocínio lógico, por isso preparamos algumas questões que focam apenas em trabalhar e exercitar esse déficit. Separamos as questões em duas listas, e os alunos tiveram um determinado tempo para tentar resolver individualmente. Depois foi aberta uma roda de discussão, na qual todas as questões foram resolvidas pelos próprios alunos enquanto nós apenas mediávamos o debate e tirávamos as dúvidas que restavam.

Para as atividades aplicadas no projeto, em sala de aula, foram utilizados materiais de baixo custo, simples e que permitem melhor manuseio, aprimorando mais os conceitos adquiridos, repassados e revisados durante as aulas.

Dessa forma, fez-se necessário listar todos os materiais que seriam de suma importância, verificar a disponibilidade de alguns destes na escola e, a depender de todas as circunstâncias em questão, realizar a aquisição e seguir o planejamento, diante do que foi proposto inicialmente em cada uma das atividades.

Com isso, destacam-se o uso da cartolina, para os alunos enumerar as medições de forma correta, para poder compreender melhor, na prática, a diferença entre gramas, metros e litros, diante de um paralelo voltado ao cotidiano e as relações existentes, e os palitos, que foram utilizados junto com a massa de modelar, no intuito de se idealizar a construção de polígonos e formas geométricas, que foram montadas a partir das relações entre faces, arestas e vértices, a depender de qual fosse a figura utilizada em questão.

Figura 1: elaboração de formas geométricas, com uso de papel colorido e cartolina



Figura 2: trabalhos em grupo para realizar as medições necessárias entre grama, litro e metro.



Diante do que foi proposto, as atividades elaboradas em sala de aula receberam o acompanhamento da professora supervisora e foram divididas em grupos, no intuito de desenvolver todo o cronograma segundo as datas especificadas. Com isso, houve instruções a partir de novas atividades, além da proposição de ideias voltadas ao conhecimento dos alunos, de onde foi possível encontrar soluções lúdicas e práticas do que se pode ensiná-los.

Com isso, as atividades voltadas à parte didática também foram fundamentais na construção do projeto, por permitirem aos professores novos meios de repassar o conteúdo através de meios que pudessem aproximar o aluno da realidade, bem como assegurar a todos o aprendizado do aluno, junto a trabalhos em grupo e competições que visassem à parte cognitiva do aluno, além de desenvolver melhor o raciocínio de cada um deles junto a todos os problemas presentes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como citado anteriormente, as duas primeiras atividades que realizamos foram às diagnoses. Na primeira, que foi o jogo “Quem sabe mais?”, nós aprendemos tanto quanto os alunos, pois ao observar o seu desenvolvimento conhecemos as características da turma e dos alunos, como por exemplo, os alunos mais participativos e os mais dispersos durante a aula. Ficou evidente também que era uma turma bastante agitada e competitiva, o que até então poderia ser uma vantagem ou um problema para nós. Na diagnose escrita tivemos os resultados descritos na tab. 1:

Tabela 1: apresenta a quantidade de acertos em cada quesito e qual conteúdo foi abordado.

Questões	Total de Alunos Participantes: 36	Acertos
	Conhecimentos Abordados	
1	expressões numéricas com frações	6
2	interpretação expressões numéricas com frações	4
3 e 9	potenciação	20 e 25
4, 7, 12 e 13	interpretação e equações do primeiro grau	13, 27, 24 e 19
5	raciocínio lógico	24
6	interpretação e expressões numéricas com nº decimais	3
10 e 11	interpretação e potenciação	31 e 11
8	radiciação e adição de nº naturais	29
14	divisão e multiplicação com nº decimais	12

Ao analisar o quantitativo de acertos em questão de acordo com os conteúdos abordados, percebemos que grande parte da turma tinha dificuldade em trabalhar com os números racionais, questões que trabalhavam as operações básicas envolvendo frações e números

decimais foi o maior campo de erro. Outra dificuldade que percebemos foi a de trabalhar com as propriedades da potenciação e radiciação. Tendo como base esses dados, decidimos começar o projeto revisando esses conteúdos e a partir disso já engajar os cálculos mentais.

Nas aulas subsequentes, fizemos várias revisões sobre os assuntos em questão, para assim sanar todas as dúvidas que os alunos apresentaram. Resolvemos algumas listas de exercícios, o que foi muito produtivo, pois houve a participação integrada de toda a turma e, além disso, pudemos conhecer as formas diferentes que eles utilizavam para realizar as operações propostas. Para dar continuidade à sequência das atividades, levamos jogos, como a “Trilha com os racionais” e “Jogo da memória com potenciação e radiciação”. O desenvolvimento desses jogos foi muito produtivo, pois os alunos, além de exercitarem de forma lúdica o que tinham estudado e também desenvolverem habilidades do cálculo mental, tiveram a liberdade de buscar as técnicas de resolução que lhes fossem mais convenientes.

A aprendizagem que os alunos obtiveram com os próprios erros cometidos é um ponto importante a ser mencionado, pois durante o jogo eles mesmos se corrigiam quando esqueciam ou confundiam alguma propriedade. Como diz Barrios (2002, p.73), “os erros são fontes inesgotáveis da aprendizagem. É o saber que vem dos próprios erros”. Posto isso, nós, enquanto educadores, devemos nos atentar para os erros, pois eles podem ser usados como instrumentos de ensino.

A continuação do nosso projeto se deu pelo início do trabalho com as equações do primeiro grau. Para começarmos a discussão sobre o assunto, levamos uma balança de pratos artesanal, onde puderam ser resolvidas diversas situações problemas propostos por nós e até mesmo pelos discentes. A realização dessa dinâmica foi muito enriquecedora, pois os alunos conseguiram resolver problemas sem recorrer a métodos aritméticos e, a partir dessa roda de discussão, os próprios alunos construíram implicitamente o conceito de equações.

Com o objetivo de exercitar o que havia sido aprendido e treinar o cálculo mental, realizamos jogos como “Pescaria das equações” e “Contato das equações”. Durante o desenvolvimento dessas atividades,

os alunos ainda apresentavam algumas dificuldades na resolução das equações, mas por serem jogos em grupos, as dúvidas que surgiram foram esclarecidas com discussões entre os próprios discentes. A evolução dos alunos na resolução de equações foi notória: à medida que jogavam, desenvolveram intuitivamente estratégias de cálculo mental e, assim, conseguiam resolver as equações mais rapidamente.

Para encerrar a parte das equações, fizemos uma atividade avaliativa (já descrita anteriormente). Nessa atividade, foi dada aos alunos autonomia para que eles mesmos criassem problemas envolvendo as equações. A partir disso, pudemos notar o quanto a turma evoluiu, pois além de resolver as equações, eles conseguiram problematizá-las.

No que tange à parte de raciocínio lógico matemático, os resultados obtidos também foram produtivos. A dinâmica do trabalho em grupo continuou com a adaptação do jogo passa ou repassa, que aplicamos na turma. A realização dela foi trabalhosa, pois os alunos estavam dispersos, mas mesmo assim foi possível perceber as dificuldades individuais que os alunos apresentaram. Desse modo, passamos a levar questões que requerem o uso do raciocínio lógico, e na roda de discussão que surgiu, conseguimos resolvê-las de modo interativo, quando os alunos tiveram a oportunidade de expor as diferentes estratégias usadas e tirar as dúvidas que restaram.

Diante das atividades e tarefas elaboradas e desempenhadas durante todo o período, podem ser destacados os aspectos que foram cumpridos, diante de todos objetivos planejados, tais como:

Os alunos devem estar sempre dispostos a fazer algo, logo, se faz necessário haver sempre trabalhos individuais ou em grupo para se realizarem;

Quando possível, fornecer aos alunos alguma bonificação ou quaisquer prêmios, no intuito de incentivar a competição entre eles, e, buscando, de certa forma, fazê-los estudar mais e se aprimorar enquanto estudantes da rede municipal de ensino;

Desenvolver a capacidade de raciocínio e lógica dos alunos, a fim de incentivar novas buscas de aprendizado, além de desenvolver

novos conceitos e atividades que possam estimular o senso crítico deles, ao ponto de encontrarem novas formas de solucionar o que se é repassado nos conteúdos vistos em sala de aula.

Dessa forma, a escola também foi fundamental na realização da pesquisa, por designar novas tarefas e desafios em cada uma das turmas, além de buscar sempre a aproximação dos alunos com novas descobertas de ensino e atividades lúdicas, voltadas ao conteúdo programático e que pudessem assegurar a todos o aprendizado de forma eficiente e educativa.

Figura 3: montagem do Tangram.



Figura 4: figuras geométricas que associam as grandezas



CONCLUSÕES

O aprendizado e as atividades lúdicas precisam estar em conjunto para facilitar o desenvolvimento cognitivo dos alunos, bem como assegurar a estes que a matéria esteja repassada da forma mais eficiente e segura possível, a fim de permanecer em conjunto com o que a matemática fornece durante todo o ano letivo.

A organização de aulas e a programação periódica de novas atividades e pesquisas são fundamentais para que o desenvolvimento do ano letivo possa decorrer com maior facilidade e precisão, de modo que o cronograma tenha sequência e progressão dentro do período analisado e da atividade realizada, conforme estava planejado pelos estagiários em cada uma das séries.

Os conceitos desenvolvidos e as atividades lúdicas desenvolvidas ajudaram os estudantes a buscar novas formas de aprender os jogos planejados, seja na forma de pensar na resolução dos problemas, bem como nas mudanças que ocorrem com o passar dos anos, e na formas mais satisfatórias e precisas de se aprender enquanto estudantes, o que contribui no papel do professor e dos estagiários.

Com base nas análises dos resultados obtidos com essa proposta de ensino, ficou notório o quanto essa forma de trabalhar estimulou e facilitou a aprendizagem dos alunos. Ao longo do desenvolvimento do projeto, percebemos que as atividades faziam com que os alunos participassem de forma ativa da aula, tirando dúvidas, dando opiniões, cada um contribuindo com o que tinha a oferecer para o processo de ensino e aprendizagem.

Os jogos, por abordarem os conteúdos de forma lúdica, possibilitaram um aprendizado mais prazeroso, diminuindo o receio que geralmente a matemática e principalmente a álgebra causam nos alunos. A abordagem do cálculo mental e raciocínio lógico nas atividades propostas foi de grande importância, pois ambos contribuíram de forma positiva para o desenvolvimento das estratégias de cálculos necessárias no estudo da álgebra.

De modo geral, as atividades propostas trouxeram bons resultados, levando os alunos a uma aprendizagem significativa da matemática, mais especificamente das equações do primeiro grau. Foram atividades que levaram os alunos a pensar, perguntar, discutir, e assim deixar de serem apenas observadores de aulas, passando a fazer parte delas.

REFERÊNCIAS

RIZZO, Gilda. **Jogos Inteligentes: A Construção do Raciocínio na Escola Natural.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996. Visite: O lúdico no auxílio do ensino da matemática.

BARROSO, Juliani Matsubara. **Conexões com a Matemática.** Editora Moderna, 2010, São Paulo.

SOUZA, Joanir Roberto de. **Matemática.** Editora FTD, 2010, São Paulo.

DINIZ, Maria Ignez, SMOLE Kátia Stocco. **Matemática Ensino Médio.** Editora Saraiva, 2010, São Paulo.

BARROSO, Juliani Matsubara. **Conexões com a Matemática.** Editora Moderna, 2010, São Paulo.

NOVAS PRÁTICAS PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA

Felipe Fernando Â. Barreto^{58*}
Carlos Eduardo Leite e Silva^{59*}
Igor Albuquerque^{60*}

INTRODUÇÃO

A história da Educação no Brasil tem indicado caminhos, papéis, deveres e estigmas que se modificam através do tempo, à medida que a sociedade, a família e a escola também mudam. A função do educador se altera e torna-se um desafio diante das transformações por que passa a Educação. O professor, qualquer que seja o nível em que atue, pode e deve buscar razões e motivações próprias para alcançar seus objetivos como educador e promover o alcance dos objetivos dos educandos. Hoje, a situação do ensino-aprendizagem da matemática necessita recorrer à capacidade e ao empenho de todos, alunos, professores e demais envolvidos no processo educacional para melhorar o padrão “ensinar/aprender matemática”. Nesse contexto, políticas públicas educacionais, escolas, professores, alunos e comunidade devem se preocupar em conhecer o ambiente em que se encontram para procurarem superar o modelo tradicional de ensino que, ao invés de promover o desenvolvimento dos cidadãos/as, contribui para sua decadência e para o descaso com a sociedade. Assim o diagnóstico e as concepções dos envolvidos no processo se tornam necessários para análise e promoção de propostas de alterações. Muitas vezes, ouvem-se declarações de que os estudantes não gostam de matemática, de que a temem e de que a consideram uma disciplina complexa. Essas afirmativas são repetidas sem que se comprove a veracidade. Este estudo procurou conhecer um pouco dessa realidade e as dificuldades

⁵⁸ Coordenador de Área do PIBID/Matemática

⁵⁹ Supervisor de Área do PIBID/Matemática

⁶⁰ Estudante do 2º período do curso de Licenciatura Plena em Matemática

no ensino-aprendizagem da matemática, na concepção de professores e alunos, nos ensinos fundamental e médio.

Delimita-se o problema apresentado nesse trabalho a situações vividas por alunos da UNICAP na Escola Municipal Poeta Jonata Braga Recife PE, onde foram observadas diferentes dificuldades de aprendizado e elaboradas algumas atividades de modo que fosse possível deixar o ensino/aprendizado o mais eficaz possível.

Os jogos lúdicos na educação infantil

O lúdico é importante na educação infantil, pois é através dele que a criança vem a desenvolver habilidades para a aprendizagem se efetivar. A educação lúdica sempre esteve presente em todas as épocas entre os povos e estudiosos, sendo de grande importância no desenvolvimento do ser humano na educação infantil e na sociedade. Os jogos e brinquedos sempre estiveram presentes no ser humano desde a antiguidade, mas nos dias de hoje a visão sobre o lúdico é diferente. Implica-se o seu uso em diferentes estratégias em torno da prática no cotidiano. Para que o lúdico contribua na construção do conhecimento, faz-se necessário que o educador direcione toda a atividade e estabeleça os objetivos, fazendo com que a brincadeira tenha um caráter pedagógico, promovendo, assim, interação social e desenvolvimento de habilidades intelectivas.

Contexto Histórico da Ludicidade

A história da humanidade, a partir da Idade Média, mostra que os jogos, embora sempre presentes nas atividades socioeducacionais, não eram vistos como um recurso pedagógico capaz de promover a aprendizagem, mas tendo como foco as atividades recreativas. Ariés (1981) afirma que:

Na Idade Média, os jogos eram basicamente destinados aos homens, visto que as mulheres e as crianças não eram consideradas cidadãos e, por conseguinte, estando sempre

à margem, não participavam de todas as atividades organizadas pela sociedade. Porém, em algumas ocasiões nas quais eram realizadas as festas da comunidade, o jogo funcionava como um grande elemento de união entre as pessoas.

Aries relata que apenas os homens tinham o privilégio de participar dos jogos, pois nesse período as mulheres e as crianças não exerciam esse direito, por não serem considerados cidadãos. Na Idade Média as crianças eram vistas como adultos em miniaturas e tinham que trabalhar, raramente os meninos eram inseridos nas brincadeiras. Apesar de todas essas restrições, nos momentos festivos os jogos eram considerados um instrumento de união e integração entre a comunidade.

No Renascimento, inicia-se o período no qual uma nova concepção de infância desponta, e tem como características o desenvolvimento da inteligência mediante o brincar, alterando a ideia anterior de que o jogo era somente uma distração. Sobre isto, Kishimoto (2002, p. 62) afirma que:

O renascimento vê a brincadeira como conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo. Por isso, foi adotada como instrumento de aprendizagem de conteúdos escolares. Para se contrapor aos processos verbalistas de ensino, à palmatória vigente, o pedagogo deveria dar forma lúdica aos conteúdo.

Metodologia: o processo de ensino-aprendizagem com auxílio do lúdico na educação infantil

Sabe-se que, de modo geral, os/as educadores/as sentem dificuldade de compartilhar seus conhecimentos, sendo que isso poderia ser mais facilmente propagado se os professores usassem jogos e brincadeiras para que isso acontecesse.

O lúdico deve ser visto como uma ferramenta didática para o/a educador/a, como forma de tornar a aprendizagem mais prazerosa, agradável e eficaz.

Proporcionar conhecimento através de atividades como jogos e brincadeiras pode auxiliar a/o educando/a para que obtenha melhor desempenho em sua aprendizagem. São muitas as vantagens de transmitir o conhecimento ludicamente e, dentre elas, podemos citar: a melhoria da capacidade cognitiva do/a educando/a, a potencialização da sua capacidade psicomotora, bem como da sua capacidade de relacionar-se com seus colegas. Carvalho (1992, p.14) afirma que:

[...] desde muito cedo o jogo na vida da criança é de fundamental importância, pois quando ela brinca, explora e manuseia tudo aquilo que está a sua volta, através de esforços físicos se mentais e sem se sentir coagida pelo adulto, começa a ter sentimentos de liberdade, portanto, real valor e atenção as atividades vivenciadas naquele instante.

Dessa maneira, o/a educador/a se torna peça fundamental nesse processo. Educar não é apenas repassar informações ou apenas mostrar um caminho, mas é algo muito mais amplo, é ajudar a tomar consciência de si mesmo e da sociedade. É mostrar várias formas ou ferramentas para que os/as educandos/as possam escolher seus caminhos, até que sigam um percurso compatível com seus valores, sua visão de mundo e com as circunstâncias adversas que cada um irá encontrar. Nessa perspectiva, segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 30):

O professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano.

Segundo Vygotsky (1998), o/a educador/a pode utilizar jogos, brincadeiras, histórias e outros para que, de maneira lúdica, o/a educando/a seja desafiado/a a pensar e resolver situações-problema. Dessa maneira, a criança imita e recria regras usadas pelo adulto. Jogos e brincadeiras podem ser utilizados como uma estratégia para que haja o ensino e a aprendizagem.

De acordo com Kishimoto (2002), o jogo e a brincadeira são considerados uma atividade com valor educacional. A sua utilização no ambiente escolar traz muitas vantagens no processo de ensino aprendizagem. A criança, através do jogo, tem um impulso natural e isso é motivador, pois usando jogos e brincadeiras, o/a educador/a, através do prazer, realiza a atividade e consegue atingir o objetivo dela. Com o jogo e a brincadeira o/a educando/a cria alguns esquemas mentais e estimula o pensamento, o tempo e espaço, assim integra várias dimensões da personalidade, tais como, afetividade, socialização, coordenação motora e cognitiva.

E Antunes (2004 p.31) diz:

(...) no ato de brincar que toda criança se apropria da realidade imediata, atribuindo-lhe significado. Em outras palavras, jamais se brinca sem aprender e, caso insista em uma separação, esta seria a de organizar o que se busca ensinar, escolhendo brincadeiras adequadas para que melhor se aprende.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante o período de um ano e seis meses, foram desenvolvidas diversas atividades na Escola Poeta Jonata Braga. Vamos citar algumas, nas quais tivemos a participação de diversos alunos do ensino fundamental I. Também contamos com a ajuda da professora responsável na escola para nos guiar em relação ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o qual é o responsável pelos incentivos à docência no brasil. No dia 11 de março de 2019, desenvolvemos uma atividade com os alunos do 9º ano

chamada “Jogando com números”, cujos objetivos compreendiam a formação do conjunto dos números reais.⁶¹

No dia 25 de junho de 2019, realizamos uma atividade lúdica chamado “Bingo das grandezas e medidas”, cujo objetivo foi utilizar o padrão e regularidade das multiplicações por 10, 100 e 1000 para calcular.

No dia 26 de junho de 2019 realizamos uma outra atividade que tinha uma série de desafios a serem cumpridos, cujos objetivos eram estimular o raciocínio lógico, de modo que os fizessem pensar sem precisar de papel e caneta, assim como o pensamento coletivo, já que os alunos teriam que ajudar uns aos outros, assim trabalhando o planejamento em equipe.

No dia 27 de junho de 2019, tivemos nossa gincana da matemática, da qual toda a escola participou com diversas atividades, com o intuído de fazer algo diferente e trazer todas as situações matemáticas do nosso dia a dia para a vida dos alunos.

Assim as atividades lúdicas podem propiciar uma vivência plena, integrando, desta maneira, a ação, o pensamento e o sentimento. Essas atividades podem ser um jogo, uma brincadeira ou alguma outra atividade coletiva ou que o sensibilize, tais como: um trabalho de recorte e colagem, jogos, teatros dramáticos, exercícios de relaxamento e respiração, movimentos significativos, atividades rítmicas, entre outras tantas possibilidades. Sendo que essas atividades lúdicas devem de ser muito bem orientadas e, quando necessário, estabelecer certos ajustes.

Essas atividades, além de serem divertidas, devem apresentar certo grau de dificuldade, de maneira que os/as educandos/as consigam desenvolvê-las, e sempre que necessário, o/a educador/a deve encorajar seu/sua educando/a para que ele/a se desenvolva e aprenda a enfrentar seus desafios. Através de jogos eles aprendem a respeitar regras, trabalhar em equipe, ter consciência sobre o certo e o errado, tornando-se assim adultos conscientes de seus direitos e deveres.

⁶¹ Os conjuntos numéricos naturais, inteiros, racionais e irracionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este resumo mostra que é bastante relevante utilizar o lúdico no currículo da educação infantil, pois os jogos e brincadeiras necessitam ganhar um lugar e um tempo planejados para seus adequados fins. Garantir um espaço de ludicidade na instituição de ensino é garantir um ensino e aprendizagem com uma perspectiva de um ambiente de socialização, de edificação de relação com o outro, de assimilação de diferentes culturas, de aprendizado, resolução e escolhas e de ampliando a imaginação e capacidade criadora do/a educando/a.

Dessa maneira, a recriação de significados é um item integrante das atividades com jogos e brincadeiras, assim dando condição para que o/a educando/a se constitua e se desenvolva em um lugar de contínua transformação. É fundamental que o espaço para o/a educando/a e o tempo comportem seu inteiro desenvolvimento.

É direito do/a educando/a ter uma educação de qualidade, e o brincar dentro das instituições de ensino é uma ferramenta para que esse aprendizado aconteça. Mas para que isso realmente ocorra, o/a educador/a deve usar o espaço do planejamento e buscar atividades para que realmente aconteça um aprendizado em suas atividades lúdicas.

É de competência da educação infantil adequar-se para que seus/suas educandos/as tenham um espaço rico em atividades lúdicas, pois sabe-se que a maioria das crianças acabam passando grande parte de sua vida dentro de instituições de ensino, assim sendo, tal ambiente tem que criar um local no qual permita que elas vivam, sonhem, criem e instruam-se.

E é assim que o lúdico entra na vida deles para proporcionar um desenvolvimento sadio e harmonioso. Ao brincar, a/o educando/a aumenta sua independência, e é com o uso da ludicidade que se consegue estimular sua sensibilidade visual e auditiva de maneira agradável, sempre valorizando a cultura popular, desenvolvendo habilidades motoras, diminuindo a agressividade que muitas vezes existe, pois trabalham-se inúmeras regras. Exercitando a imaginação e a criatividade, desenvolve-se um/a educando/a sadio/a, pois trabalha-se desde cedo a vida em sociedade.

Portanto, como o brincar é próprio da cultura da infância e para que seja assegurada a qualidade, é indispensável que a escola tenha em sua concepção as atividades lúdicas como fundamentos para o desenvolvimento de seu/sua educando/a. Sendo assim, é necessário que o/a professor/a sempre planeje as situações de suas atividades lúdicas, sempre delimitado tempo para essas brincadeiras, oferecendo, deste modo, um brincar de qualidade. Assim, além do desenvolvimento de capacidades e habilidades construídas enquanto os/as educandos/brincam, será construído um cidadão crítico e consciente de seus direitos e deveres diante da sociedade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. *Novas Maneiras de Ensinar - Novas formas de Aprender.* Rio de Janeiro: Artmed, 2002.

BECHARA, Evanildo (organizador). *Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras:* língua portuguesa. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2011.

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

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Escolar da Língua Portuguesa.* 2.ed. Curitiba: Positivo, 2011.

Sites consultados:

http://www.riobrancofac.edu.br/site/acontece/eventos/180622_semana-de-relacoes-internacionais/Anexo1.pdf

<https://revistas.pucsp.br/emp/article/viewFile/9841/pdf>
[file:///C:/Users/i-gor/Downloads/98-Texto%20do%20artigo-492-1-10-20120411.pdf,](file:///C:/Users/i-gor/Downloads/98-Texto%20do%20artigo-492-1-10-20120411.pdf)

http://www.umc.br/_img/_diversos/pesquisa/pibic_pvic/XVII_congresso/artigos/Fabiano%20Oliveira%20Soares.pdf

<https://mariaaugustaclimadasneves.jusbrasil.com.br/artigos/111955220/a-importancia-das-atividades-ludicas-no-universo-da-educacao-infantil>

<https://fapb.edu.br/wp-content/uploads/sites/13/2018/02/especial/10.pdf>

TORRE DE HANÓI: O LÚDICO PARA COMPREENSÃO DO USO DE POTÊNCIAS

Letícia Souza de Oliveira⁶²
Maria Vitória Carvalho Gomes⁶³
Felipe Fernando Â. Barreto⁶⁴

INTRODUÇÃO

Quando abordamos o tema matemática, principalmente a dificuldade de aprendizado, é essencial, mais do que atribuir um nome imediato a essa dificuldade específica, estar atento aos sinais de alarme. Por muitas vezes o aluno não tem uma compreensão eficiente do assunto, pois não foi transmitido o conteúdo de forma didática. Quem nunca passou por isso?!

Neste trabalho, exibimos uma experiência exercida com um primeiro ano do ensino médio de uma escola pública da cidade do Recife, Pernambuco.

Tivemos como ponto de partida a lenda do jogo. Em seguida, abordamos algumas atividades que exigiam a capacidade de conhecimento em potenciação. Por isso, este artigo é embasado em uma nova prática de ensino: como passar da maneira mais clara e didática possível aos alunos a Torre de Hanói e suas peculiaridades.

Tentamos fazer com que os alunos se interessassem mais pelo assunto e se tornassem mais participativos, mostrando que o ensino da matemática não é um “bicho de sete cabeças”, que ele pode ser bem divertido e envolvente. Não tínhamos como objetivo apenas fazer com que eles aprendessem sobre a Torre de Hanói, buscamos que eles quisessem aprender.

Podemos propor como uma boa estratégia os jogos lúdicos para despertar o interesse do aluno não só em matemática, como em

⁶² Estudante do 4º período do curso de Licenciatura Plena em Matemática.

⁶³ Estudante do 4º período do curso de Licenciatura Plena em Matemática.

⁶⁴ Coordenador de Área do PIBID/Matemática.

qualquer outra disciplina, pois eles aprenderão e desenvolverão capacidades lógicas, desenvolvendo, assim, uma percepção mais rápida para a resolução de questões.

O jogo e a brincadeira permitem ao aluno criar, imaginar, fazer de conta, funciona como laboratório de aprendizagem, permitem ao aluno experimentar, medir, utilizar, equivocar-se e fundamentalmente aprender (VYGOTSKY e LEONTIEV, 1998, p. 23).

O trabalho com a ludicidade auxilia a construção da aprendizagem, com isso, é importante salientar que a introdução de atividades lúdicas aumenta o desempenho dos alunos. Foi com essa percepção que, após introduzirmos a atividade em um grupo de 20 alunos, notamos o aumento no interesse e no desempenho e, também, a compreensão mais fácil de determinados assuntos na matemática. Esse trabalho tem como objetivo principal mostrar a evolução da aprendizagem dos alunos e o interesse após a aplicação de jogos lúdicos, dando ênfase à Torre de Hanói.

Metodologia

O projeto foi desenvolvido na Escola de Referência em Ensino Médio Joaquim Távora, localizada na rua Real da Torre, bairro da Madalena, com a turma do 1º ano D do ensino médio, com o objetivo de dar uma nova concepção da matemática, através do uso da torre de Hanói, destacando as progressões geométricas e as potências de forma mais lúdica. Para isso, foram criadas algumas atividades:

1ª Atividade: Apresentação do jogo

Descrição: foi uma atividade que permitiu a apresentação e contato inicial do jogo a ser trabalhado.

Objetivos: fazer com que os alunos compreendessem a lógica do jogo e em seguida desenvolvessem, grosso modo, estratégias de transferência das peças.

Desenvolvimento: a sala foi dividida em dois grupos de 10 alunos cada; em seguida, foram feitas duplas e a atividade foi aplicada separadamente. Apresentamos o jogo e suas regras e contamos sua lenda. Em seguida, entregamos as torres para os alunos e buscamos com que eles compreendessem a lógica do jogo e desenvolvessem, grosso modo, estratégias de transferência das peças. Após eles ganharem intimidade com o jogo, ditamos algumas estratégias, pedimos para que fizessem duplas e realizamos uma competição cronometrada entre os alunos.

Fotografia 1: registro da apresentação do jogo.



2ª Atividade: A compreensão matemática e a atividade motora do jogo.

Descrição: outorgamos uma ficha de atividades para testar a compreensão dos alunos entre o jogo e a matemática.

Objetivos: motivar a participação dos estudantes na realização das atividades; desenvolver atenção, memorização, paciência, autoestima e habilidades criativas; trabalhar as propriedades do cubo e explorar as propriedades de figuras planas, noções de retas paralelas e perpendiculares.

Desenvolvimento: foi aplicada uma atividade sobre o jogo, conforme o anexo:

Número de Discos	Número Mínimo de Movimentos
2	
3	
4	
5	
6	
7	

Questão 1

Questão 1: A partir do jogo interativo, tente preencher a tabela com o número mínimo de movimentos necessários para atingir o objetivo deste desafio.

Questão 2: É possível sempre chegar ao objetivo desejado, isto é, determinar um número mínimo de movimentos que permita transferir todos os discos da primeira para a terceira haste, seguindo as regras do jogo? Caso positivo, justifique a sua resposta.

Questão 3: O que acontece com o número de movimentos quando o número de discos aumenta em uma unidade? E em duas unidades? E em três?

Fotografia 2: desenvolvimento da atividade



Resultados

Os alunos começaram a criar uma intimidade com o jogo e a desenvolver uma estratégia própria que proporcionasse uma resolução mais rápida do jogo, trabalhando o raciocínio lógico. O grupo um teve

a resolução mais rápida, de 1min 11s 37, e o grupo dois, concluindo em 1min 8s 72.

Com relação à segunda atividade, observamos que, após a aplicação do jogo, os alunos tiveram uma compreensão lógica e matemática melhor e se interessaram mais pela atividade. A capacidade de resolução de questões que envolvem potência aumentou significativamente. Nos resultados, notamos apenas 2 erros nos cálculos, sendo uma atividade com erro de cálculos, mas aplicação correta da fórmula, e outra com erro de compreensão na aplicação da fórmula. Desse modo, foram obtidos os seguintes resultados a respeito da porcentagem, na qual foi aplicada uma atividade envolvendo potência, precedendo a da Torre de Hanói, a mesma, e uma outra justaposta após a explicação de potência, tendo como auxílio a torre em si.

Na questão 2, foi observada uma simplicidade nas respostas, não tendo mais do que “sim, é possível” como resultado. Porém, foi possível notar que três dos grupos nos passaram de forma clara e completa o que foi pedido.

Na questão 3 foram todos concisos em suas respostas, a maioria reagiu de maneira positiva e narrou que acontece um aumento mediante o número de discos. Porém, somente um grupo disse que “não mudou nada”, talvez por uma interpretação errônea do texto.

Tendo em vista o exposto, compreendemos que houve um grande crescimento na melhoria da compreensão e da aplicação de potências. Por fim, eles puderam aprender e desenvolver as capacidades lógicas, podendo desenvolver uma percepção mais rápida para a resolução de questões.

REFERÊNCIAS

VYGOTSKY, L. S. e LEONTIEV. ALEXIS. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Edusp, 1998.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WATANABE, R. Uma lenda: Torre de Hanói. In: Druck, S. (org.). **Explorando o ensino da Matemática: atividades: v.2.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2004.

MANOEL, L. R. S. Artigo sobre a torre de Hanói. UNESP.
Disponível em: <http://www.ibilce.unesp.br/Home/Departamentos/Matematica/labmat/torre_de_hanoi.pdf> Acesso em:
05 de outubro de 2018.

Parte III

EXPERIÊNCIAS E RELATOS DO PIBID E DO PRP DE FILOSOFIA

“DA OBSERVAÇÃO À AÇÃO”

Reflexões acerca da relação teoria e prática na formação docente a partir da primeira edição do Programa de Residência Pedagógica na UNICAP

Gerson Francisco de Arruda Júnior⁶⁵

“A educação é o maior e mais difícil problema imposto ao homem”.
(Immanuel Kant)

INTRODUÇÃO

O título deste capítulo não é original e, por isso mesmo, está entre aspas. Ele é a transcrição *ipsis litteris* do subtítulo do primeiro Projeto Institucional do Programa de Residência Pedagógica (doravante, PRP) da Universidade Católica de Pernambuco. O Projeto foi elaborado em conformidade com as diretrizes do Edital nº 06/2018, de março de 2018, publicado pela Capes. Seguindo todos os trâmites legais e cumprindo todas as exigências formais, tal Projeto Institucional foi aprovado, iniciando suas atividades em agosto de 2018, e concluindo todos os seus subprojetos em janeiro de 2020.

O presente texto tem dois principais objetivos. O primeiro deles é, a partir do Edital acima indicado e da Portaria 38/2018, também publicada pela Capes, fazer uma apresentação bastante descriptiva e geral, quase que transcrita literalmente, do plano conceitual e das estruturas fundamentais do que é a Residência Pedagógica. O segundo objetivo é tecer algumas considerações pontuais sobre aquele que talvez seja o aspecto didático-pedagógico mais importante de todo o PRP: a relação teoria e prática no processo de formação docente.

⁶⁵ Doutor em Filosofia. Professor de Filosofia nos cursos de Licenciatura da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP, e Coordenador Institucional do primeiro Programa de Residência Pedagógica dessa Universidade.

Essas reflexões não têm especificamente um caráter crítico. Isso ficará para uma outra oportunidade. Contudo, na medida em que as reflexões forem sendo apresentadas, elas revelarão algum tipo de juízo. Elas também não têm nenhuma pretensão de originalidade, pois muito do que será aqui dito é fruto das inúmeras conversas com vários dos protagonistas da implantação da primeira edição do PRP na UNICAP. Convém destacar que o ponto de partida para tais reflexões são as questões que giram em torno das discussões a respeito da relação teoria e prática na própria experiência da formação docente, ponderando os principais elementos e avanços trazidos pelo PRP.

O que é o PRP?

Tendo em mente que uma das finalidades da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é de induzir, fomentar e acompanhar a formação inicial e continuada de profissionais de magistério e os programas de estudos e pesquisas em educação, bem como levando em conta também a importância da formação inicial de professores da educação básica para o desenvolvimento humano e sustentável do País, foi que o Governo Federal instituiu o PRP⁶⁶.

Apesar de ser um programa do Governo Federal, o PRP foi realizado dentro de um regime de plena e total colaboração, firmada e formalizada através de um Acordo de Cooperação Técnica (ACT), entre várias instâncias e órgãos envolvidos no processo, a saber, o Governo Federal, por meio da CAPES, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

O público-alvo do PRP foram (e não tinha razão de não ser), sem qualquer margem de dúvidas, os alunos dos cursos de licenciatura de IES brasileiras, tanto aqueles ofertados na modalidade presencial como os do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

⁶⁶ Todo o conteúdo da seção 2 deste artigo está fundamentalmente baseado em dois documentos oficiais sobre o PRP, a saber, o Edital nº 06/2018 e a Portaria 38/2018, ambos publicados pela Capes.

De modo mais claro, o Edital que regeu todo o processo seletivo das IES para o PRP definiu a residência pedagógica como “uma atividade de formação realizada por um discente regularmente matriculado em curso de licenciatura e desenvolvida numa escola pública de educação básica, denominada escola-campo” (CAPES, 2018, p. 1). Trata-se, portanto, de um componente formativo no processo de formação de professores.

As atividades previstas na implantação do PRP foram mais claramente especificadas na Portaria 38/2018, também publicada pela Capes. Tal Portaria previu que a Residência Pedagógica teria o total de 440 horas de atividades distribuídas da seguinte forma: 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, sendo 100 horas de regência, que incluiria o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades. Tudo isso deveria ser executado num período de 18 meses, que foi o prazo máximo estabelecido para a execução do PRP.

Para fins de efetivação, a IES tinha que reconhecer o PRP para efeito de cumprimento do estágio curricular obrigatório de cursos de licenciatura oferecidos em modalidade presencial. Dessa perspectiva, pode-se dizer que as atividades previstas no Programa visavam contemplar exigências previstas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em favor da melhoria do ensino nas escolas públicas.

A submissão de propostas de projetos de PRP poderia ser feita por IES públicas, privadas sem fins lucrativos e privadas com fins lucrativos que possuíssem cursos de licenciatura participantes do Prouni. Em todos esses casos, poderiam ser integrantes dos projetos institucionais de residência pedagógica os cursos de licenciatura que habilitassem egressos para vários componentes curriculares, nomeadamente, Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Matemática, Ciências, Física, Química, Biologia, Geografia, História, Informática, Sociologia e Filosofia, e

ainda, os cursos de Pedagogia, Licenciatura Intercultural Indígena e Licenciatura em Educação do Campo.

As IES privadas, como é o caso da UNICAP, interessadas em participar do PRP deveriam não só estar credenciadas no Sistema de Regulação do Ensino Superior e-MEC e isentas de processo de supervisão, como também apresentar, se avaliadas, o Conceito Institucional (CI) ou Índice Geral de Curso (IGC) igual ou superior a 3. No caso dos cursos, só poderiam submeter subprojetos os cursos de licenciatura, presenciais ou do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), que estivessem devidamente cadastrados no sistema e-MEC, com o *status* de “em atividade”, e tivessem, se avaliados, o Conceito de Curso (CC) ou Conceito Preliminar de Curso (CPC) igual ou superior a 3.

Objetivos do PRP

De modo mais geral, pode-se dizer que o objetivo primaz do PRP foi de promover e fomentar projetos inovadores que incitassem a necessária articulação entre os âmbitos teóricos e práticos nos cursos de licenciatura. Esses projetos deveriam ser realizados e conduzidos em acordo e parceria com as redes públicas de educação básica.

De modo mais específico, vários foram os objetivos do PRP. Em primeiro lugar, ele objetivava aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura. Isso seria feito por meio do desenvolvimento de projetos que visassem fortalecer o âmbito da prática docente e que também conduzissem o licenciando a ser protagonista e a exercitar, de modo mais ativo, a relação entre teoria e prática profissional docente.

Em segundo lugar, foi objetivo do PRP repensar e induzir a promoção da reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura. Nesse caso, a experiência da residência pedagógica serviria como base à inserção dos alunos nas escolas, onde não só teriam a oportunidade de coletar dados para fazer um melhor diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar como também teriam o privilégio de serem confrontados com outras didáticas e metodologias.

Em terceiro lugar, o PRP pretendeu ainda fomentar, fortalecer, ampliar e consolidar a indispensável e necessária relação entre a IES e as escolas, promovendo assim um tipo de sinergia entre a entidade formadora dos futuros docentes e a entidade que recebeu o egresso das licenciaturas, além de estimular o evidente protagonismo das redes de ensino na formação de professores.

Por fim, mas não menos importante, foi objetivo do PRP promover a adaptação e adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às novas diretrizes e orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Convém notar que esse quarto objetivo vinculou o PRP à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que não foi feito sem razão, uma vez que, no quadro geral dos referenciais para a elaboração do Projeto Institucional de Residência Pedagógica, como bem descreve o anexo III do Edital 06/2018 da Capes, a BNCC foi tomada como referência central, inclusive quanto ao material que deverá ser utilizado pela IES para “inovar o estágio curricular de seus cursos de licenciatura”.

As Modalidades do PRP

As atividades do PRP envolveram basicamente dois polos espaciotemporais: a IES e as escolas públicas de educação básica. Estas, como vimos, foram chamadas de “escola-campo”.

Nesses polos, encontramos os agentes que protagonizariam todo o projeto do Programa. De acordo com o Capítulo II, Seção I, Art. 3, da Portaria acima referida, esses agentes foram definidos por meio de modalidades.

A primeira delas é a de coordenador institucional: o docente da IES responsável pela elaboração, coordenação e efetivação do projeto institucional de Residência Pedagógica.

A segunda é a de docentes orientadores: os docentes da IES que orientariam o estágio dos residentes, estabelecendo a relação entre teoria e prática.

Em seguida vem a de preceptores: professores das escolas de educação básica que acompanhariam os residentes na escola-campo.

E, por fim, temos a modalidade de residentes: discentes com matrícula ativa em curso de licenciatura que tenham cursado o mínimo de 50% do curso ou que estivessem cursando a partir do 5º período.

As atribuições de cada Modalidade

De acordo com o Capítulo II, Seção IV, Art. 17 e 18, da Portaria acima referida, cada uma dessas modalidades possuía atribuições específicas.

As atribuições do coordenador institucional foram divididas em dois grupos: as que diziam respeito à Gestão administrativa do projeto institucional, e as que tratavam da Gestão didático-pedagógica.

I - Gestão administrativa do projeto institucional:

- a) responder pela coordenação institucional do programa perante as secretarias de educação as escolas, a IES, e a Capes;
- b) acompanhar as atividades previstas no projeto e seus subprojetos;
- c) assessorar o colegiado de formação de professores para educação básica da IES, quando houver, na articulação com as redes públicas de educação para a participação das escolas;
- d) informar e atualizar, nos sistemas correspondentes, informações relativas às escolas nas quais se desenvolverão as atividades do programa, assim como demais informações pertinentes ao acompanhamento do programa pela Capes;
- e) Elaborar e encaminhar à Capes relatórios das atividades desenvolvidas no projeto, em atendimento ao estabelecido por esta

portaria, após aprovação pelo colegiado de formação de professores para educação básica;

f) responsabilizar-se pelo acompanhamento e efetivação do cadastro dos bolsistas do programa que coordena, no sistema de bolsas, de acordo com as orientações da Capes;

g) examinar, em primeira instância, pleito dos participantes dos projetos;

h) deliberar, em primeira instância, quanto à suspensão ou cancelamento de bolsas, garantindo a ampla defesa dos bolsistas do projeto;

i) enviar à Capes documentos de acompanhamento das atividades dos beneficiários do programa sob sua orientação, sempre que forem solicitados;

j) manter-se atualizado em relação às normas e manuais estabelecidos pela Capes;

l) manter seus dados atualizados na Plataforma Freire;

m) comunicar imediatamente à Capes qualquer alteração ou descontinuidade do plano de trabalho/atividades do projeto institucional ou de seus subprojetos.

Gestão didático-pedagógica:

a) realizar a coordenação institucional do projeto, de forma orgânica e interativa com os diferentes cursos de licenciatura e programas de formação da IES;

b) articular-se com os dirigentes das secretarias de ensino, diretores das escolas visando ao desenvolvimento integrado do projeto institucional;

c) realizar o acompanhamento técnico-pedagógico do projeto;

d) promover reuniões e encontros periódicos com as equipes do projeto, garantindo a participação de membros de outros programas de formação, dos dirigentes das redes de ensino e das escolas, bem como de outros professores da unidade escolar, quando couber;

e) participar das atividades de acompanhamento e avaliação dos programas definidas pela Capes ou pela IES, colaborando com o aperfeiçoamento do Programa e da política de formação de professores da educação básica;

f) participar da organização de seminários de formação de professores para a educação básica promovidos pela IES e/ou pela Capes.

As atribuições dos docentes orientadores foram:

a) apoiar a coordenação institucional, em parceria com os dirigentes das redes de ensino e com as escolas, na organização e elaboração do projeto institucional, inclusive do curso de formação dos preceptores e ambientação do residente na escola;

b) elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades de orientação e preceptoria do subprojeto, inclusive articulando-se com outros docentes orientadores da IES e/ou das disciplinas de estágio curricular supervisionado, visando estabelecer uma rede institucional colaborativa para aperfeiçoar a formação prática nas licenciaturas;

c) participar de seleção das escolas-campo, dos residentes e dos preceptores;

d) visitar a escola-campo, visando conhecer o contexto e o ambiente escolar, bem como sua equipe de gestão e o corpo docente, onde o residente irá exercer a residência pedagógica;

e) orientar o residente, em conjunto com o preceptor, na elaboração de seu Plano de atividades;

f) apresentar ao coordenador do projeto relatórios periódicos contendo descrição, análise e avaliação de atividades do subprojeto que coordena, zelando pelo seu cumprimento;

g) avaliar periodicamente o residente e emitir, em conjunto com o preceptor, relatório de desempenho;

h) acompanhar e homologar a frequência e assiduidade do residente e da preceptoria, inclusive para efeito do pagamento da bolsa;

- i) informar ao coordenador institucional toda e qualquer situação que implique cancelamento ou suspensão da bolsa do preceptor ou residente, quando houver;
- j) participar das atividades de acompanhamento e avaliação dos programas definidas pela Capes ou pela IES, colaborando com o aperfeiçoamento do Programa e da política de formação de professores da educação básica;
- l) participar da organização de seminários de formação de professores para a educação básica promovidos pela IES e/ou pela Capes.

As atribuições dos preceptores foram:

- a) Participar do curso de formação de preceptores;
- b) auxiliar o docente orientador na orientação do residente quanto à elaboração do seu Plano de Atividade;
- c) acompanhar e orientar as atividades do residente na escola-campo, zelando pelo cumprimento do Plano de Atividade;
- d) controlar a frequência do residente;
- e) informar ao docente orientador qualquer ocorrência que implique o cancelamento ou suspensão da bolsa do residente, quando houver;
- f) avaliar periodicamente o residente e emitir relatório de desempenho;
- g) reunir-se periodicamente com os residentes e outros preceptores para socializar conhecimentos e experiências;
- h) articular-se com a gestão da escola e outros docentes visando criar na escola-campo um grupo colaborativo de preceptoria e socialização de conhecimentos e experiências;
- i) participar das atividades de acompanhamento e avaliação dos programas definidas pela Capes ou pela IES, colaborando com o aperfeiçoamento do Programa e da política de formação de professores da educação básica;

I) participar da organização de seminários de formação de professores para a educação básica promovidos pela IES e/ou pela Capes.

As atribuições dos residentes foram:

- a) elaborar seu plano de atividades em conjunto com docente orientador e o preceptor;
- b) cumprir a carga horária mínima 440 horas de residência nos termos da Portaria 38/2018;
- c) desenvolver as ações do plano de atividades com assiduidade e de forma acadêmica, profissional e ética;
- d) elaborar e entregar os relatórios previstos no prazo estabelecido no plano de atividade;
- e) participar das atividades de acompanhamento e avaliação do programa definidas pela Capes ou pela IES;
- f) comunicar qualquer irregularidade no andamento da residência ao seu docente orientador ou à coordenação institucional do Projeto na IES.

É importante notar como destaque no PRP, e isso foi uma das diferenças entre ele e o PIBID, o fato de que a não conclusão do Plano de atividades pelo bolsista na modalidade de residente acarretaria a obrigação de restituir os valores despendidos com a bolsa. As únicas exceções foram: a de caso a não conclusão ter sido motivada por caso fortuito, força maior, circunstância alheia à vontade do residente ou doença grave devidamente comprovada. Convém ressaltar que a avaliação dessas situações, e outras não prescritas, ficaria condicionada à aprovação pela Diretoria de Formação de Professores da Capes, em despacho fundamentado.

Requisitos para a participação no PRP

Diferentemente do que muitos pensavam, nem todos os professores da IES ou da escola-campo poderiam participar do PRP. O

mesmo aconteceu com os alunos. A razão disso é porque houve requisitos mínimos para a participação no PRP. O que segue é um breve resumo das exigências principais.

O aluno da IES que quisesse ser um residente deveria:

- a) Estar regularmente matriculado em curso de licenciatura da IES na área do subprojeto.
- b) Ser aprovado em processo seletivo.
- c) Ter cursado o mínimo de 50% do curso ou estar cursando a partir do 5º período.
- d) Declarar ter condições de dedicar 440 horas para o desenvolvimento das atividades da residência pedagógica.
- e) Firmar termo de compromisso de que cumprirá todas as exigências do PRP.

Um dos pontos a ser considerado quanto a isso é que o licenciando que quisesse submeter-se ao processo seletivo, mas possuísse vínculo empregatício ou estivesse realizando estágio remunerado, poderia ser um residente do PRP, desde que tal vínculo não tivesse qualquer relação trabalhista com a IES participante ou com a escola-campo onde o residente desenvolveria as atividades do Programa.

O professor da IES que quisesse ser o coordenador institucional do PRP deveria:

- a) Ser designado pelo dirigente máximo da IES.
- b) Possuir título de doutor, mas excepcionalmente será admitido o título de mestre no caso de a IES não possuir docente doutor disponível para atuar no Programa.
- c) Quando se tratar de IES pública, pertencer ao quadro permanente da IES como docente; e quando se tratar de IES privada, estar em efetivo exercício, ser contratado em regime integral ou, se parcial, com carga

horária de, no mínimo, 20 (vinte) horas semanais, e não ser contratado em regime horista.

d) Ter experiência mínima de 3 (três) anos como docente do ensino superior em curso de licenciatura.

e) Possuir comprovada experiência na formação de professores por pelo menos dois dos seguintes itens: ou pela docência de disciplina de estágio curricular em curso de licenciatura; ou pela docência em curso de formação continuada para professores da educação básica; ou com atuação como formador, tutor ou coordenador em programa ou projetos institucionais de formação de professores da educação básica; ou como coordenação de curso de licenciatura; ou como docência ou gestão pedagógica na educação básica; ou com produção acadêmica – uma produção de pelo menos dois produtos nos últimos cinco anos.

f) Não ocupar o cargo de reitor, vice-reitor, presidente, vice-presidente, pró-reitor ou cargo equivalente.

g) Firmar termo de compromisso de que cumprirá todas as exigências do PRP.

Já o professor da IES que quisesse ser um docente orientador deveria:

a) Possuir, no mínimo, o título de mestre.

b) Ter formação na área do subprojeto, em nível de graduação ou pós-graduação

c) Quando se tratar de IES pública, pertencer ao quadro permanente da IES como docente; e quando se tratar de IES privada, estar em efetivo exercício, ser contratado em regime integral ou, se parcial, com carga horária de, no mínimo, 20 (vinte) horas semanais, e não ser contratado em regime horista.

d) Ter experiência mínima de 3 (três) anos como docente do ensino superior em curso de licenciatura;

e) Possuir experiência na formação de professores, comprovada por pelo menos dois dos seguintes critérios: ou docência de disciplina de estágio curricular em curso de licenciatura; ou docência em curso de

formação continuada para professores da educação básica; ou atuação como formador, tutor ou coordenador em programa ou projetos institucionais de formação de professores da educação básica; ou pela coordenação de curso de licenciatura; ou docência ou gestão pedagógica na educação básica; ou produção acadêmica na área de formação de professores da educação básica na forma livros – uma produção de pelo menos dois produtos nos últimos cinco anos.

- f) Não ocupar o cargo de reitor, vice-reitor, presidente, vice-presidente, pró-reitor ou cargo equivalente.
- g) Firmar termo de compromisso de que cumprirá todas as exigências do PRP.

Para ser um preceptor, o professor da escola-campo deveria:

- a) Ser aprovado no processo seletivo do PRP.
- b) Possuir licenciatura que corresponda ao componente curricular ou ao curso do subprojeto.
- c) Possuir experiência mínima de 2 (dois) anos no magistério na educação básica.
- d) Ser professor na escola-campo e estar atuando em sala de aula em componente curricular ou na etapa correspondente à habilitação concedida pelo curso participante do subprojeto.
- e) Firmar termo de compromisso, declarando ter condições de realizar as atividades previstas para sua atuação no PRP.

Convém destacar que, para todas as modalidades, foi condição *sine qua non* o cadastro e a atualização constante do currículo na Plataforma Freire.

Eis, portanto, numa descrição geral e quase literal, os elementos mais pontuais do PRP tal como ele foi delineado no Edital 06/2018 e na Portaria 38/2018, ambos propostos pela Capes.

Reflexões sobre a relação teoria e prática na formação docente

Após essa breve e geral exposição sobre o que é o PRP, passaremos a algumas reflexões sobre a relação teoria e prática na formação docente. Em primeiro lugar, discorreremos sobre a relação entre prática e teoria no âmbito da formação de professores. Depois, em segundo lugar, consideraremos tal relação no âmbito do PRP.

Pensando a articulação teoria e prática

Uma das melhores maneiras de se pensar a relação teoria-prática no processo formativo de educadores é admitir que o propósito da educação não é apenas repassar, de modo mais metodológico possível e de uma forma impecavelmente sistemática, o conjunto de conhecimentos humanos, mas também é o de promover cuidadosamente a aplicação desses conhecimento e, a partir deles, produzir novos conhecimentos, através dos quais possamos melhor entender o mundo, os outros seres humanos e nós mesmos. Por si só, esse entendimento já implica a necessária reivindicação de uma prática em todo e qualquer processo didático.

Infelizmente, porém, não é isso que acontece. Ao considerarmos a formação inicial de professores, a velha dicotomia entre teoria e prática é ainda um dado constatado e denunciado. É sabido por todos que as discussões sobre as dimensões da teoria e prática na formação de professores tendem a se constituir em várias críticas não só ao distanciamento dessas dimensões na própria formação, como à ênfase que é dada à dimensão teórica em detrimento da prática, o que, no fundo, só faz perpetuar a dicotomia teoria-prática (Cf. PIMENTA; LIMA, 2004).

Quem, no processo de formação docente, separa teoria e prática está fadado a não compreender outros aspectos importantes da formação docente, tais como: a ação pedagógica e didática, tão cara a todo e qualquer educador; a ampla e complexa estrutura escolar, na qual o educadores passarão boa parte de sua vida profissional; e o próprio

fim último da educação, que é o de formar cidadãos que atuem ativamente na sociedade. Dar primazia à teoria, em detrimento da prática, significa relevar o conhecimento sistematizado enquanto produto assente, a ordem social instituída como imutável, a realidade existente enquanto definida e consolidada.

Aqueles que, num contexto educacional, privilegiam uma dimensão em detrimento da outra incorrerão, necessariamente, em erros. Priorizar a dimensão teórica em detrimento da prática é deslocar os processos pedagógicos e didáticos do chão da realidade, levando-os a desconsiderar todas as influências empíricas e concretas oriundas do cotidiano escolar. Por outro lado, quem privilegia a prática em detrimento da teoria, além de poder cair num pragmatismo mecanicista sem volta, engessa e padroniza todos os processos educativos, conduzindo-os a um patamar de ação sem qualquer fundamentação e base.

Na realidade, o ponto de vista correto sob o qual a relação entre os aspectos teóricos e a vivência prática de qualquer processo educativo deve ser estruturado é o de admitir a prática e a teoria como partes indispensáveis de um todo, no qual estas instâncias são interdependentes e mutuamente complementares. Isso implica dizer que, se entendida adequadamente, na relação entre essas esferas não deve haver, em nenhum momento, a prevalência de uma sobre a outra, uma vez que são interdependentes. Nem tampouco deve haver uma determinação de uma sobre a outra, uma vez que são mutuamente complementares.

A proposta, portanto, é a de que a articulação teoria e prática seja feita a partir da perspectiva de experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência. Mas isso só é possível quando as atividades, os conhecimentos, as competências e as habilidades adquiridas nas diversas atividades formativas são colocadas em uso através de atividades na dimensão da prática. Em outras palavras, e de modo mais direto, tal articulação só é possível quando, de modo radical, ocorre a

transposição do conteúdo teórico e do saber acumulado para as práticas de ensino cotidianamente vivenciadas na sala de aula.

Para isso, contudo, é indispensável que as atividades pedagógicas propostas no processo pedagógico sejam pensadas na perspectiva interdisciplinar (Cf. PERRENOUD, 2002), buscando uma prática que produza algo no âmbito do ensino e auxilie na formação da identidade do professor. Trata-se, portanto, de um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados e melhoria dos processos de ensino-aprendizagem com estudo e resolução de situações próprias do ambiente educacional.

Dessa perspectiva, o arcabouço teórico deverá ser traduzido numa prática que se desenvolva com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações-problema concretas. Essa dimensão prática terá o objetivo de promover a articulação das diferentes práticas (movimento contínuo entre saberes e fazeres no ambiente escolar). É dessa maneira que a articulação teoria e prática é constituída por atividades formativas que promovem experiências de desenvolvimento de procedimentos particulares ao exercício da docência, e torna-se importante, para favorecer a transposição didática dos conteúdos, permitir a integração curricular entre formadores e disciplinas e aproximar o futuro professor do contexto escolar.

No processo formativo de futuros docentes, algumas estratégias de articulação da teoria com a prática podem ser pontuadas, a saber: ministrar os conteúdos de forma interdisciplinar; enfatizar a transposição dos conhecimentos apropriados e construídos para a conjuntura social e o contexto de vida dos alunos; tomar os problemas da realidade como ponto de partida no ensino, superando o processo limitado à transmissão e reprodução de informações, normas e teorias e rompendo com a fragmentação estática dos currículos existentes; solidificar e criar novos mecanismos de participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, a partir do conhecimento da realidade educativa; planejar coletivamente as responsabilidades e estimular o desenvolvimento paulatino da autonomia dos alunos;

assumir o diálogo nas práticas pedagógicas como recurso capaz de viabilizar as relações interativas e favorecer o surgimento do confronto de ideias, posições, sentimentos e regras, tendo em vista a construção de consensos formulados por meio de práticas comunicativas e argumentativas; criar possibilidades dos alunos ultrapassarem a visão do conhecimento como algo pronto e acabado em direção à compreensão da transitoriedade do conhecimento na dinâmica da sociedade atual; romper com a fragmentação e o reducionismo do conhecimento avançando na superação da parcialização e disciplinarização do saber científico e na ampliação e fortalecimento das práticas interdisciplinares; utilizar as tecnologias de comunicação e da informação como instrumentos capazes de contribuir para a apropriação do conhecimento de forma coletiva, o aprofundamento e ampliação entre os diversos saberes, na trilha da construção de redes de conhecimento.

Reflexões sobre a relação teoria e prática na implantação do PRP na UNICAP

Articular teoria e prática no processo pedagógico não é nada fácil. É, pois, nesse contexto desafiador para a implantação de um processo formativo que consiga efetuar tal articulação que o PRP surge. Aliás, um dos seus objetivos foi, como já visto, o de fomentar projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura.

Em primeiro lugar, quando consideramos a implantação e execução do PRP na UNICAP, verificamos que as 320 horas de imersão exigidas pelo Programa se constituem como um ponto relevante no processo de formação docente e na articulação entre a teoria e a prática, porque possibilitam uma maior vivência no ambiente escolar. E não só. Devemos lembrar que, dessas 320 horas, 100 delas são exclusivamente destinadas à experiência de regência que, dentre outras coisas, incluiria o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica. Portanto, a realidade vivenciada no contexto escolar pelos residentes

consiste numa nítida tarefa de complementar o conhecimento teórico com a implantação de práticas que se adequem e se alinhem com o corpo de informações acumulado durante todo o seu processo de formação. Em muitos casos, isso se demonstrou ser bastante positivo, pois tal atitude serviu para encarar diversos problemas e dificuldades impostos nas salas de aula (Cf. TARDIF, 2002).

Em segundo lugar, e ainda quanto às 320 horas de imersão, é indiscutível que o modo como o PRP pensa a relação teoria e prática na formação dos futuros profissionais da educação serve de grande auxílio para a formação dos residentes, uma vez que faz parte do processo de implantação do PRP a observação do espaço e ambiente escolar como um todo. Isso dá aos residentes um amplo leque pedagógico para desenvolver várias ações, onde residentes e preceptores podem ser protagonistas do processo de identificação, leitura e intervenção. Convém notar que a presença dos preceptores na supervisão e orientação dos residentes é muito importante nesse processo, uma vez que eles se apresentam como “mediadores”, no sentido de ajudar os residentes na transposição da dimensão teórica para a dimensão prática. É aceitável imaginar que, nessa etapa pontual da formação, os residentes ainda necessitem da mediação dos preceptores, problematizando por meio de indagações que os levem a refletir e a comparar o que estão de fato experienciando na residência com o que aprendem em sala de aula na Universidade.

Em terceiro lugar, outro ponto de destaque na implantação e execução dessa primeira edição do PRP foi o fato de ele ter proporcionado um momento para se repensar o modelo tradicional de Estágio Supervisionado. Quanto a isso, importa destacar inicialmente que, de certa forma, o PRP proporcionou uma mais estreita relação entre Universidade e Escola, pelo menos durante todo o período de execução do PRP. Isso nos leva a repensar o Estágio Supervisionado, porque, a partir desse encontro, novas perspectivas se abrem quanto a alternativas de ambientes formativos. Como um claro exemplo disso, pode-se destacar a ida dos docentes orientadores e do coordenador institucional às escolas-campo, e as vindas dos preceptores e alunos das escolas-

campo à Universidade. Isso, de certa forma, implicou uma mudança radical da relação entre a Universidade e as Escolas, e possibilitou o surgimento de novos horizontes, inclusive das práticas de Estágio. Assim, esse estreitamento entre Universidade e Escola deve ser destacado, porque ele permitiu um melhor caminho para que a problematização das práticas educacionais fosse feita de modo coletivo, com vários olhares de funções educativas diferentes.

Ainda com relação ao tópico Estágio, outro fato de relevância evidente na implantação do PRP é, em quarto lugar, o fato de que esse Programa sugeriu uma superação do modelo tradicional de Estágio. Isso se deu porque, no PRP, o número de residentes que os docentes orientadores e preceptores deveriam acompanhar durante as atividades didático-pedagógicas realizadas foi bastante reduzido, se comparado ao número de alunos que, no geral, são acompanhados pelos professores de Estágio. Há, no fundo, uma inversão da lógica, isto é, não tivemos mais um professor de estágio para vários alunos. Com a dinâmica estrutural proposta pelo PRP, o que de fato tivemos foram vários professores para um número específico de alunos. Essa divisão por núcleos, que foram os grupos de residentes recebidos pelos preceptores, não só implicou numa mais eficaz imersão nas escolas como também proporcionou um contexto bastante promissor de pesquisa e estudo por meio de reuniões frequentes, onde os residentes pesquisaram, leram, dialogaram, discutiram, planejaram e articularam as experiências de formação durante todo o Programa. Esse dado nos leva ao próximo ponto.

Em quinto lugar, um outro aspecto importante no entendimento da relação entre a teoria e a prática na implementação do PRP diz respeito à formação continuada dos preceptores. Tal formação continuada fez parte das ações do PRP e foi delineada como a contraparte das IES que implantaram o Programa. Esse processo de formação continuada foi previsto no Projeto Institucional e deveria ter alinhamento com toda a proposta do PRP. Essa etapa se tornou importante para o entendimento da articulação da teoria com a prática porque aproximou experiências vivenciadas na formação inicial com as

experiências da formação continuada, criando, com isso, uma plataforma rica em aprendizagem (Cf. GARCIA, 1992; IMBERNÓN, 2010).

Sem dúvidas, uma formação continuada será muito mais promissora se feita a partir de questões conflituosas e problemas extraídos da própria vivência cotidiana dos protagonistas da educação. Ou seja, será mais proveitosa se for feita considerando as situações práticas concretas do dia a dia escolar, a partir das quais se pode pensar solução e novos caminhos. É precisamente isso que a primeira edição do PRP proporcionou. Residentes, preceptores e docentes orientadores se envolveram numa dinâmica profícua de discussões e diálogos, tendo como bases não só referenciais teóricos previamente escolhidos e determinados pelo grupo, mas também, e sobretudo, as questões e problemas cotidianos da vivência acadêmica. Tudo isso se traduziu num grande evento que reuniu todas as modalidades do PRP, e onde foi feita a socialização dessas experiências por meio de exposições dos resultados alcançados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo que consideramos, o PRP é um Programa cheio de boas intenções e de uma proposta de formação pedagógica bastante promissora. Diante da experiência vivenciada durante a implantação da primeira edição do PRP na UNICAP, muitas outras inflexões poderiam ser feitas. Contudo, à guisa de conclusão, destacamos a seguinte. Dadas todas as implicações acima destacadas, é inquestionável que a implantação do PRP se mostrou um verdadeiro avanço no processo de formação de futuros professores, sobretudo quanto à qualidade do próprio processo formativo, uma vez que, nesse Programa, propõe-se uma maneira mais eficaz de articular formação inicial com formação continuada no mesmo instante formativo. Isso talvez caracterize a ênfase dada pelo PRP à relação teoria e prática.

Do nosso ponto de vista, o PRP só deu o seu passo inicial, mas há uma longa caminhada pela frente. A intenção primordial do

Programa foi o aprimoramento da formação docente e, nesse caso, o foco esteve na necessária articulação entre o que os residentes aprendem nas salas de aula da Universidade e o que cada um deles experimenta na vivência acadêmica no âmbito da escola-campo. Não há dúvidas de que foi exatamente com o intuito de avançar e melhorar essa intenção que o Governo Federal já lançou o edital da segunda edição do PRP, o qual acolhemos de bom grado e desejamos que ela seja tão proveitosa e promissora quanto o foi a primeira edição.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2016.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital 6: Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria 38: Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 51 – 76.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo:
Cortez, 2004.

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

PIBID E SUA IMPORTÂNCIA PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE FILOSOFIA: RELATOS DE CASOS

Antonio Carlos de Oliveira Santos⁶⁷

Anilton Santos do Nascimento⁶⁸

Gustavo Orlando Machado⁶⁹

Quero tomar a liberdade de, em rápidas palavras, chamar a nossa atenção para a importância da ideia de “formação” no contexto da formação docente e, posteriormente, apresentar a produção dos “relatos de casos” realizados por dois de nossos estudantes do Curso de Filosofia (licenciatura), a despeito de suas impressões e experiências vivenciadas junto ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), promovido pela CAPES/MEC.

Partimos do princípio de que o PIBID é uma iniciativa formativa louvável e que deveria se transformar em uma política pública de Estado para a educação do país, mais do que uma ação de um determinado governo em determinado momento. Como iniciativa educacional ela visa, principalmente, à formação do futuro docente; e aqui vai o nosso primeiro destaque que está presente de forma implícita nos relatos de casos dos nossos amigos pibidianos: o PIBID é uma grande experiência formativa, entendendo a formação numa perspectiva mais ampla, magistralmente expresso nas palavras do Patrono da Educação:

Formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas (...). Transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhá-lo o que há

⁶⁷ Professor Adjunto da Universidade Católica de Pernambuco. Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco. Professor coordenador auxiliar do Pibid/Filosofia.

⁶⁸ Estudante pibidiano do Curso de Licenciatura em Filosofia da Unicap.

⁶⁹ Estudante pibidiano do Curso de Licenciatura em Filosofia da Unicap.

de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. (1997, p. 15 e 37)

É por esse motivo que a reflexão sobre a formação docente do professor de Filosofia insere-se dentro de um horizonte mais amplo, que é o da relação entre Filosofia e a Educação, entendida como esse processo de caminhada do ser humano, visando ao seu revelar-se como um “ser que é sendo”, construindo-se. Nessa discussão o professor/educador tem um papel central, visto que é ele o mediador do processo de formação do homem e da mulher que se quer gestar, precisamente por sua prática pedagógica na dinâmica do ensino-aprendizagem, visto que “o aprendizado é sempre uma atividade mediada, pois não se dá de forma natural e espontânea”.⁷⁰

O/a professor/professora é um “ser inconcluso”, cujo ser essencial é o de ser sendo, fazendo-se, refazendo-se; ser projeto dinâmico e perene; envolvido por (e em) uma gama de dimensões diversas e complexas, tais como: historicidade (consciência crítica do “seu tempo” e do “seu lugar”); eticidade (ser de valores a serem cultivados e propagados, assim como possuidor da capacidade de julgar e constatar contra valores a serem denunciados); espiritualidade (ser transcendente que, pela liberdade que é, pode se colocar em abertura para com o Transcendente), entre outras dimensões que o constitui.

Os relatos aqui desenvolvidos por nossos licenciandos nos mostram essa dimensão formativa presente no PIBID, que exige envolvimento não só efetivo, mas também afetivo (“A Arte de Encantar”, primeiro relato) e planejamento coletivo (“Transposição didática”, segundo relato), no encaminhamento de suas ações de intervenções pedagógica e didática.

Há uma tradição na Filosofia, iniciada com Platão, que afirma que na origem da atitude filosófica está a admiração; aquele elemento subjetivo que predispõe o ser humano à abertura aos outros seres e à

⁷⁰ NOVELLI, Pedro G. Aparecido. **O Ensino da filosofia segundo Hegel:** contribuições para a atualidade, 2005. p. 131.

capacidade de ver o que chamamos de realidade com “outros olhos”, como se nunca tivéssemos visto o que já está sempre à nossa frente.

Penso que o relato do nosso amigo Gustavo Orlando nos chama a atenção desse ponto: trabalhar filosofia na realidade escolar é investir na capacidade de desenvolver a “arte de encantar”, de despertar o interesse, de querer ser “amigo do saber”. Também, como nos diz Gustavo, a “arte de encantar” é “escutar elogios acerca de como se tem ensinado o conteúdo e ver no sorriso de cada jovem a alegria de aprender de maneira criativa, lúdica e descontraída (...) um assunto que aparentava ser muito complexo e ‘chato’”.

Por sua vez, o relato de nosso amigo Anilton Santos nos faz ver que esta “arte de encantar” não é simplesmente um “dom”, uma “dádiva dos deuses”, mas sobretudo o resultado de uma intencionalidade que, na interação com os outros, se dispõe a sentar, a pensar e a executar coletivamente; ou seja, a boa qualidade da ação pedagógico-didática (e de toda ação educativa) depende dessa capacidade de projetar, planejar.

Sem mais, passemos a ver e escutar os relatos de casos dos nossos dois pibidianos.

Primeiro Relato: “A Arte de Encantar” - Gustavo Orlando

(...) Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música, não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntas as melodias mais gostosas e lhe falaria sobre os instrumentos que fazem a música. Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas. Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes. (ALVES, 2008, p. 110).

O licenciando participante do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) tem, em suas mãos, tanto a responsabilidade de um maior protagonismo pedagógico-didático quanto uma maior flexibilidade na

escola na qual atua. Foi o nosso caso, nós que atuamos na Escola Liceu de Artes e Ofícios, mais conhecida como Colégio Nóbrega.

Este “docente-em-processo”, que somos nós, recebe uma carga horária e pode optar em cumpri-la nos espaços mais convenientes de sua grade de estudos da universidade. Neste sentido, o estudante da graduação em licenciatura já é inserido numa das obrigações que o futuro “professor formado” (entre aspas, porque sabemos que a formação docente é um contínuo permanente) tem de cumprir na escola.

Em nossa experiência como pibidianos, pudemos constatar que o PIBID nos ofereceu um apoio integral, disponibilizando meios e instrumentos para a nossa ação educativo-pedagógica, assim como o acompanhamento de um professor (o professor supervisor) da matéria na instituição de ensino e um professor orientador vinculado mais diretamente à universidade.

De modo preliminar, é oferecido ao Pibidiano um contato direto com a escola, onde conhecerá a estrutura física, o projeto pedagógico, a estrutura de gestão, o professor supervisor e os estudantes das salas onde atuará. Por isso, nesta fase primeira, é importante a observação atenta, a busca de informações e orientações, assim como se familiarizar com as regras e as dinâmicas da escola onde exercitará seu trabalho educativo.

Queremos aqui destacar como ponto principal deste Programa o que chamaremos de “A Arte de Encantar”. Esse fator, “o encantamento”, é o mesmo que faz com que o estudante da licenciatura busque se engajar no PIBID. De igual modo, é o mesmo que desperta nos licenciandos o interesse e o compromisso pela futura profissão de professor e pelo desejo de buscar e ampliar conhecimentos.

A forma com a qual o pibidiano atua na escola é um pouco diferente daquela do professor “titular” da matéria. O pibidiano é responsável por trazer projetos e novas ideias que despertam o interesse e a participação maior do estudante secundarista para com a disciplina. Exemplos destes projetos, que vivenciamos no Liceu Nóbrega, são os Grupos de Estudos, os Jogos Lúdicos por nós produzidos, as Semanas

de Filosofia Política, os debates orientados, as aulas dinâmicas, entre outros.

Essa diversidade de dinâmicas faz despertar o interesse dos estudantes na escola, onde ocorre a quebra de uma monotonia da sala de aula, que, uma vez ou outra, se caracteriza pela aula formal de exposições cansativas, quadro e anotações. Neste sentido, é gratificante para o pibidiano poder escutar elogios acerca de como tem ensinado o conteúdo e ver no sorriso de cada jovem a alegria de aprender de maneira criativa, lúdica e descontraída. De apresentar e desenvolver um assunto que aparentava ser muito complexo e “chato”.

Além de tudo isso, é clara na vivência do Pibidiano a criação de vínculos afetivos com os estudantes e os grupos com os quais interage: a preocupação com o aprendizado e com toda a situação que os abarcam. A cada encontro marcado, o que fica é a expectativa positiva, o desejo único de que as horas se adiantem, que os sons das pisadas nos corredores se aproximem, para que, assim, mais uma vez, possa se materializar a alegria do encontro e se exercitar “A Arte de Encantar”.

Desta forma, as nossas experiências como participantes do PIBID foram de enorme valia para a construção e solidificação da nossa opção pela licenciatura em Filosofia, e mais que tudo, para o nosso comprometimento mais competente como educadores. Possibilitou uma ampliação e enriquecimento das práticas em sala de aula e do nosso olhar frente ao cenário educacional brasileiro em particular. Também nos garantiu um ciclo de amizades valiosas e de carinhos expressivos por cada estudante, com os quais pudemos interagir nesta jornada conjunta de melhor conhecer para melhor transformar.

Projetos educacionais como este do PIBID devem ser garantidos, defendidos e aperfeiçoados cada vez mais, pois são de grande valor para a nossa formação docente nas Licenciaturas e, sem dúvida, contribuem e muito para uma melhoria na educação como um todo. São Programas como estes que servem de referência, como políticas públicas em educação, dentro e fora do país, fazendo com que se desperte cada vez mais o desejo de ensinar, ou seja, de exercitar “A Arte de Encantar” junto aos novos jovens. Este Projeto expressa bem a

luta de todos aqueles que se dedicam a cada dia por uma melhoria na qualidade da educação.

Como finalização desse relato, seguem abaixo fotos de algumas dinâmicas realizadas em sala de aula, nas quais trabalhamos os conceitos da Filosofia e propostas para o melhoramento das relações éticas entre os estudantes:

Fotografia 1: Registro dos autores



Fotografia 2: Registro dos autores



Segundo Relato: “Iniciação à Docência e a Transposição Didática”

Uma das maiores experiências, enquanto Pibidianos, foi a do planejamento das intervenções a serem realizadas na escola/sala de aula, pois era necessário elaborar um roteiro no qual trouxesse à tona o conteúdo que seria abordado e desenvolvido junto aos estudantes, em sala de aula. Sendo assim, aprendemos, enquanto futuros professores, um método pedagógico substancial, isto é, o da transposição didática, que tem como núcleo a facilitação no transmitir o conteúdo que vimos e apreendemos em nossa formação/licenciatura na universidade para levar aos estudantes com os quais atuamos.

Nesse processo de formação pedagógico-educativa, a iniciação à docência nos permitiu colocar em prática alguns métodos que facilitam a possibilidade de dialogar, de forma mais próxima e compreensível, junto aos estudantes secundaristas, sobre temas mais “áridos” e complexos.

Nesses momentos de planejamento das intervenções, tínhamos a tarefa de categorizar todo nosso plano teórico para posteriormente ser

colocado em prática em sala de aula, tendo em vista que o objetivo principal era o de levar o conteúdo a ser ministrado de forma interativa, dinâmica e simples (sem ser simplório) para o entendimento claro desses conteúdos.

É notório que o PIBID nos proporcionou uma rica experiência de vida, em particular no âmbito educacional, nos fazendo entender melhor a complexidade da sala de aula, suas variáveis; nos mostrando os desafios de compartilhar o conhecimento, que é um dos maiores problemas que enfrentamos, principalmente, em instituições educacionais governamentais, nas quais encontramos grande parcela dos discentes oriundos de comunidades periféricas, carentes não só de bens materiais, mas também de estímulos ao prosseguimento de sua vida escolar.

Estes que nunca tiveram contato com a disciplina de Filosofia, sobretudo os estudantes dos primeiros anos do ensino médio, representaram um desafio enorme para nós, no sentido de familiarizá-los com o universo conceitual da Filosofia e trabalhar a relação entre categorias conceituais (abstratas) e mundo da vida concreto, tendo como fundamento o entendimento racional e lógico da realidade.

Sendo assim, a transposição didática (“conceito” x “mundo concreto”) era o método que nos possibilitava uma efetividade pedagógica de transmissão em sala de aula, pois era preciso quebrar um estereótipo comum entre os estudantes, que viam a Filosofia como algo marginalizado ou mesmo distante da realidade concreta de suas vidas.

Dessa forma, era dialogando nos projetos de intervenção, interagindo com os colegas de trabalho, vendo realidades subjetivas para relacionar com a vida de todos que, de forma crítica, tivemos bons resultados no trabalho de formação de vários estudantes dentro da instituição na qual atuamos. Isso aconteceu porque colocávamos em evidência a importância da Filosofia como instrumento para entendermos melhor o nosso comportamento social, ético e político enquanto seres racionais em um mundo bastante complexo.

Sobre nossos Projetos de Intervenção propriamente, grande parte foi construída coletivamente através das reuniões e discussões, onde debatíamos as melhores ideias para a aplicação em sala de aula. Dessa forma, descobrímos os meios mais fáceis e acessíveis de transmitir o conteúdo da Filosofia a ser explorado em sala de aula.

Dentre os projetos pensados, construímos o “LITERA +”, que tinha como objetivo a discussão de obras literárias, relacionando-as com algumas reflexões filosóficas, dando espaço para que os estudantes apresentassem os seus posicionamentos acerca das concepções e ideias que emergiam nas discussões.

Outro Projeto exitoso que vivenciamos na escola foi a “Semana de Filosofia”. Projeto por meio do qual fazíamos uma articulação com a temática que era vivenciada no Curso de Filosofia da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), visto que eram dois eventos similares, embora tivesse um público de faixa etária e escolaridade distintas. Convidávamos alguns professores da UNICAP e, aqui, registramos a presença de nosso professor coordenador do Pibid em todas as edições do evento, ex-alunos da escola e convidados especiais. Durante a realização da Semana de Filosofia, oferecíamos oficinas temáticas, com subtemas relacionados ao tema geral do projeto.

Outra atividade digna de registro foi o “Aulão”, pensado, preparado e executado de forma conjunta pelos Pibidianos de Filosofia e de História. Foi um momento forte, dinâmico, de preparação mais imediata ao ENEM.

Todos esses Projetos proporcionaram momentos ricos de aprendizados, tanto para nós licenciandos do programa de iniciação à docência quanto para o conjunto dos estudantes secundaristas com os quais interagimos.

Sem dúvida, o PIBID é um programa marcante e único, de grande valor para a formação educativo-pedagógica dos graduandos de todas as Licenciaturas. Segue, abaixo, algumas fotos dos eventos vividos.

Fotografia 3: Oficina realizada durante a Semana de Filosofia.



Fotografia 4: Professor Supervisor Diego Rafael



Fotografia 5: Momento de planejamento dos Roteiros da Intervenção



REFERÊNCIA

ALVES, Rubem. **Ostra feliz não faz pérola.** São Paulo: Editora Planeta, 2008.

ARANTES, Paulo Eduardo et. al. **A Filosofia e seu Ensino.** Petrópolis: Vozes, 1995.

ASPIS, Renata Pereira Lima. O professor de Filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica. **CADERNOS CEDES.** Campinas, vol. 24, n. 64, p. 305-320, set/dez. 2004.
(Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>)

CERLETTI, Alejandro. **O Ensino da Filosofia como Problema Filosófico.** Trad. Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FÁVERO, Altair A.; RAUBER Jaime J.; KOHAN, Walter O. (Org.).
Um Olhar Sobre o Ensino de Filosofia. Ijuí: UNIJUÍ, 2002.
FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

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

GALLO, S.; CONELLI, G.; DANELLON, M. (Org.). **Filosofia do Ensino de Filosofia.** Petrópolis: Vozes, 2003.

Parte IV

EXPERIÊNCIAS E RELATOS DO PIBID DE HISTÓRIA

ATUALIZANDO HISTÓRIA: APRENDIZAGENS E DESAFIOS DA INOVAÇÃO DO ENSINO NO GINÁSIO PERNAMBUCANO – AURORA

Beatriz Bianca Barbosa da Silva⁷¹

Luíza Vieira Cavalcanti⁷²

Helder Remigio de Amorim⁷³

INTRODUÇÃO

Ao observarmos o cotidiano escolar das/dos estudantes do colégio de regime integral Ginásio Pernambucano da Aurora (Erem), percebemos algumas necessidades que, por existirem um cronograma e uma carga horária muito específicos a serem seguidos, os professores não têm disponibilidade de espaço tanto físico quanto temporal para suprirem demandas extras. Além disso, a iniciativa visa a contribuir para nossa formação enquanto futuras docentes. A primeira delas consistiu na integração das/dos discentes ao que chamamos de “clima de vestibular”, no qual abrimos um espaço na rotina delas/deles para destinar um tempo exclusivo a esse estudo. A partir disso, fizemos, em sala de aula, debates com os discentes sobre temáticas de atualidades, abrindo espaço para abranger todas as ciências, mas nosso foco principal foram as ciências humanas e linguagens. Ademais, foram utilizados exercícios com questões dos vestibulares (Enem, SSA e particulares), bem como produções textuais, que escolhermos com a aprovação dos professores supervisores.

⁷¹ Aluna do 7º Período da Licenciatura em História da UNICAP.

⁷² Aluna do 8º Período da Licenciatura em História da UNICAP.

⁷³ Doutor em História, professor da graduação e do PPGH-UNICAP. Coordenador de Área do Subprojeto de História e Filosofia do PIBID.

O segundo item observado foi a necessidade de conteúdos informativos voltados apenas às atualidades. Como o conteúdo dado em sala de aula é pré-estabelecido pelo MEC e BNCC⁷⁴ e com a carga horária puxada, o corpo docente acaba ficando com menos mobilidade para transitar nos mais diversos temas. Logo, as temáticas de atualidade e interdisciplinaridade acabam não tendo muito espaço nesse plano restrito de conteúdos. Além disso, boa parte das/dos estudantes não procuram buscar essas informações, por terem outras necessidades e ocupações para dar conta do conteúdo escolar. Em vista disso, formamos um banco de dados com temas que foram debatidos em sala de aula com as/os discentes, mas que também poderiam ser modificados ao longo do projeto e acrescentados ao banco de dados, conforme as demandas sociais.

O terceiro e último ponto que percebemos consiste na mudança no estilo de vida das/dos estudantes, em tornar mais fácil essa conexão do estudo e conforto. Sendo assim, utilizamos como uma ferramenta principal o meio digital, para adaptar o ensino às novas possibilidades que a internet fornece, como ferramenta de pesquisa, áudios, enquetes, vídeos, que tornam mais prazeroso o aprendizado para os adolescentes. Além disso, buscamos vivenciar a rotina escolar, observando quais os desafios e possibilidades que essa prática ofereceu. Dentro do programa do PIBID, destinamos o primeiro momento exclusivo para observação, o que foi de suma importância para montar os horários, selecionar os temas, abordagens, etc.

Percebemos que, hodiernamente, elas/eles estão cada vez mais ligadas/ligados às redes sociais e, concomitantemente, menos ligadas/ligados ao espaço da sala de aula. Portanto, como uma medida de adaptação, utilizamos a internet como uma ferramenta positiva para integrar os discentes ao estudo. Para isso usamos três aportes digitais: os aplicativos/sites *Instagram* e o *Google Classroom* (*Google Sala de*

⁷⁴ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento composto por normas que definem as aprendizagens que as/os estudantes devem desenvolver durante o Ensino Médio. Informação disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 jan. 2020.

Aula), e também a utilização dos *Podcasts* que podem ser lançados em diversas plataformas digitais como *WhatsApp*, *YouTube*, *SoundCloud* ou *Spotify*⁷⁵.

A contribuição das mídias sociais no projeto

Utilizamos como leituras principais para o projeto Circe Bittencourt (2018), em sua discussão sobre permanências da história e como abordá-la em sala de aula, mas também na metodologia inspirada na compreensão das novas necessidades das/dos discentes por David Buckingham (2010). Isso porque, de acordo com nossas leituras, pudemos compreender que não é mais suficiente apenas o modelo de aula expositivo, em estilo palestra. Os avanços da tecnologia também oferecem uma nova concepção do que é a vida, as relações pessoais, principalmente, para a educação. Dessa forma, conseguimos fazer um amplo estudo dos temas levantados e das referências pedagógicas para a produção dos *podcasts*. Utilizamos os meios digitais para tornar nosso projeto mais acessível e atual e, para tal, criamos contas nas plataformas mais utilizadas pelos jovens, como o Instagram.

O nome que escolhemos para nossas contas foi “Atualizando História”, por se enquadrar na ideia geral da intervenção. Isso porque o projeto estaria lidando de forma mais enfática com os conteúdos de atualidades, porém faz parte do PIBID de História, então sempre procuramos estabelecer essas relações. Para que o projeto fosse levado às redes sociais, construímos textos em parceria, reunindo atualidades e os conhecimentos adquiridos durante as aulas na graduação. Além disso, as construções dos textos também foram realizadas em parceria com os seguidores do *Instagram*, que por meio de enquetes escolhiam os temas que seriam gravados no *podcast* e publicados posteriormente no próprio *Instagram*.

⁷⁵ As/os alunas/alunos entraram em consenso para escolher a melhor destas para ouvir esses conteúdos em áudio, e o escolhido foi a plataforma *SoundCloud* por ser gratuita e prática não só para o alunado como para a equipe do Atualizando.

Promovemos postagens no Instagram com assuntos que consideramos pertinentes para abranger os conhecimentos das/dos estudantes. Realizamos a produção ao todo de nove *podcasts* com temas escolhidos e votados pelas/pelos envolvidas/envolvidos em nosso projeto. Com os feedbacks que recebemos, comentários de nossos professores e colegas, pudemos fazer adaptações na forma de divulgar, editar e na escolha da plataforma de publicação, como o exemplo da plataforma escolhida para a divulgação do conteúdo em áudio (*SoundCloud*). Todo o projeto foi supervisionado e aprovado pelos supervisores na escola e pelo nosso coordenador, que tiveram um papel fundamental em seus apontamentos e observações.

Realizamos com essas turmas encontros em que procuramos incentivar as/os discentes a expressarem suas opiniões e considerações a respeito dos temas propostos, em geral seguindo os assuntos dos podcasts. Com isso, foi possível estabelecer uma maior interação entre a turma e proporcionar a troca de conhecimento sobre os conteúdos. Por isso, foi e é tão necessária a utilização das mídias, a exemplo das redes sociais, em parceria com as salas de aula, para que os alunos possam experienciar novos mecanismos de ensino e com isso abranger os conhecimentos adquiridos fora do ensino tradicional e da forma convencional de se estudar.

O “Atualizando História” como ferramenta didática no espaço educacional

No início, nossa pretensão foi de formar um grupo com no mínimo 20 e no máximo 50 discentes do primeiro ano do Ensino Médio, que tinham interesse em fazer parte da proposta de intervenção. Selecionei duas turmas para a aplicação do projeto, as salas do 1ºD e 1º C, por possuírem o maior número de inscritos através do Formulários Google. Apesar disso, permanecemos disponíveis para que outras turmas que estivessem interessados em interagir pudessem tirar dúvidas, fazer exercícios e receber dicas. Entretanto, acompanhamos de forma intensiva os que fizeram parte da turma que formamos.

Este grupo de estudantes se comprometeu, em um acordo didático firmado entre nós e elas/eles, a se dedicar às atividades sem que isso interferisse no programa de estudos e nas propostas regidas pela escola. Nossa projeto veio para contribuir junto ao corpo docente da escola e não para atrapalhar a dinâmica escolar cotidiana. Além disso, nos comprometemos durante o período do projeto, que teve duração de um ano e meio, a estar sempre sob as orientações dos nossos supervisores do PIBID e da gestão da escola para que nossa proposta possuísse uma boa adaptação e fosse realizada respeitando a instituição e suas normas.

Todas/todos estudantes podiam ter acesso às contas do *Instagram* e aos conteúdos dos *Podcasts*, caso quisessem, mas apenas o grupo formado tinha acesso restrito às aulas e à plataforma do *Google Classroom*. Nesta última rede, iniciamos um trabalho de esclarecimento de dúvidas, divulgação dos podcasts e uma lista especial de exercícios de vestibulares que estariam dentro da temática dos podcasts. Entretanto, observamos que essa plataforma não teve grande aderência por parte do alunado. Com isso, acabamos cortando-a do projeto e nos dedicamos a suprir sua função através do Instagram, o que tornou nosso trabalho ainda mais democrático. Em parceria, montamos um cronograma flexível, devido aos conteúdos abordados em sala de aula.

Por se tratar de atualidades, os temas sempre variavam de acordo com os acontecimentos e demandas que surgiram ao longo do projeto. Portanto, para manter o conteúdo atualizado, elaboramos cronogramas mensais. Dentre as atividades que realizamos, estavam: produção de texto, resoluções de exercícios, debate em pauta, leitura de músicas, poesias e análise de textos e imagens. Formamos um banco de temas a serem abordados que foram guiados pelos conteúdos dos programas do Enem, do SSA e das discussões mais atuais, os quais relacionamos com as permanências e descontinuidades. Esses temas também foram utilizados para estimular a capacidade opinativa e discursiva dessas/desses estudantes.

No *google classroom* criamos uma plataforma interativa mais formal, que também serviu de interação nos momentos extraclasse. Nesta rede, lançamos questões de vestibulares, as/os discentes puderam também tirar dúvidas e enviar produções de textos para corrigirmos. Por meio desta também enviamos indicações de textos e artigos. Ademais, as/os estudantes também interagiram entre si na plataforma, o que foi bastante positivo por estimular a troca de experiências e conteúdos.

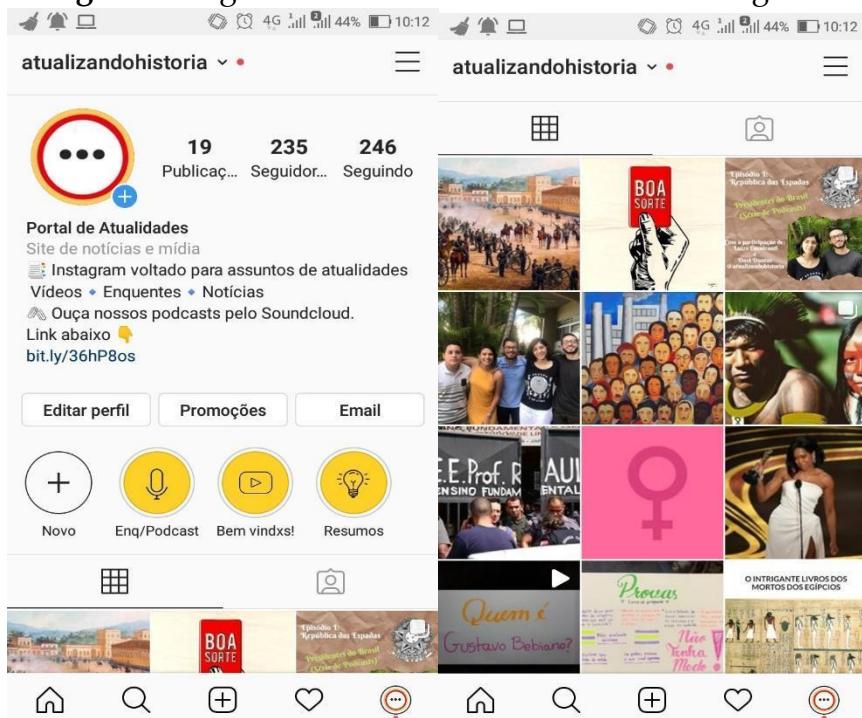
Figura 1- Página do “Atualizando História” na plataforma do *Google Classroom*



Fonte: Acervo pessoal. (Acesso 22/04/2019)

Para a plataforma do *Instagram*, fizemos uma conta como um portal interativo entre elas/eles e nós, pois observamos o quanto esta rede se tornou popular entre as/os adolescentes e o quanto é versátil para ser utilizada como ferramenta pedagógica. Criamos uma conta com o nome de usuário “@atualizandohistoria”, na qual as/os estudantes que participaram do projeto puderam seguir e ver notícias, interagir nas enquetes, tirar dúvidas, visualizar vídeos de pequena duração, receber dicas de estudo, enviar pequenos resumos, entre outras possibilidades que o *Instagram* nos oferece. Ele serviu também como um portal de notícias para que as/os estudantes sempre se mantivessem atualizados sobre o que acontece no Brasil e no mundo.

Figura 2- Página do @atualizandohistoria no Instagram

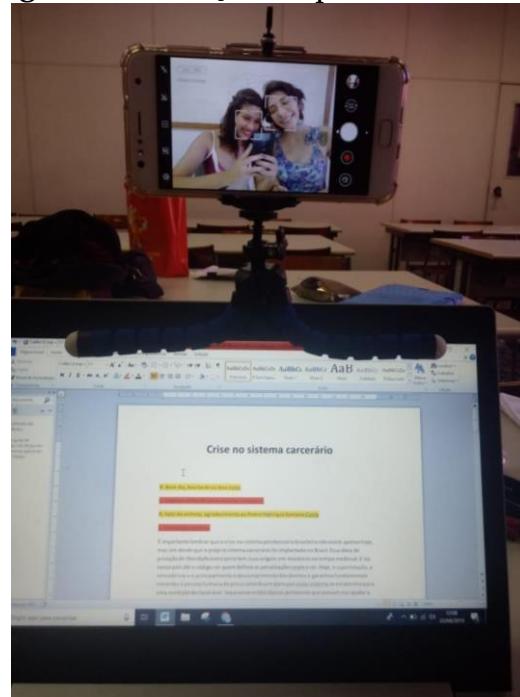


Fonte: Acervo pessoal. (Acesso em 23/01/2019)

Os podcasts serviram como uma forma de mantê-los sempre informadas/informados e conectadas/conectados. Outrossim, percebemos que elas/eles passam muito tempo no trajeto escola-casa, por viverem em uma região metropolitana em que o tráfego é bastante conturbado. Deste modo, achamos nesses arquivos de áudio ótimas alternativas para aproximar-las/aproximar-los do estudo de uma forma mais leve e descontraída fora do ambiente escolar. Para isso, transformaríamos o período no trânsito em um momento possível para a aprendizagem. Esse estilo de conteúdo vem ganhando bastante espaço e se mostra uma ferramenta bastante acessível para jovens e adolescentes, como mostra Barros (2011). Dessa forma, podemos observar na figura o número de acessos aos podcasts, alguns chegando a quase 60 visualizações. Além disso, toda vez que havia a publicação de um episódio novo, era feita uma publicação no Instagram, com um

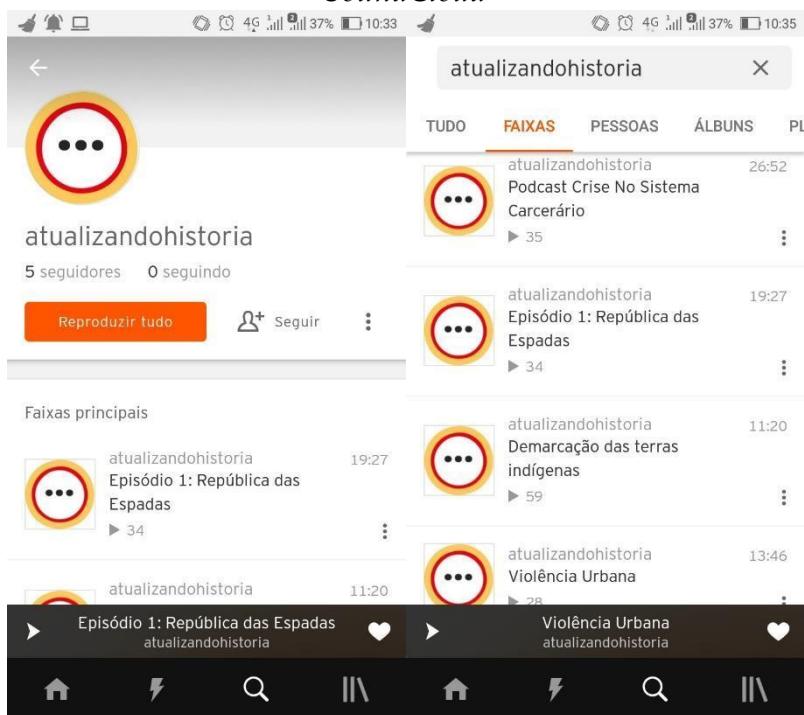
pequeno texto que abordava, de forma breve, o tema para despertar o interesse e a curiosidade de ouvir o conteúdo completo.

Figura 3- Gravação do primeiro *Podcast*



Fonte: Acervo pessoal. (Acesso em 22/04/2019)

Figura 4- Página do “Atualizando Historia” na plataforma *SoundCloud*



Fonte: Acervo Pessoal. (Acesso em 23/01/2019)

Planejamento Semanal do “Atualizando História”

Como o PIBID nos ofereceu a carga horária semanal de 8 (oito) horas, dividimos nossas atividades em dois dias com a duração de 4 horas cada. Escolhemos a terça e a quinta-feira para realizarmos nossas atividades, no expediente das 7:30h às 11:30h. Assim, montamos um cronograma com as demandas do mês.

Reuniões com os alunos do grupo para efetuar as atividades que foram programadas.

Montagem do material para as redes sociais.

Pesquisa e estudos.

Programação e necessidades extras.

Correção de atividades.

Dúvidas e postagens nas redes sociais.
Programação mensal/necessidades extras.

Banco de temas do “Atualizando História”

Formamos um banco de temas de conteúdo inicial a partir de algumas bibliografias, para nos basearmos durante o ano letivo, e com várias sugestões feitas pelos estudantes que participaram do projeto.

1. **Programa do Enem Ciências Humanas**⁷⁶ : Idade contemporânea e moderna; Meio Ambiente; Globalização; Democracia e Cidadania; Brasil Colônia; Natureza do Conhecimento; Cultura e Indústria Cultural; Geografia Agrária; Ética; Mundo do Trabalho; História do Brasil; Ideologia e Geopolítica; Interpretação e produção de texto.
2. **Programa para atualidades:** Fakenews; violência e segurança; Ideologização da sociedade; Imigração; Autoestima, depressão e ansiedade; Debates sobre gênero; Racismo; Estatuto do Desarmamento; Desenvolvimento da tecnologia e pesquisa no mundo e no Brasil; Privacidade na Internet e Uso de Dados Pessoais; Aborto; Corrupção; Crise no sistema carcerário.

⁷⁶ O conteúdo programático foi retirado da matriz de referência do Enem 2018. Informação disponível em: http://download.inep.gov.br/download/enem/matrix_referencia.pdf. Acesso em: 23 jan. 2020.

Figura 5 Story do “@atualizandohistoria” na plataforma do *Instagram*.



Fonte: Acervo pessoal. (Acesso em 23/01/2019)

Figura 6- Story do “@atualizandohistoria” na plataforma do *Instagram* com a votação do tema para a gravação do *Podcast* da semana.



Fonte: Acervo pessoal. (Acesso em 23/01/2019)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo de nosso trabalho esteve focado em intervir positivamente no estudo das/dos estudantes do Ginásio Pernambucano da Aurora, visando melhorar a qualidade da interação com a escola e com os temas de vestibulares, bem como contribuir para nossa formação enquanto futuras docentes

É possível perceber que a presença da interdisciplinaridade nas escolas e dos conteúdos relacionados às atualidades, bem como a interação com os meios digitais, conecta os indivíduos e a sociedade. Isso ocorre porque tudo que constitui os elementos pertencentes ao tempo presente, seja no mundo real ou no meio digital, faz parte da constante ligação com os acontecimentos do nosso hoje, mas principalmente do nosso futuro.

Através da aplicação do projeto de intervenção, os/as estudantes demonstraram interesse em conhecer outras versões das mesmas plataformas digitais utilizadas por eles para fins de estudo e entretenimento. Além disso, os meios digitais que utilizamos ao longo do nosso projeto serviram para promover debates entre as/os discentes dentro da própria sala de aula. Ou seja, os meios digitais agregaram mais conteúdos informativos para as/os estudantes do ensino médio do Erem Ginásio Pernambucano.

REFERÊNCIAS

BARROS, Gílian C.; MENTA, Eziquiel. **Podcast:** produções de áudio para educação de forma crítica, criativa e cidadã. Revista Eptic, v. 9, n. 1, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. Cortez editora, 2018.

BUCKINGHAM, David. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 3, p. 37-58, 2010.

CHARTIER, Roger. **A História ou a leitura do tempo.** São Paulo: Autêntica, 2010.

DIONNE, Christian Laville Jean. **A Construção do Saber.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

DOSSE, François. **História do tempo presente e Historiografia.** Florianópolis, Santa Catarina, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 59a edição- Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

A EDUCAÇÃO E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO INSTRUMENTO DE ENSINO DAS CIÊNCIAS HUMANAS

Denis Alisson Alves de Araújo Souza⁷⁷
Helder Remigio de Amorim⁷⁸

A escola e a questão da quantidade de informação

A partir do avanço da tecnologia, muito tem se discutido sobre como essa ferramenta pode ser importante se usada na educação. Atualmente, as escolas ainda tendem a concentrar estudantes de informação. Se isso fosse pensado há um tempo atrás faria sentido, justamente por sabermos que era difícil encontrar algumas informações. E por isso, hoje, na era tecnológica, esse modo de ensino concentrado nas informações vem sendo questionado. O historiador Yuval Harari, no seu livro *21 lições para o século 21*, explica por que no passado era importante a transmissão de conhecimento através da quantidade de informação. “Não havia rádio, televisão, jornais, diários ou biblioteca privada, não havia muito que ler além de romances e tratados religiosos” (HARARI, 2018, p.220).

Já nos dias atuais, com o avanço da tecnologia, estamos inundados por enormes quantidades de informação⁷⁹, as quais muitas vezes são usadas de forma equivocada. Do mesmo modo que a quantidade de informações aumentou, aumentaram também as informações falsas, irrelevantes e até mesmo informações que podem interferir na política, como observado no fenômeno conhecido por *fake*

⁷⁷ Aluno do 5º Período da Licenciatura em História da UNICAP.

⁷⁸ Doutor em História, professor da graduação e do PPGH-UNICAP. Coordenador de Área do Subprojeto de História e Filosofia do PIBID.

⁷⁹ Ver a bibliografia indicada de Harari, 2018. Principalmente o capítulo 19, visando entender os questionamentos dele sobre a quantidade de informações que são passadas na escola.

*news*⁸⁰. Assim, entendendo isso, a última coisa que a escola e os professores precisam passar para o aluno é mais informação. O questionamento é: com a quantidade de informação que temos hoje, não precisamos buscar maior volume, e, sim, compreensão e entendimento acerca do que já possuímos.

Porém, isto é um dos muitos desafios que temos na educação, pois sabemos que na prática não funciona desse jeito. Muitos professores continuam enchendo seus alunos de conteúdo e impedindo que eles pensem por si só, ao invés de tentar instruí-los com o melhor das informações possíveis.

Outro desafio da educação tem a ver com o fato de não serem propostas atividades que exercitem o senso crítico dos alunos. A maioria das escolas aposta numa educação com atividades predeterminadas, nas quais os alunos fazem e refazem os mesmos exercícios e as vezes não sabem o porquê daquilo. Dessa forma, a escola não estaria formando indivíduos pensantes, críticos e criativos, e sim pessoas com um conjunto de habilidades predeterminadas.

Um exemplo disso é o discurso de Harari, no qual diz que alguns especialistas em pedagogia falam sobre qual seria a forma ideal dessa transferência de conhecimento. “Muitos especialistas em pedagogia alegam que as escolas deveriam passar a ensinar ‘os quatro Cs’ pensamento crítico, comunicação, colaboração e criatividade.” dando a entender que as escolas deveriam diminuir essa “pedagogia tecnicista” (HARARI, 2018, p. 232).

Um dos motivos que tem afetado diretamente novas reflexões sobre educação e tecnologia é a globalização⁸¹. A globalização tem influenciado o modo de estruturar a educação escolar e de desenvolver o trabalho dos professores. E isto acontece a partir do momento em que

⁸⁰ Termo que obteve notoriedade nas eleições presidenciais dos Estados Unidos em 2016, e vem sendo usado com o sentido de notícias falsas que são propagadas por veículos de comunicação como se fossem informações reais.

⁸¹ A globalização é usada em diferentes áreas do conhecimento e em diferentes sentidos. Na concepção exposta, pretendeu-se analisar a globalização a partir das mudanças recorrentes no mundo do século XXI e suas influências na educação.

eles têm que se debruçar com novas formas de transmissão de conhecimento.

Devido a isso, todos nós estamos propícios a esta revolução científico-tecnológica, cujos reflexos também se notam nas salas de aula. A ideia principal seria que os docentes usassem essa revolução científico-tecnológica a seu favor. Como já dito, através da tecnologia, fazer com que os conteúdos predeterminados e a quantidade exacerbada de informações deem lugar à transmissão de conhecimento, com a qual os alunos possam exercitar sua criatividade de uma forma que consigam extraír o máximo das informações.

Em outras palavras, é como se a tecnologia pudesse garantir qualidade na educação. Obviamente não por si só, mas com uma pessoa capacitada e sabendo usar a ferramenta, há grandes chances dos ensinamentos se tornarem mais atrativos e prazerosos. A verdade é que o uso da tecnologia na educação não tira a importância gigante da figura do professor. Pelo contrário, é só mais uma ferramenta com o objetivo de cada vez mais tornar a educação mais ampla e oferecer ao mesmo tempo várias formas de transmissão de conhecimento.

Assim, este texto tenta fazer uma reflexão sobre o papel das novas tecnologias na educação, discute o que se entende por ensino de qualidade e atrativo, assim como traz uma ideia sobre a concepção de uma formação, a ser construída nos cursos que preparam professores e gestores para compreenderem e utilizarem as tecnologias do século XXI. Em contrapartida, este texto não quer dizer que se deveria confiar de uma forma demasiada na tecnologia. Ela, se usada de uma forma equivocada, pode se tornar uma vilã na vida do estudante.

A verdade é que a tecnologia não é algo negativo. Mas existe a necessidade de buscarmos instruções corretas para que seja utilizada como um instrumento para alcançarmos os objetivos. No entanto, caso não formos instruídos corretamente, será muito fácil para a tecnologia nos moldar e assumir o controle das nossas vidas. Desse modo, a tecnologia se tornará uma influência na sua vida mais do que a de servir você (HARARI, 2018).

Os primórdios das reflexões sobre tecnologia e educação

Motivada pelo citado desenvolvimento dos recursos tecnológicos, a discussão da utilização do computador no processo educacional tem ocupado lugar de destaque nas preocupações de professores e dos especialistas em tecnologia educacional, desde os primeiros anos da década de 80. Mesmo sendo de 1988, o livro *O Desenvolvimento do Raciocínio na era da Eletrônica* é um marco do início de reflexões sobre as relações de novas tecnologias e a educação, a criança e o jovem.

A autora aborda a questão da tecnologia a partir da noção de que, naquele momento, estávamos chegando ao século XXI e isso faria com que repensássemos sobre o processo educacional. (GREENFIELD, 1988). Em um dos capítulos de seu livro, Patrícia Greenfield sinaliza que foi na década de 90 que chegaram ao Brasil os primeiros computadores⁸², e eles trouxeram de certa forma uma facilidade para as pessoas. Esta questão de facilidade, a princípio, é observada apenas na teoria, pois a autora sinaliza que existiam alguns programas originais de aprendizagem que exigiam dos alunos uma habilidade básica para conseguir usufruir dessa nova tecnologia que estava sendo implantada na escola.

A escola passou a ser pensada como objeto desse processo de mudança, repensando as diversas questões provocadas pelo uso da tecnologia, se as novas tecnologias trazem novas formas de ler, de escrever, de agir e pensar. Além disso, a própria escola tornou-se objeto de discussão para entender o significado e as consequências dessa inclusão da tecnologia na educação.

A questão é instruir os professores para esses novos meios na educação. Não significa que os docentes vão se tornar especialistas em Informática ou no uso da Internet de uma hora para outra, mas significa criar condições para que todos possam se apropriar da sua utilização, de

⁸² Ver a bibliografia indicada de Greenfield, 1988. Principalmente o capítulo 8, visando entender a influência dos computadores nos primórdios da relação entre a tecnologia e a educação.

forma gradativa, e assim permitir que este novo meio de transmissão de conhecimento esteja incluso na escola. Em suma, não se trata de enxergar a escola como um ambiente tecnológico, mas de repensar o processo educacional, dos seus fundamentos à prática cotidiana.

A questão da cognição

Outro ponto importante sobre educação e tecnologia é a questão da cognição. Tecnologia, para muitos teóricos, é algo a se pensar pela forma líquida que ela propõe. Em outras palavras, a leitura profunda⁸³ através dos livros tem uma qualidade maior de absorção da informação. Ainda assim, a autora do livro *O cérebro no mundo digital*, Maryanne Wolf, está longe de negar a importância da tecnologia. Ela reconhece os ganhos obtidos com o aparato tecnológico, destacando, por exemplo, a utilização das telas na alfabetização de crianças disléxicas. Muitas pessoas estão compreendendo que não podemos voltar atrás no progresso tecnológico (WOLF, 2019).

Então, a questão é de intensidade. Nossos alunos necessitam não apenas aprender a ler intensamente através dos livros, mas também saber resgatar o melhor das informações quando se trata da tecnologia. Nesse mundo globalizado, estamos nos deparando com duas espécies de leitura: a mais paulatina, completa, baseada nas palavras e nos seus significados, em que o letramento se faz presente; e aquela mais veloz, digital, conhecida popularmente como “passar o olho na tela”. Dependendo da constância de leitura que é feita digitalmente, a qualidade de nossa atenção se modifica, pois essa forma de leitura nos obriga a ter uma atenção de momento.

Ou seja, a autora sinaliza que devemos ter cuidado com o uso da tecnologia, pois nem sempre significa que é uma forma benigna. Ela nos mostra que a tecnologia mudou a forma como lemos e obtemos conhecimento, mas não quer dizer que qualquer uso do meio digital é benéfico.

⁸³ O termo “leitura profunda” significa que o indivíduo conseguiu chegar ao seu ápice de concentração e captação da informação.

Como já dito no texto, vai depender do que é feito com as informações. A absorção do conhecimento é realizada através da concentração e assimilação de conceitos e ideias. Se não é feito dessa forma, a sua arquitetura cerebral da leitura faz com que você não atinja o nível de leitura profunda e, consequentemente, não tenha um bom aproveitamento na leitura. Quando vamos ler na forma digital, nosso cérebro muda a dinâmica da leitura. Normalmente, a leitura digital demanda menos do indivíduo, que acaba realizando uma leitura superficial.

E esse questionamento sobre leitura superficial e leitura profunda fica claro quando a autora afirma: “Quem lê cuidadosa consegue distinguir melhor o que é verdade e acrescentar o que sabe” (WOLF, 2019. p. 70). E se parar para pensar, com certeza vai lembrar-se de um momento em que você entrou em algum site, link ou qualquer variável desse tipo e saiu logo em seguida. Esse tipo de leitura, a princípio, vai parecer ótima, mas depois de um tempo você vai perceber que foi algo superficial e você não conseguiu absorver os conceitos e ideias por completo.

Portanto, a ideia da autora não é abolir de vez a questão digital, mas tomar cuidado com as formas de uso. Como dito, com o mau uso da tecnologia, nossa capacidade de reflexão entra em desuso e isso faz o que não conseguimos ter o máximo de captação da informação. Então, o uso da tecnologia da educação tem que ser realizado da melhor forma possível para que o aluno consiga ter uma absorção melhor das informações através de uma leitura profunda, conforme explicitado pela autora (WOLF, 2019).

Atuação docente

Por princípio, muito se é discutido sobre o papel do professor na transmissão do conhecimento para o aluno. É questionado o fato de muitos tratarem a figura do docente como o único detentor do conhecimento, quando na verdade a troca de experiências também é uma forma de aprender. No caso da tecnologia, em muitos casos, é

comum que os discentes ensinem aos docentes a usarem ou informem sobre ferramentas tecnológicas como redes sociais, software ou hardware.

Mesmo com essa autonomia do aluno quanto ao aprendizado tecnológico, é fato que o professor continua com sua importância na transmissão do conhecimento. Percebe-se que os ambientes tecnológicos são lugares onde as pessoas veiculam discurso de ódio, tais como ideais racistas, bullying ou outros comportamentos considerados inaceitáveis na sociedade atual. Ou seja, o conhecimento não pode ser resumido ao domínio às técnicas da era digital, mas também ao entendimento acerca das questões sociais e culturais que estão inseridas também nos meios tecnológicos.

Mesmo sabendo que o professor tem um papel importante por entender em suma a questão da educação, é importante que ele tenha alguma noção da tecnologia para que possa juntar a teoria à prática. O docente tem que estar atento para algumas competências que deverão ser desenvolvidas através da tecnologia. Entre elas, estão: avaliar conteúdos digitais e observar a qualidade de áudio, vídeo e qualquer utilidade dos objetos propostos; aperfeiçoar sua didática e aprimorar para o sentido digital do conhecimento, além de estar seguro e preparado para aconselhar os estudantes sobre quais ferramentas são mais adequadas para a busca do conhecimento.

Outra questão importante é a formação e a valorização do professor. Para melhorar a qualidade da educação, não basta avaliar o aluno através das diversas formas de transmissão do conhecimento. A saída é investir no professor. Melhorar os salários, melhorar a formação, melhorar as condições de trabalho. Professor precisa ser formado em serviço, trabalhando, mas, antes de tudo, é preciso que o salário seja compatível com o seu nível de formação e atuação para poder atrair pessoas para o magistério.

É fundamental que haja muito mais investimentos na educação. É uma questão de sobrevivência da própria sociedade como um todo. Entretanto, fica difícil acreditar em mudanças quando, no que concerne à formação e valorização de professores, se deixa muito a desejar (FREITAS, 2003).

O ensino híbrido

O ensino híbrido já foi em grande parte discutido no texto. É a abordagem pedagógica que abarca as atividades presenciais que são realizadas no colégio e as atividades que são realizadas no meio digital. O problema está em como combinar essas duas propostas, sabendo e entendendo que o foco da aprendizagem não pode estar única e exclusivamente no professor. A ideia do ensino híbrido é que o ensino não ficaria só voltado para o professor em sala de aula.

O ensino híbrido segue o pressuposto da tentativa de implantar na educação uma forma de busca ao conhecimento na qual o estudante vai poder criar as situações e assumir uma postura mais participativa, e o professor vai assumir uma postura mais mediadora, uma espécie de auxiliador, juntamente com o restante dos colegas. Trata-se de uma espécie de autonomia que os alunos teriam ao acessarem a informação antes mesmo de entrarem em sala de aula.

É inevitável observar as mudanças proporcionadas pelos processos educacionais com base no ensino híbrido, além dos benefícios na questão da aprendizagem. Com o uso da tecnologia do ensino híbrido, o aluno acessa o conteúdo antes de entrar em sala de aula. Mas como já dito, a questão cognitiva do conhecimento é feita em sala de aula, onde haverá a síntese, concentração e a captação real do conhecimento.

Outro ponto benéfico do ensino híbrido é que o discente pode trabalhar com o material no seu tempo, sem pressa ou sem alguma espécie de obrigação. A partir do uso do material da forma como o aluno preferir, no tempo dele, ele poderá usá-lo e, consequentemente, extrair o melhor possível do conteúdo. Além disso, a tecnologia proporciona

um leque de possibilidades como, por exemplo: animação, simulação e vídeos. Essas possibilidades permitem ao aluno aprofundar o conteúdo que ele deseja.

Dentro do ensino híbrido, o aluno desde sempre é incentivado a ter autonomia na busca do conhecimento. Nesse modelo, o aluno não fica refém do conhecimento do professor e tem a liberdade de decidir as melhores formas para obter o conhecimento. A junção entre educação e tecnologia proporciona ao discente o contato com o conteúdo sem estar refém do professor. O que não tira em nada a importância do docente em sala de aula, mas se torna uma possibilidade a mais nessa questão de ensino-aprendizagem.

De qualquer forma, é inegável a importância das duas modalidades. Tanto da participação do aluno em sala de aula, acompanhado do professor, como da própria autonomia do discente em relação aos meios digitais. Essa colaboração entre ambos são aspectos fundamentais do processo de ensino e aprendizado. E justamente essa autonomia nos faz refletir sobre a importância da tecnologia. O papel do docente, como já exposto acima, é dividido com o discente, a partir do momento em que agora o aluno vai poder por conta própria buscar esse conhecimento. Isso não significa que a figura do professor não tem mais importância. Pelo contrário, agora o professor tem uma ferramenta a mais para a transmissão do conhecimento.

Porém, o ensino híbrido tem sofrido algumas críticas. Alguns professores questionam que na maneira tradicional⁸⁴ já é difícil aprender e que na forma digital vai ser mais complicado ainda. Outros críticos dizem que o modelo é totalmente dependente da tecnologia, o que acarretaria um ensino desigual. Ou seja, o aluno que tem acesso à tecnologia sairia na frente daquele que não possui tal condição (BACICH et. al. 2015).

⁸⁴ Onde o aluno é completamente subordinado ao professor e dependente dele na questão de ensino-aprendizagem.

A expectativa da educação na contemporaneidade

Século XXI, mundo globalizado. Surge a inserção das tecnologias digitais, da robotização, da inteligência artificial no mundo do trabalho e, consequentemente, no mundo da educação. O questionamento que fica é: como serão os profissionais e as escolas nesse mundo digital? De que forma as crianças serão educadas para viver num mundo com tanta tecnologia? Rui Fava, no seu livro *Trabalho, educação e inteligência artificial* (2018), faz uma reflexão sobre o papel dos docentes, familiares e alunos nessa mudança contínua que já afetou a comunidade escolar (FAVA, 2018).

Alguns autores também falam sobre a expectativa da educação na contemporaneidade e a importância de uma pedagogia libertadora. Um deles é Paulo Freire. O educador é bastante citado como referência para explicar a autonomia do aluno e, se colocado no contexto do uso da tecnologia, talvez possamos alcançar essa liberdade. Seguindo essa lógica acerca da autonomia do aluno, a educação deve ser preparada para formar alunos criativos, críticos e participativos, e, assim, a tecnologia proporcionaria a “educação mais libertadora” que tanto Freire fala em seu livro *Educação como prática da liberdade* (1976). Mas, é importante salientar que em contrapartida, apesar de Freire em muitos momentos apoiar a tecnologia na educação, o educador denuncia em alguns casos a questão do isolamento do ser humano e como a tecnologia pode ter uma influência negativa na vida das pessoas (FREIRE, 1976).

Ademais, se tratando do desenvolvimento cognitivo das crianças, não se espera que apenas a autonomia do aluno proporcione a aprendizagem esperada. Esta autonomia deve estar acompanhada, dentre outras coisas, das influências que podemos sofrer do meio. O ambiente no qual estamos inseridos, para Vygotsky, é de extrema importância para o desenvolvimento infantil e, como consequência, para a formação da mente. Colocando no contexto da tecnologia, o aparato tecnológico pode ajudar no processo de aprendizagem através de ferramentas da internet no ambiente escolar (VIGOTSKY, 2003).

Pode-se dizer, ainda, que o computador é uma das várias apostas de especialistas para a educação na contemporaneidade. E Jean Piaget é uma das referências para a perspectiva pedagógica e do desenvolvimento do aluno que usa o computador. É através das “fases do desenvolvimento” que o construtivista tece seus comentários sobre a importância da tecnologia. Mas, para isso, os educadores devem estar atentos para a fase em que o aluno se encontra, para que, assim, a tecnologia não venha a ser usada de maneira incorreta. Dessa forma, o professor, junto com a comunidade escolar, deve entender e respeitar a subjetividade do aluno a partir etapas do desenvolvimento dele e assim inseri-lo no mundo tecnológico. (PIAGET, 1979)

Desafios

Como visto, são muitos os desafios para a utilização tecnologista dentro do âmbito educacional. Mas esses desafios vêm acompanhados de caminhos e oportunidades. A junção de educação e tecnologias faz com que sejam disponibilizados os conhecimentos necessários ao desenvolvimento de novas práticas educacionais com os recursos disponíveis no mundo digital e que podem auxiliar nos processos de ensinar e aprender.

Ambas as práticas podem e devem ser adaptadas a cada necessidade. Um dos muitos desafios Pedagógicos da tecnologia na educação é fazer com que seja facilitada a compreensão e a utilização dos recursos e tecnologias de informação e comunicação em busca de conhecimento tanto na sala de aula quanto fora dela, fazendo do livro mais um meio para a busca do conhecimento. Contudo, não a única forma de buscar conhecimento no processo de ensino-aprendizagem.

Outro desafio é cada vez questionar e repensar os processos educacionais a fim de melhorar ensino-aprendizagem dos alunos e utilizar os conceitos e ferramentas da Internet, potencializando a eficácia dos esforços de capacitação e desenvolvimento de pessoas com o objetivo de torná-las mais aptas para atuar em sociedade. Não só questionar, mas também entender a necessidade de, num mundo

globalizado, incluir novas maneiras de obter o conhecimento, sem esquecer a importância tanto da leitura com do livro e do papel desempenhado pelo professor.

Além disso, as questões relacionadas à teoria e à prática podem ser consideradas um desafio. Muito se fala sobre os malefícios e benefícios da tecnologia na educação. Então, como ensinar e aprender através desses mecanismos? Isso deve ser pensado em conjunto, entre os professores, os próprios alunos e toda a comunidade escolar, pois a junção de ambos, usados de maneira eficiente, pode ajudar na questão do ensino-aprendizagem. Exemplos disso são imagens, mapas, vídeos, bibliotecas virtuais, livros, entre outros (CARVALHO, 2010).

Não se pode reduzir os desafios à forma de executá-los. Algumas vezes o problema está na raiz. E como sabemos, a realidade das escolas brasileiras é precária. Um desses problemas é a falta de recursos. É difícil relacionar a educação e a tecnologia quando a maior parte das escolas públicas não recebe os incentivos necessários para fornecer educação de qualidade e variada para os alunos.

Além disso, outro ponto importante é o envolvimento das pessoas, professores, alunos e todos os componentes do âmbito escolar com a educação. Não se pode haver melhoria significativa no ensino, tradicional ou tecnológico, conforme discutido neste artigo, sem a participação ativa dos professores, das famílias e de toda comunidade escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

YUVAL NOAH, Harari. *21 lições para o século 21.* São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

FAVA, Rui. *trabalho, educação e inteligência artificial:* A era do indivíduo versátil. Rio Grande do Sul: Editora Penso, 2018.

GREENFIELD, Patrícia Marks. **O desenvolvimento do raciocínio na era da eletrônica:** os efeitos a tv, computadores e videogames. São Paulo: Editora Summos Editorial, 1988.

WOLF, Maryanne. **O cérebro no mundo digital:** Os desafios da leitura na nossa era. São Paulo: Editora Contexto, 2019.

CAVALCANTI, Erinaldo. **História e história: desafios, limites e possibilidades.** Revista História hoje, volume 7. número 13. 2018.

BACICH, Lilian. Ensino Híbrido: **Personalização e Tecnologia na Educação.** São Paulo: Editora Penso, 2015.

FREITAS, H.C.L. **Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 24, n. 85, dez. 2003.

CARVALHO, Fábio Câmara Araújo. **IVANOFF, Gregorio Bittar. Tecnologias que educam: ensinar e aprender com tecnologias de informação e comunicação.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1976.

A EXPERIÊNCIA DE PUBLICAÇÃO DO JORNAL HISTORICIZANDO NO PIBID

Carlos Eduardo de Souza⁸⁵
Claudio Vinicius Santos de Lima⁸⁶
Gisele de Souza Silva⁸⁷
Helder Remigio de Amorim⁸⁸

INTRODUÇÃO

Há dentro do sistema educacional brasileiro diversos desafios sendo vivenciados e enfrentados por toda comunidade escolar. Ao direcionar o olhar para as instituições públicas de ensino, é possível presenciar as problemáticas que permeiam toda estrutura educacional. As dificuldades e necessidades caminham por diferentes níveis de complexidade que afetam a sociedade como um todo, mas, principalmente, aqueles que estão com seu cotidiano diretamente dedicado ao processo ensino-aprendizagem.

A construção de debates que problematizem a realidade da educação brasileira torna-se extremamente necessária para que seja possível estabelecer parâmetros capazes de ofertar o acesso à educação de qualidade. A existência de inúmeras adversidades que permeiam a realidade dos docentes e discentes faz com que se criem alternativas que possibilitem a democratização e a oferta do ensino.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) atua de maneira comprometida, proporcionando à comunidade escolar uma dinamização do ensino enquanto colabora para a formação dos futuros profissionais de educação. O Programa possibilita ao graduando uma oportunidade fantástica de estreitar a relação com a

⁸⁵Aluno do 5º Período da Licenciatura em História da UNICAP.

⁸⁶Aluno do 5º Período da Licenciatura em História da UNICAP.

⁸⁷Aluna do 5º Período da Licenciatura em História da UNICAP.

⁸⁸Doutor em História, professor da graduação e do PPGH-UNICAP. Coordenador de Área do Subprojeto de História e Filosofia do PIBID.

docência enquanto se dispõe a trabalhar o conhecimento empírico instruído e adquirido dentro da universidade.

Todo processo disponibilizado pelo programa contribui para que as adversidades do sistema educacional sejam minimizadas e, gradualmente, superadas com a utilização de métodos que tornem a vivência escolar muito mais atrativa e acessível a todos. A realidade presente nas escolas, junto aos conhecimentos passados pelos professores que atuam na supervisão e coordenação do PIBID, potencializa o desenvolvimento e enriquecimento acadêmico do graduando.

Investir nestes modelos educativos gera um imenso benefício e retorno social, pois é nesse sentido que há um aprimoramento dos futuros professores em prol de uma educação responsável e de qualidade. Educador que se disponha a aprender enquanto ensina, trabalhando seus ranços autoritários na tentativa de construção de uma relação democrática.

Nesse sentido, o estímulo à interdisciplinaridade fomenta um melhoramento na relação ensino-aprendizagem, fazendo com que as pequenas mudanças ecoem em um progresso que reflete nos alunos das instituições de ensino. É nesse parâmetro que se torna viável, na medida das circunstâncias, atingir as metas educacionais de maneira qualitativa, cujo maior favorecido é o estudante, junto à comunidade escolar, que, consequentemente, beneficia-se destas experiências de ensino e trabalho.

Instituição de Ensino

A Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), em parceria com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), construiu um belíssimo trabalho de atuação na Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano - Aurora, localizada na cidade do Recife, capital de Pernambuco. Em todo o território nacional, muitas escolas públicas vêm sofrendo com problemas na infraestrutura e nos investimentos internos que atingem a

gestão e, consequentemente, comprometem o dinamismo das atividades curriculares. Assim ocorre também no Ginásio Pernambucano; o colégio possui várias dificuldades relacionadas à estrutura por ser um prédio bem antigo.

Apesar de tudo, o EREM é uma Instituição que resiste às dificuldades de maneira muito peculiar, pois é dotado de uma rotina diversificada e muito interessante, que não está presente em outras escolas da região, como: salas temáticas, onde cada disciplina tem o seu próprio espaço designado; eletivas, tais como teatro, dança e literatura; e as festividades anuais, como a festa do dia da Consciência Negra, Jogos Internos, Semana Literária, entre outras. A escola conta também com uma equipe de docentes extremamente preparados que atuam de maneira fantástica com muita excelência na democratização do conhecimento.

A dinâmica e estrutura dentro da instituição oferece ao(a) pibidiano(a) uma série de alternativas para intervenções e realização de atividades na comunidade escolar. A ilustre biblioteca do colégio é, com certeza, uma referência devido à riqueza de seu acervo. Nela estão presentes livros e documentos do Período Imperial do Brasil onde são cuidadosamente armazenados e possuem restrição de acesso; há também livros de diferentes temáticas disponíveis aos alunos, além de um espaço de convivência climatizado.

Outro diferencial do Ginásio Pernambucano dá-se na existência de um museu dentro das suas dependências, o Museu de História Natural Louis Jacques Brunet, que está localizado no primeiro andar do colégio e contém inúmeras peças interessantes que podem ser utilizadas para agregar valor às aulas e atividades que dialogam com as mesmas temáticas. Todos esses espaços possibilitam o estímulo e o envolvimento dos alunos com fins educativos. Estes locais atendem também ao entrosamento de profissionais das mais diversas áreas da educação como também aos pibidianos residentes na instituição, possibilitando a eles uma maior imersão no trabalho de pesquisa e elaboração de projetos acadêmicos e colegiais.

Os professores supervisores

Além de contar com uma gama de possibilidades que estão presentes nos ambientes internos do Ginásio Pernambucano, o(a) pibidiano(a) de História, da Universidade Católica, inicia sua experiência no programa tendo como principais mentores os professores supervisores: Cléber Cavalcanti de Moraes e Paulo Henrique Amorim França.

A proposta do PIBID envolve a necessidade de um projeto de intervenção que contribua para a construção de uma melhoria na dinâmica escolar. Os trabalhos e projetos a serem desenvolvidos dentro da instituição contam com a presença e apoio dos professores supervisores que se tornam cruciais para a elaboração destas tarefas. Com a vasta experiência dentro da área educacional, estes auxiliam em problemas recorrentes que acometem os pibidianos, como por exemplo a timidez para lidar com alunos, a introdução dos bolsistas e voluntários do PIBID dentro do âmbito escolar e a intermediação da relação entre o(a) pibidiano(a) e os demais funcionários do colégio.

Os professores supervisores são peças fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem pelo qual os pibidianos passam no decorrer do programa. A presença de profissionais da área da educação ao lado de graduandos de história é, de fato, extremamente positiva e enriquecedora, pois a segurança e a experiência destes é motivadora e encorajadora.

Os alunos

O maior desafio do profissional da educação, de professores e graduandos, dentro de uma instituição de ensino, sempre será a complexidade da relação com os alunos. Os pibidianos puderam ter o privilégio dessa experiência, já que todos os dias surgiam afinidades e familiaridades com os discentes do Ginásio Pernambucano, pois, semelhante ao corpo docente, são dotados de conhecimentos e de uma

diversa vivência dentro e fora do colégio, proporcionando a troca e elaboração de ideias.

Tendo em vista a carência de profissionais da psicologia infanto-juvenil dentro das escolas públicas no Brasil, o peso e a responsabilidade para lidar com o emocional dos alunos passam diretamente para os profissionais da educação, em sua maioria, os professores que estão presentes em seu cotidiano escolar, que tentam atender e prestar apoio, dentro das possíveis circunstâncias, aos problemas psicológicos e emocionais dos alunos dentro do colégio. A introdução dos pibidianos na escola proporcionou, ainda, uma familiaridade etária, social e de gênero, o que possibilitou aos alunos sentirem uma maior proximidade do que com seus professores, resultando num incessante interesse por conversas, apoio e debates.

A realidade vivenciada pelos alunos reflete muito bem a escassez de recursos básicos para uma educação de qualidade, tendo em vista a falta de um profissional capaz de auxiliar e amparar os alunos em momentos de depressão, ansiedade, estresse, *bullying* e problemas familiares. Além disso, o profissional da educação precisa lidar também com a falta de alguns equipamentos e ferramentas básicas para a realização de seu trabalho, ferramentas estas cuja ausência é explícita dentro do Ginásio Pernambucano, como por exemplo equipamentos para projeção de slides, sons, microfones, ventiladores nas salas, quadros quebrados e alimentação de qualidade. Os alunos desta instituição, apesar de serem privilegiados por estudarem em um colégio tradicional de Pernambuco, que conta com uma série de espaços únicos e diversificados, precisam enfrentar o cotidiano árduo de uma escola pública e integral.

Além disso, a instituição de ensino Ginásio Pernambucano carece, sem sombra de dúvida, de um corpo docente capaz de entender e apoiar as diferenças e a diversidade dentro do meio estudantil. Apesar destes impasses, a esperança e perseverança dos alunos desta instituição é, de fato, um fenômeno extremamente belo e revigorante. Os alunos tornam-se figuras inspiradoras no dia a dia do Ginásio Pernambucano, mostrando que, mesmo com todos os problemas estruturais e de

financiamento que a educação brasileira enfrenta cotidianamente, a juventude sempre se sobressairá com sonhos e objetivos de tornarem o Brasil um país que leve em consideração a dimensão heterogênea do seu povo.

Jornal Historicizando

A rotina e a experiência com os alunos possibilitaram aos pibidianos uma visão mais coerente e pertinente a respeito do Ensino de História em que há uma necessidade de tornar o conhecimento mais dinamizado e atrativo para cativar a atenção dos alunos e fazer com que os conteúdos sejam capazes de penetrar no cotidiano destes estudantes. Em virtude da *Era da Informação*, o acesso à tecnologia tornou-se inevitável e crucial para a juventude brasileira, e isso não é diferente nas escolas do país. Portanto, o ensino da História precisa adaptar-se aos novos meios para que não se perca dos interesses da juventude.

Alguns pibidianos de História elaboraram um projeto de maior imersão na tecnologia com a produção de *podcast*, iniciativas nas redes sociais, atrelados a temas históricos e curiosidades. É interessante como as temáticas e possibilidades são lidas e enfrentadas por cada um, pois foi pensando em um conhecimento histórico e social que fosse acessível a todos e que, ao mesmo tempo, cativasse a atenção dos alunos que surgiu o projeto do *Jornal Historicizando*.

O projeto do Jornal iniciou-se em meados de agosto de 2019 na Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano - Aurora. A iniciativa foi criar o projeto como uma proposta de intervenção disciplinar e, também, como uma interferência acadêmica e experimental na instituição. Sendo assim, foi consultado e recrutado um grupo de alunos para integrar a equipe editorial do jornal, a fim de garantir a interação requisitada e necessária dos alunos no projeto. As funções destes foram as mais diversificadas: alguns deles foram os responsáveis pela área artística das edições, como alguns desenhos, *cartoons*, poesias, poemas e tirinhas; outros foram os responsáveis pelo auxílio à pesquisa de alguns temas abordados no jornal, como por

exemplo, a edição que teve como tema a História da Instituição Ginásio Pernambucano; e outros até mesmo foram os responsáveis pela ideia de abordagens de músicas relacionadas aos temas. Os alunos proporcionaram uma experiência extremamente positiva e necessária para o projeto, garantindo neste uma linguagem que possibilitasse uma maior integração e comunicação com os demais discentes do colégio.

É interessante pensar o quanto se faz necessário escolas trabalharem com implantações de projetos. São notórios os resultados que a escola obtem, e não só a escola tem esse resultado positivo e significativo, como também os alunos do PIBID que pensam e desenvolvem o projeto. Viu-se o empenho dos alunos para tornar factível o acontecimento do jornal. O projeto buscou trabalhar assuntos de história debatidos na graduação que foram levados para o Ensino Médio. A realização das pesquisas tinha como responsáveis os pibidianos que idealizaram o projeto, por terem um melhor acesso a bibliografias e documentos com fontes seguras dentro da Universidade Católica de Pernambuco. Os alunos do Ginásio Pernambucano tinham como principal função corrigir, editar, buscar imagens e divulgar. Os alunos que se interessaram e participaram do jornal buscaram, a todo momento, trazer assuntos que agregassem aos conteúdos pautados para serem trabalhados. Preenchiam os temas com diversas ideias e sugestões, além de auxiliarem diretamente no processo de criação dos temas e conteúdo do Jornal.

O projeto de Guilherme Moerbeck, *História Antiga no Ensino Fundamental: Um Estudo Sobre os Mitos Gregos Antigos e a Consciência Histórica*, tornou-se uma inspiração direta para o *Jornal Historicizando*. Ele tenta trabalhar a História Antiga trazendo o conteúdo para a realidade dos alunos de escola pública, o contexto social em que estão inseridos e a série deles. Tudo isso levou os pibidianos responsáveis a pensarem em como trabalhar assuntos de História que são trabalhados na academia, entretanto, mantém-se um pouco distante da realidade dos alunos de Ensino Médio. Percebe-se que esses conteúdos estão distantes, muitas vezes, pela densidade da leitura acadêmica que se torna inviável para os estudantes do ensino

médio, juntamente com a dedicação que eles mantêm aos estudos para provas e vestibulares, então buscamos torná-los mais palatáveis e acessíveis de serem lidos.

Para o desenvolvimento do projeto, foram utilizados livros, artigos, músicas, vídeos e sites para a construção do jornal. Foram necessárias pesquisas acadêmicas e leituras de livros de ensino fundamental e médio para que se agregasse um conteúdo dinâmico no projeto. Desse modo, é importante enfatizar que o diálogo foi fundamental para construção, escolha e elaboração dos temas. Funcionários do colégio, professores do Ginásio Pernambucano e da UNICAP foram fundamentais, incluindo o Coordenador Institucional do Subprojeto de História e Filosofia do PIBID, o Prof. Dr. Helder Remigio de Amorim.

Desde o início, a ideia foi buscar a participação de todos os envolvidos, desde os alunos do Ginásio Pernambucanos até os pibidianos presentes no projeto. Os temas de pesquisa para os jornais eram eleitos a partir de uma votação com o intuito de deixar mais democrática a escolha, buscando a participação de todo o corpo do jornal. Nas pesquisas, os pibidianos mostraram aos alunos as fontes que melhor se adequavam para os assuntos abordados nos jornais, com o objetivo de familiarizá-los com a pesquisa, caso quisessem ingressar uma carreira acadêmica posteriormente. Os livros e textos acadêmicos que os pibidianos usaram serviram como base principal; tentaram transformar a linguagem formal e acadêmica dos textos em uma linguagem mais informal e lúdica, capaz de atrair a leitura dos alunos da escola, com o objetivo de despertar o interesse de todos pela leitura.

Fotografia 1: Edição Número 1 do Jornal Historicizando

The screenshot shows the front page of the first edition of the 'Historicizando' newspaper. At the top center is the title 'Historicizando' in a large, stylized font, flanked by two small illustrations of classical buildings. Below the title, the text 'Edição 1' is on the left, 'Ginásio Pernambucano' is in the center, and 'Recife, 2019' is on the right. The main article is titled 'Dia do Índio'. It discusses the arrival of Pedro Álvares Cabral in 1500 and the subsequent discovery of Brazil. The text is accompanied by three small illustrations of indigenous people and a dog. To the right of the main article is a column of text about the diversity of ethnic groups and their costumes. Below the main article is another column of text and three small illustrations. At the bottom left, there is a note in Portuguese. The entire page is framed by a thick black border.

Edição 1 **Ginásio Pernambucano** **Recife, 2019**

Dia do Índio

Em 1500 chega à Armada de Pedro Álvares Cabral. Botou logo o nome dos originários da terra de Índio, sendo que a galera nem se denominava assim. Os povos já tinham seus costumes, sua cultura, seus ritos, sua organização social. Mas os Europeus estavam eram preocupados em descobrir o que tinha naquela terra e o que podiam levar de lucro. Logo, deixaram dois de seus homens para vigiar e aprender a língua que se falava aqui.

Voltaram para Portugal ansiosos para contarem do seu feito, contar que "descobriram novas terras".

...E ASSIM FIZ O DESCUBRIMENTO DO BRASIL

COMO ASSIM!

E A VERSÃO DOS ÍNDIOS!

Tudo mentira! Já tinha gente pra danado pelas bandas de cá, vários grupos étnicos e povos de diversas culturas e costumes ricos e variados. Mas os caras até hoje insistem em dizer que descobriram as Terras de Vera Cruz.

PIANDORAMA! — JAH MAM
SI A TERRA DAQUI É TERRA
DEA MAM... — GIVE MAM!
POR ISSO EXPLODIRAM
A GENTE!

MACHALA
TERRA MACHA
POI TROCADA!

NÊS QUI SONOS
DASQUILA TERRA!

Minha gente, eles estavam em Pindoramal! Era dessa forma que os nativos chamavam essas terras.

De inicio os portugueses fizeram trocas com os Tupis que viviam na costa Praieira, como: espelhos, roupas, objetos pessoais entre outros e trocavam por madeira, animais do continente, comidas locais etc. Foi um inicio até de troca de cultura, mas os portugueses sempre gananciosos queriam sempre mais. Achavam os nativos preguiçosos por fazerem as coisas no seu tempo. Os filhos da terra não estavam

Todo o processo de construção do Jornal foi pensado a partir da promoção de debates, levantando grandes discussões acerca do que seria mais bem abordado nos temas e como seriam feitas todas as etapas, desde os temas às divisões de trabalho, o que resultaria em um produto lúdico e fiel às fontes que foram pesquisadas.

Um grande temor era perder-se nos assuntos que seriam abordados ou nas narrativas que eram estabelecidas, mas com o trabalho em equipe e, sem dúvidas, com a colaboração dos alunos, os pibidianos foram capazes de elaborar e trabalhar temas pertinentes e importantes, que remetessem a rupturas e permanências da História do Brasil e do Mundo. Os alunos detêm uma brilhante capacidade criativa que foi

capaz de construir algo realmente benéfico, tanto para eles quanto para a escola. Acredita-se que o projeto servirá de apoio de ideias para futuras turmas e alunos que entrarão no Ginásio Pernambucano.

CONCLUSÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tem um imensurável papel na formação de um graduando de licenciatura. O PIBID expande não só as diversas possibilidades de atividades que podem ser trabalhadas em sala de aula, como também acaba dando ao graduando visões de como construir algo que chame a atenção dos alunos de Ensino Médio para a disciplina na qual o pibidiano está formando-se.

O PIBID, por vez, anuncia uma nova fase na vida do graduando. Ele, o estudante de graduação, acaba tendo mais possibilidades no PIBID pelo fato de não ser um professor, com todas suas obrigações, com todas as responsabilidades, nem um estagiário, que está na escola para cumprir sua carga horária; no entanto, o pibidiano está na escola em busca de aprofundamento na sua formação profissional individual e coletiva. O pibidiano acaba tendo um maior protagonismo, atividades criativas, uma maior independência, pois pode construir algo além do que se pede a um aluno do estágio obrigatório.

O projeto acaba sendo muito enriquecedor, tanto para o acadêmico quanto para a escola. Sem falar que a bolsa dada pela CAPES acaba sendo um bom auxílio para as manutenções básicas do graduando, como uma ajuda de custo para o transporte, sua permanência no curso, compra de livros e materiais e auxílio na alimentação. O PIBID ajuda também na produção de materiais pedagógicos e pesquisas; o acadêmico pode construir algo para a academia a partir de sua vivência na escola com os alunos. A escola tem como retorno projetos que muitas vezes podem ser continuados tanto pela escola como por outros futuros pibidianos. Um ponto bastante interessante é que o PIBID acaba mostrando que para atrair alunos que não se interessam pela matéria, faz-se necessário produzir algo que fuja

do padrão e possibilite o entretenimento e o interesse dos alunos pela disciplina que está sendo trabalhada.

O PIBID excita a inspiração ao pensar em algo novo que agregue ao aprendizado do aluno com novas fórmulas e novas perspectivas, com que aprende a tornar-se uma ferramenta com dinâmica, com uma linguagem mais próxima da realidade daqueles alunos. A expectativa de construir algo interdisciplinar acaba quebrando aquela realidade massiva de muitas escolas, mudando a visão do ensino, mostrando que o ensino pode ser construído com outras matérias e outras abordagens e, assim, fugir dos padrões de ensino sem perder sua essência e o aprendizado.

Precisa ser claro o entendimento da realidade social dos alunos de escolas públicas. A falta de incentivo, a falta de estrutura e a falta de condições acabam dificultando o aprendizado do aluno, então, saber trabalhar os assuntos de forma coletiva e mostrando de maneira clara que os conteúdos das diversas matérias podem ter uma relação acaba facilitando o aprendizado do aluno. René Descartes, em sua obra o *Discurso do Método*, passa a ideia de que o mundo é um todo coeso com várias partes separadas que interagem, e as disciplinas são exatamente isso, conhecimentos divididos em suas determinadas áreas que de alguma forma podem ter sua interação.

As interações que são criadas entre os pibidianos são de suma importância para proporcionar trocas de experiências e por incentivar o trabalho em equipe e, até mesmo, ter a noção de como é que funciona a dinâmica entre os profissionais. Os obstáculos que aparecem acabam sendo mais fáceis de serem vencidos, os grupos acabam se fortalecendo devido à realização do trabalho em equipe.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Juliana Alves de; SILVA, Tarcísio Augusto Alves da. **O Ensino da Temática Indígena: Subsídios Didáticos para o Estudo das Sociodiversidades Indígenas**. Recife: Edições Rascunhos. 2017.

CARNOVALE, Vera. **A Dor Do Outro Como Tema Nas Aulas De História.** [Entrevista concedida a] Carmen Zeli de Vargas Gil, Juliana Alves de Andrade, Juliana Pirola Balestra. Revista História Hoje, 2018.

DOSSE, François. **História do tempo presente e Historiografia.** Tempo e Argumento. Florianópolis, Santa Catarina, 2012.

MOERBECK, Guilherme. **História Antiga no Ensino Fundamental: Um Estudo Sobre os Mitos Gregos Antigos e a Consciência Histórica.** Rio de Janeiro, 2018.

SOUZA, Ana Paula Hilgert de. **Relações de gênero e educação: crítica aos projetos de lei “Escola Sem Partido”.** História Hoje. Revista de Ensino de História. ANPUH-Brasil, São Paulo, 2018.

PROJETO MITOLOGIA: RELIGIÕES, CULTURAS E CRENÇAS

Felipe Silvestri de Paula Lopes⁸⁹

Maria Julia Alves Rivadávia⁹⁰

Helder Remigio de Amorim⁹¹

INTRODUÇÃO

Esse relato de experiência tem como objetivo demonstrar as atividades desenvolvidas por bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do curso de História, no projeto Mitologia: Religiões, Culturas e Crenças, em parceria com Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano, localizada no Recife-PE.

O conhecimento faz parte do dia a dia, portanto é um importante aspecto para o desenvolvimento humano. Dentre várias possibilidades de estudos sobre diversos temas, foi escolhido o assunto sobre mitologias, pois o seu envolvimento enquadra a religião, cultura, fé e até mesmo preconceitos terceiros.

Por conseguinte, quando o clero atual procura persuadir o povo de que não padece miséria nem humilhação por causa das escandalosas relações sociais existentes, mas por mandato do céu ou por disposição da providência, o faz modificando e falseando os ensinamentos originários do cristianismo, os quais promoviam precisamente a felicidade terrena dos mais humildes. (LUXEMBURGO, 1975, p. 20 apud LESBAUPIN, 2011, p. 21)

⁸⁹ Aluno do 7º Período da Licenciatura em História UNICAP.

⁹⁰ Aluna do 5º Período da Licenciatura em História UNICAP.

⁹¹ Doutor em História, professor da graduação e do PPGH-UNICAP. Coordenador de Área do Subprojeto de História e Filosofia do PIBID.

Ainda nos dias de hoje, lidamos com diversas formas de preconceito entre cultura e povos. A mitologia se constitui como um conjunto de mitos. Os gregos procuram explicar os acontecimentos da vida através do sobrenatural, representando explicações sobre a origem do mundo e do homem, possuindo também símbolos com diversos significados de como determinadas civilizações entendem e interpretam a existência do ser. O mito está sempre referindo-se à realidade, desta forma, é considerado como uma história sagrada e verdadeira. Trazendo para os dias atuais, com exemplo, podemos lidar com o cristianismo como um mito, seus relatos sobrenaturais. A manifestação dos poderes sagrados desses seres mitológicos acaba se tornando modelo de todas as atividades humanas significativas.

Relatando a experiência

Na escola parceira onde o projeto foi elaborado e posto em prática, foram feitas pesquisas bibliográficas para serem desenvolvidas em sala de aula, elaboração de análise, questionários com perguntas abertas e fechadas e debates sobre os livros *Mitologia Nórdica*, de Niel Gimán, e *O Livro de Ouro da Mitologia; História de Deuses e Heróis*, de Thomas Bulfinch.

Foram detectadas dificuldades dos alunos nas habilidades de interpretação e escrita, para um efetivo processo de construção do conhecimento, considerando-se que a leitura e a escrita são elementos básicos do processo de ensino-aprendizagem, sendo assim, levando os próprios alunos a tirarem as dúvidas de colegas de classe.

No decorrer do projeto, houve resultados positivos em relação à aprendizagem, motivações foram feitas, pois, tais dificuldades afetam o desempenho dos alunos, portanto, precisam ser trabalhadas. Métodos de oratória para melhor compreensão e assuntos objetivos, sendo assim, eram cobrados relatórios ou resumos sobre as aulas explicadas na disciplina de história e do projeto de mitologia.

Com os relatos de dificuldades, consequentemente, vem a vergonha de se expressar, fazendo com que nós tivéssemos a oportunidade de reconstruir uma base e enaltecer, mostrando que todos nós somos capazes de aprender, melhorar e expandir aquilo que já foi ensinado.

Apresentando e descrevendo as etapas do projeto

O Projeto Mitologia: Religiões, Culturas e Crenças foi desenvolvido no segundo semestre de 2018, junto à turma do 1º ano do ensino médio, com 43 alunos, organizado em duas aulas semanais sob a regência dos professores da disciplina de História e Filosofia, com a participação de dois alunos bolsistas PIBID História. E foi planejado pelos bolsistas com o intuito histórico e prático em incentivo à leitura e aprendizagem.

Objetivos

Nesse sentido, o projeto visa a proporcionar oportunidades de interações entre alunos, professores e bolsistas, experiências metodológicas e práticas de caráter inovador. Com a didática oratória e modos de ação e reflexão do aluno, seguindo a valorização da diversidade cultural e religiosa. Sendo assim, desenvolvendo o trabalho coletivo, interações e criatividades em prática. Abranger a visão do aluno em pensamentos, atitudes e sempre que possível promover a interação com os alunos, envolvendo a possibilidade e a realidade. Por fim, o projeto foi planejado considerando as orientações pesquisadas na literatura de usar estratégias que tornassem a leitura, a pesquisa e a escrita interessantes, contextualizadas e significativas.

- 1- Desenvolver a competência da leitura e da escrita dos alunos,
- 2- Estimular o interesse dos alunos pela disciplina de História.
- 3- Propiciar momentos prazerosos no conhecimento entre si.
- 4- Estimular o hábito da leitura, da oratória e da expressão.

Estratégias

- 1- Leitura para os alunos de capítulos específicos sobre crenças dos livros *Mitologia Nórdica* e *O Livro de Ouro da Mitologia; História de Deuses e Heróis*.
- 2- Exibição de slide, jogos e quadrinhos acerca dos deuses gregos e nórdicos e suas características.
- 3- Leitura de mitos das mitologias citadas, contextualizados a partir do que foi passado.
- 4- Debates sobre preconceitos trazidos para a atualidade.

Descrição das estratégias do projeto

Na escola Ginásio Pernambucano, existe biblioteca para melhor concentração e desempenho no estudo do aluno. Na escola pública, muitas vezes, encontramos dificuldades para avançar com projetos ou atividades que limitavam nossos encontros com os alunos. O tempo era pouco, pois tínhamos apenas duas aulas por semana para as leituras e atividades a serem desenvolvidas. A solução encontrada foi selecionar alguns capítulos específicos do livro e providenciar cópias de resumos para todos os alunos terem a oportunidade de estudar na biblioteca, e até mesmo em casa. Por outro lado, também encontramos elementos que atuaram de forma a neutralizar as dificuldades. Neste caso, havia aulas com tempo livre para os alunos fazerem suas atividades, estudarem e até mesmo descansarem, pelo fato de ser uma escola integral. Os professores e alunos sediam esse tempo para que nós bolsistas pudéssemos dar continuidade ao projeto (figura 1). O debate sobre preconceitos em questão da cultura e crenças, realizado na biblioteca, proporcionou momentos de interação e discussões construtivas que envolveram conversas ricas de conhecimento e, como resultado, obtivemos um surpreendente empenho da turma (figura 2).

Figura 1- Leitura do livro “Mitologia Nórdica”. Fonte: Os autores



Figura 2 - Debate sobre preconceitos em questão da cultura e crenças. Fonte: Os autores



O Assunto Abordado

No decorrer do desenvolvimento deste projeto, questionamos o Dr. Ivan Rocha, pastor da Igreja Episcopal Carismática do Brasil - que não é especialista no assunto, mas pelo cargo eclesiástico era válida a pergunta -, o que caracterizaria um mito e uma religião, afinal, todo mito um dia foi um culto em alguma civilização. Segundo o pastor, a diferença está na prática, isso quer dizer que a religião não mais praticada se tornaria um mito. Isso de fato aconteceu com a religiões politeístas da Grécia, Roma e da região norte da Europa. A religião, portanto, se caracteriza pelo culto, pela crença constante, e isso nos leva a um dos pontos que procuramos abordar neste projeto: o que é o mito?

Será abordada mais à frente a importância da pergunta acima mencionada, mas antes é preferível demonstrar quais são os outros pontos que fizeram com que esse tema fosse escolhido e desenvolvido.

O que é o mito? Qual a sua aplicação?

Voltando ao ponto, o que classifica um conto enquanto mito? Por estudos de filosofia clássica, por conversas como a que tivemos com o pastor Ivan e anos de igreja somados a inúmeros questionamentos sobre a fé, pudemos concluir que o mito é toda tentativa de explicar o mundo aos olhos da lógica e da crença. Ao contrário do que se pensa, hoje já não existe tanto antagonismo entre ciência e religião, e, para os gregos, ela simplesmente não existia, o próprio mito já era sua ciência e lógica. Um exemplo seria a história de Dafne e Apolo.

Apolo (Hélio), deus sol da música. Poesia e medicina, criador do que conhecemos como jogos olímpicos, apaixonou-se por uma ninfa, que tinha sido amaldiçoada por Cupido (Eros, em grego) com a repulsa ao amor. Tamanha foi a repulsa que ela preferiu se tornar uma árvore a se casar com o deus. Desta árvore surgiram as folhas de louros, que futuramente seriam introduzidas nos jogos olímpicos como prêmio máximo ao campeão, por serem a planta favorita de Apolo. Mais tarde

isso seria lembrado nas olímpiadas de 2004 em Atenas, onde os medalhistas recebiam uma coroa com as folhas.

Ora, onde não está a racionalidade em um conto como este? A paixão pode ser uma maldição, a repulsa ao amor também. A lembrança do amor não correspondido de Apolo é a maior honraria do deus ao seu campeão olímpico.

Observemos também a história de Atena (ou Minerva), deusa da sabedoria e da guerra defensiva – ou justa – que ganhou a cidade de Atenas como santuário após dar o melhor presente aos humanos do que Poseidon (Netuno), que deu o cavalo. Atena ofereceu a Oliveira aos mortais. A partir daí, já se pode ter uma noção da aplicação prática do mito: nos falar como era a sociedade a qual ele estava integrado. As narrativas mitológicas sempre têm um atrelamento cultural direto da cultura ou do país em que se encontram. O fato de existir um deus do vinho (Dionísio) ou uma deusa da caça (Ártemis) é porque estes elementos estão extremamente ligados a aspectos muito presentes nessas culturas. Um exemplo mais próximo seria a quantidade de analogias a montes e ao azeite, muito comuns na cultura judaico-cristã pela geografia da região atual do oriente médio e da região que compreende Israel, em igrejas evangélicas.

Qual a diferença entre mito e religião?

Quando se pensa em mito, muitas vezes pensamos em inverdades, mentiras, farsas. E não é disso que o mito se trata. A relação entre religião e mito é intrínseca, o mito pode ser uma religião “morta”, ou seja, não mais praticada, e acaba se tornando uma narrativa sobre o mundo que vivemos e a tentativa de explicá-lo. A questão que caracteriza a religião é que ela é composta não apenas de narrativas, mas de dogmas justificados, por exemplo: todo cristão deve pedir perdão por seus pecados, porque Adão pecou no princípio de toda a existência humana; ou então a coroa de louros deve ser dada ao campeão olímpico da era clássica por ser a folha favorita de Apolo. Dogmas, portanto, religiões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Elaborar e acompanhar o desenvolvimento do projeto Mitologias: religiões, culturas e crenças foi importante para nossa formação docente. Fez-nos entender o quanto é necessária a contribuição dos educadores nesse processo de aprendizagem nas escolas.

Nos dias atuais, é amplamente divulgado o quanto os alunos estão carentes de estímulos que despertem o hábito e o gosto pela leitura e pelo conhecimento, e para atingir esse fim, não basta a escola apenas orientá-los.

Entre as dificuldades encontradas para a realização do projeto está a dificuldade que a escola tem de proporcionar momentos prazerosos e estimulantes. A monotonia é frequente nas escolas, causando estresse e desestímulo aos alunos e professores. O cotidiano escolar tem rotinas geralmente rígidas, o que, muitas vezes, dificulta os momentos de leitura recreativa dos alunos.

O tempo é um fator limitador, causando, assim, desvios nos projetos, tempos livres para conversas, leituras e outras atividades. Outro ponto são os recursos. Por vezes, a escola pública não possui recursos tecnológicos para melhor pesquisa e desenvolvimento, mas, por outro lado, existe uma biblioteca riquíssima que podemos respirar história ao adentrar.

Entre os assuntos, a escolha do tema desenvolvido despertou o interesse dos alunos em função do seu sucesso por causa dos filmes, jogos e quadrinhos. O recurso das cópias possibilitou que os alunos realizassem as leituras e se interessassem por assuntos que alguns não sabiam que existiam, ou até mesmo não gostavam, no decorrer do projeto.

Tais reflexões e momentos possibilitam compreender a importância do planejamento, do trabalho com projetos, dos objetivos e estratégias, e da realização de um trabalho criativo, estimulador e significativo. Vivenciar a prática, proporcionar oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas e práticas de

caráter inovador e interdisciplinar, de forma concomitante ao estudo, é de grande importância para os participantes do PIBID. O desenvolvimento do projeto possibilitou aos bolsistas estabelecer relações e contribuir para a articulação entre a teoria e a prática, necessários à formação dos docentes, fazendo com que compreendam os desafios que enfrentamos no espaço escolar, sobretudo na escola pública. E, por fim, toda essa trajetória motivando os alunos, atuando de forma mais dinâmica com melhoria do seu coeficiente de rendimento.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Juliana Alves de; SILVA Tarcísio Augusto Alves da. **O Ensino da Temática Indígena: Subsídios Didáticos para o Estudo das Sociodiversidades Indígenas**. Recife. Edição: Rascunhos, 2017.

BULFINCH, Thomas. **O livro de ouro da mitologia: Histórias de deuses e heróis**. Rio de Janeiro: Editora Harper Collins, 2018.

CAMPBELL, Joseph. **O poder do mito**. São Paulo, Palas Athena, 1990.

GAIMAN, Neil. **Mitologia Nórdica**. Rio de Janeiro, Intrínseca, 2017.

MULHERES: CULTURA, POLÍTICA E EDUCAÇÃO

Flávia Fernando da Silva⁹²
Helder Remigio de Amorim⁹³

“Homens e mulheres são produtos e vítimas de uma sociedade que os criou e educou e é contra ela essencialmente que homens e mulheres unidos devem combater”

Samora Machel

INTRODUÇÃO

Por incentivo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), foi desenvolvido um projeto em alusão ao Dia Internacional da Mulher, comemorado em oito de março. Por ser um tema amplo e de grande influência, estabeleceu-se um recorte, em que a mulher será estudada no contexto da política, cultura e educação. Este artigo, portanto, tem origem neste projeto de intervenção que foi aplicado em turmas do primeiro ano do ensino médio na Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano.

Tendo em vista a história das mulheres, suas lutas e conquistas, buscou-se proporcionar vários olhares sobre esse tema, que é bastante atual e deve ser discutido em conjunto com a academia e a escola, trazendo provocações e reflexões. Ademais, considera-se importante firmar valores e ideias, por meio da educação, que não reforcem a visão de supremacia do homem em relação à mulher, mas que determine situações de igualdade de oportunidades para os dois sexos.

Para afrontar esse tipo de educação, faz-se necessário evitar grupos por distinção de sexo, fazer leituras com análises a partir da compreensão de gênero, realizar análises sobre a realidade da sociedade

⁹² Aluna do 5º Período de Licenciatura em História da UNICAP

⁹³ Doutor em História, professor da graduação e do PPGH-UNICAP. Coordenador de Área do Subprojeto de História e Filosofia do PIBID.

brasileira e a importância da mulher nesse contexto, cessar os estereótipos que colocaram homens e mulheres em mundos divididos e rígidos padrões de comportamento.

Este artigo, assim como o mencionado projeto de intervenção, pretende conscientizar os jovens e as jovens sobre a importância da mulher, repensando o seu papel e sua influência na sociedade contemporânea com olhar sobre suas lutas, conquistas e independência. E, assim, incentivar a consolidação de trabalhos que sejam capazes de contribuir para que a educação seja um instrumento de democracia, que venha a ajudar na superação de preconceitos e na formação de jovens comprometidos com a igualdade de direitos entre os sexos.

Ciente de que as discussões desenvolvidas neste estudo não tem a intenção de esgotar o tema, espera-se que as ideias aqui apresentadas possam alimentar os debates e reflexões acerca do protagonismo da mulher na sociedade, contribuir para a igualdade de gênero e alcançar novas conquistas.

Um breve histórico: as relações de gênero

Falar sobre gênero implica abordar questões comportamentais, valores, relações sociais e tantas outras concepções. Autoras como Camurça e Gouveia (2004) afirmam que desenvolver uma discussão o mais perto possível da realidade torna-se difícil por ser um tema multifacetado, com concepções variadas e peculiares, além de se tratar de uma “abordagem nova para o velho problema da desigualdade entre homens e mulheres”.

Além disso, há os vários conceitos que este termo pode adquirir, a depender da área em que se está analisando. Na antropologia, de acordo com o dicionário Aurélio (2010, online), gênero é “a forma culturalmente elaborada que a diferença sexual toma em cada sociedade, e que se manifesta nos papéis e status atribuídos a cada sexo e constitutivos da identidade sexual dos indivíduos”.

Já para Camurça e Gouveia (2004), gênero implica uma relação em que o feminino e o masculino são considerados opostos e ao mesmo tempo complementares. Elas afirmam ainda que o masculino tem mais valor, o que causa uma distribuição desigual de poder, autoridade e prestígio entre as pessoas, de acordo com o seu sexo. É por isso que se diz que as relações de gênero também são relações de poder. A sociedade constrói mulheres e homens como sujeitos diferentes: masculino e feminino em uma relação de domínio. Nesse contexto, as autoras Alves e Pitanguy (1985) afirmam:

O "masculino" e o "feminino" são criações culturais e como tal são comportamentos aprendidos através do processo de socialização que condiciona diferentemente os sexos para cumprirem funções sociais específicas e diversas. Essa aprendizagem é um processo social. Aprendemos a ser homens e mulheres e a aceitar como "naturais" as relações de poder entre os sexos. A menina, assim, aprende a ser doce, obediente, passiva, altruísta, dependente; enquanto o menino, aprende a ser agressivo, competitivo, ativo, independente. Como se tais qualidades fossem parte de suas próprias "naturezas" (ALVES; PITANGUY, 1985, p. 55-56).

Sendo assim, o que é gênero? É uma construção social que foi criada para estabelecer o comportamento de mulheres e homens na sociedade. Portanto, as desigualdades entre homens e mulheres são criadas pelas sociedades, e não pelo sexo biológico. Esse tema era restrito praticamente apenas à academia e/ou a grupos de movimentos feministas, mas após uma publicação de artigo da historiadora Joan Scott (1995), esse assunto tornou-se popular em outras áreas da sociedade.

As fases do feminismo e suas contribuições

Como as mulheres, desde as sociedades mais antigas, sempre foram marginalizadas e até mesmo tratadas como aberração ou como um ser incompleto, torna-se evidente e necessário ir além e buscar a história dessas mulheres que permaneceram anônimas por muito tempo. Podemos dizer que a história das mulheres é fundamental para se compreender a história geral, uma vez que ela é relacional, e inclui tudo o que envolve o ser humano, suas aspirações e realizações, seus parceiros e contemporâneos, suas construções e derrotas.

Ao longo da nossa história, sempre houve mulheres que lutaram para mudar sua condição, em busca de liberdade, e muitas vezes pagavam com suas vidas. A chamada primeira onda do feminismo teve sua origem no final do século XIX, prolongou-se até o início do século XX, e se caracterizou como um conjunto de movimentos protagonizado por mulheres em torno da luta por igualdade política e jurídica entre homens e mulheres.

As *suffragettes*⁹⁴ promoveram manifestações pela capital Britânica, foram presas várias vezes, fizeram greves de fome. Branca Moreira Alves e Jacqueline Pitanguy (1985) dizem que esta foi uma luta específica, que abrangeu mulheres de todas as classes. Elas afirmam ainda que foi uma luta longa, demandando enorme capacidade de organização e uma infinita paciência. No ano de 1913, na famosa corrida de cavalo em Derby, a feminista Emily Davison, numa tentativa de atrair a atenção para a causa do movimento, atirou-se à frente do cavalo do Rei. Com a morte de Emily, o projeto que concedia o voto às mulheres começa a ser discutido no parlamento Britânico, como nos mostra Beauvoir (2009, p. 141-142):

⁹⁴ Corrêa (2015, p. 79) explica que o nome *Suffragette* originou-se do termo *suffragist* ou sufragista em português, para nomear as feministas que ficaram conhecidas no movimento sufragista do século XIX.

Em 1909, a propósito de um projeto de Dussausoy, Buisson apresenta um parecer concedendo direito de voto às mulheres para as assembleias locais. Em 1910, Thomas apresenta um projeto de lei a favor do sufrágio feminino. Renovado em 1918, triunfa em 1919 na Câmara, porém malogra no Senado em 1922. A situação é bastante complexa.

O feminismo começa como um sintoma de uma conjuntura específica da sociedade onde mulheres enfrentaram seus limites nas lutas pela igualdade e pelo direito ao voto, num ambiente de grandes transformações no campo do trabalho, da cultura, e da sociedade como um todo logo após a Revolução Francesa e a Revolução Industrial. Nesse contexto, Bandeira e Melo (2010) afirmam:

A luta pela cidadania alterou a vida de milhões de mulheres na sociedade ocidental. As ativistas feministas fizeram campanhas por todos recantos do planeta pelo reconhecimento dos direitos das mulheres: direito a existir com dignidade, direito de propriedade, direito à educação e ao trabalho, direito de votar e ser eleita, direito a participar de espaços de poder e decisão, direito a seu próprio corpo, direito a viver livre de violências, direito de viver em igualdade de condições com os homens (BANDEIRA; MELO, 2010, p. 8).

No começo da primeira onda do feminismo, as bandeiras levantadas foram identificadas como a luta das “feministas liberais”, que eram as mulheres de classe média e alta, motivadas por noções de Estado e Democracia fomentadas pela Revolução.

A condição social da mulher mudou muito, especialmente após a chamada Revolução Feminista ou segunda onda do Feminismo. Esse novo momento vem trazendo reflexões a respeito das condições das mulheres no âmbito doméstico e social e, além de que, passam a fazer indagações relacionadas aos papéis de gênero.

A partir da década de 1960, o movimento adquire uma nova roupagem e ganha novas características, e as reivindicações que antes eram voltadas mais para a desigualdade de direitos políticos,

trabalhistas e outros passam a analisar o que causa essas desigualdades. E é neste período que se desenvolve uma nova corrente feminista, o feminismo radical, dando início à segunda fase do feminismo.

Nessa conjuntura, os grupos feministas passam a debater temas relacionados à opressão da mulher, sexualidade, construção cultural, de gênero e dominação. Começam a levantar questionamentos sobre gênero, a opressão do sexo feminino e reflexões acerca do sistema patriarcal.

Partindo dessa conjuntura, o movimento feminista traz discussões acerca da liberdade sexual da mulher, bem como o aborto também passa a fazer parte da pauta do movimento nesse período e, por consequência, a discussão sobre o direito de ser mãe e o direito da mulher poder decidir quando ter filhos, ou até se gostaria de tê-los. Nesse sentido, Scott (1992, p. 75) afirma:

a emergência da história das mulheres como um campo de estudo acompanhou as campanhas feministas para a melhoria das condições profissionais e envolveu a expansão dos limites da história. Mas esta não foi uma operação direta ou linear, não foi simplesmente uma questão de adicionar algo que estava anteriormente faltando.

Era inaceitável que a mulher tivesse acesso a direitos que atualmente são naturais, como: estudar, trabalhar fora do lar, votar, viajar sozinha. Embora direitos como esses representem conquistas femininas (ou feministas), há que se considerar, também, que são fruto de conjunturas históricas específicas. Exemplo disso é a incorporação de fato da mulher no mercado de trabalho logo depois da Segunda Guerra Mundial. Alves e Pitanguy (1985), a respeito disso afirmam:

A afirmação da igualdade entre os sexos vai confluir com as necessidades econômicas daquele momento histórico. Valoriza-se mais do que nunca a participação da mulher na esfera do trabalho no momento em que se torna necessário liberar a mão de obra masculina para as frentes de batalha (ALVES; PITANGUY, 1985, p. 50).

Assim, muitos homens já não conseguiam manter a casa sozinhos. E o resultado disso é que suas companheiras passaram a assumir os negócios da família e a posição dos homens no mercado de trabalho.

Após a segunda onda, por volta da década de 1990, o movimento começa a passar por grandes mudanças. A partir de muitos estudos e pesquisas, as feministas começam a questionar o próprio movimento, uma vez que suas pautas não representavam todas as mulheres, mas somente mulheres brancas e de classe média. Essa discussão dá início à terceira onda do feminismo. As feministas farão críticas e iniciarão um processo de desconstrução da mulher, ou seja, é como se o próprio movimento tratasse a vida das mulheres (de todas as classes e raças) de forma coletiva, como se todas tivessem os mesmos problemas e a mesma forma de opressão.

A partir disso, o movimento ganha novas correntes feministas e passa a considerar a raça, a classe e a região, reconhecendo a pluralidade feminina e a discussão a respeito da realidade das mulheres de classe mais baixas e diferenças raciais.

Dito isso, a primeira onda destacava as lutas e mudanças políticas, a segunda onda aparece com uma nova discussão voltada ao sistema patriarcal e estruturador, sobre o que é gênero e o que é ser mulher. Já a terceira onda traz uma nova discussão relacionada a esses recortes, no qual mulheres negras e de classe baixa não se identificam com as lutas anteriores, já que sua realidade não condiz com a realidade das mulheres brancas. É também na terceira onda que desenvolvem ideias de representar mulheres com necessidades específicas, como o movimento feminista lésbico, interseccional, e outras mais de acordo com as demandas e necessidades de discussão da realidade das mulheres.

Materiais e Métodos

Foram desenvolvidas atividades em sala de aula durante os horários de Estudo Dirigido (ED) nas turmas B e C do 1º ano do ensino

médio da Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano. Os procedimentos envolviam interação direta com os alunos que estivessem disponíveis.

Com o auxílio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), foram realizadas pesquisas e a elaboração das aulas, para a apresentação aos alunos. Também foi produzido um banner com o intuito de melhor expor o tema.

Por se tratar de uma pesquisa científica, a princípio foi feito um procedimento básico com o intuito de realizar as leituras iniciais e adquirir maior domínio sobre o estado da arte do tema em estudo. Para tanto, foi realizada uma revisão de bibliografia e de literatura.

Michel (2009) define a revisão de bibliografia como sendo as leituras iniciais, cujo propósito é arregimentar informações, compreender mais detalhadamente o assunto, para que possa auxiliar na decisão da pesquisa, na definição de problemas e objetivos. E define revisão de literatura como sendo um tipo de trabalho em que o propósito é buscar o estado da arte do assunto, aumentando o conhecimento do pesquisador no tema. Portanto, o seu propósito é verificar o estágio teórico em que o assunto se encontra no momento atual, com o propósito de levantar suas novas abordagens, visões aplicações e atualizações.

Assim, para refletir o estado da arte do tema em estudo, durante a revisão de bibliografia e de literatura foram utilizados como fonte de informação alguns repositórios de periódicos e de trabalhos acadêmicos nacionais, além de consultas a alguns livros sobre a temática que foram utilizados para embasar a pesquisa e situar o que já foi explorado sobre esse tema até o momento. Nesse ponto salienta-se que as discussões também foram desenvolvidas sob a luz do contexto histórico que envolve o tema.

Resultados e Discussões

A concepção deste artigo teve origem a partir do incentivo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), em que buscou-se proporcionar experiência e diálogo com as/os jovens da

Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano em relação às questões de gênero, a (re)construção do papel das mulheres na sociedade e suas lutas na ocupação dos espaços sociais, educacionais, políticos e culturais.

No início da pesquisa referente ao estudo de gênero, com recorte na mulher e suas conquistas, havia um impasse sobre qual caminho percorrer, a metodologia a ser adotada e como (des)construir conceitos em sala de aula. Assim, pesquisas e estudos sobre diversas teóricas feministas que fundamentam suas teses e apontam direções para o assunto abordado foram aprofundadas, objetivando o maior conhecimento acerca do assunto.

A partir dessas pesquisas, tornou-se mais fácil a compreensão sobre quais caminhos seria possível trilhar na elaboração deste trabalho. Com a linha de pesquisa devidamente definida, as alunas e alunos puderam direcionar seus questionamentos e reflexões e, assim, incentivar algumas mudanças de hábitos que, mais adiante, os guiarão no processo de mudança social.

Numa sociedade cada vez mais atenta às questões de gêneros e questionadora do espaço em que mulheres e homens devem ocupar, considera-se que levar esses debates para a sala de aula é de fundamental importância para a quebra de preconceitos, mitos e tabus e a destruição do machismo e do patriarcalismo. Daí a necessidade de se trazer para a escola esse tema mais restrito à academia.

E é nesse caminhar que a educação servirá como norte para a análise das mudanças provocadas na sociedade e como comprometedora no processo de transformação das cidadãs e dos cidadãos a partir do conhecimento crítico e consciente da realidade, e para a sua efetiva participação e intervenção. Com isso, a escola, proporcionadora desses espaços de transformação, dará um grande passo na aproximação das alunas e dos alunos, seus pensamentos e inserção no meio social.

Em sala de aula, após alguns encontros com os alunos, estes trouxeram dúvidas importantíssimas para o desenvolvimento e aperfeiçoamento do projeto aplicado. Conscientizando os jovens sobre

a mulher e seu papel e importância na sociedade, percebeu-se algumas mudanças nas posturas dos alunos, a exemplo de: melhor compreensão sobre os conceitos ligados ao tema; maior participação nos debates, minimizando a distância entre meninos e meninas; despertou a curiosidade sobre o contexto histórico dos atuais direitos da mulher; modificação de pensamentos sobre as estruturas patriarcais e autoritárias.

No início da interação com os alunos, houve alguns questionamentos em relação à presença dos homens em sala de aula durante a discussão da temática da mulher, o feminismo e suas contribuições. No entanto, à medida que o projeto estava sendo aplicado e os diálogos aconteciam, ficava cada vez mais claro, para as alunas e os alunos, a importância do assunto na construção social tanto das mulheres quanto dos homens. Como resultado, essas provocações proporcionaram a busca por respostas e a disposição para mudança de hábitos.

Embora haja diversos livros sobre a contribuição do movimento feminista e do estudo de gênero e suas relações na vida de mulheres e homens, ainda há um longo caminho para se percorrer em relação à igualdade, à mudança de costumes e às conquistas de espaços. No entanto, o diálogo de gênero, os estudos da temática e os esforços das mulheres pioneiras e determinadas e das muitas mulheres atuais abriram o espaço para sonhar e projetar uma sociedade igualitária.

As análises teóricas que deram fundamento à construção e debate de ideias e todo o percurso traçado para a conclusão desse projeto como resultado do aprofundamento da temática de gênero em sala de aula e a reflexão dos papéis sociais proporcionaram um espaço de reflexão para as alunas e os alunos em relação à mudança de comportamento e quebra de paradigmas relacionados à temática abordada.

REFERÊNCIAS

ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jacqueline. **O que é feminismo.** São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1985.

BANDEIRA, Lourdes; MELO, Hildete Pereira de. **Tempos e memórias do feminismo no Brasil.** Brasília: SPM, 2010.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CAMURÇA, Sílvia; GOUVEIA, Taciana. **O que é gênero.** Recife: SOS CORPO - Instituto Feminista para a Democracia, 2004.

CORRÊA, Jaqueline Aparecida Silva. **A representação textual-discursiva do feminino em crônicas de Marina Colasanti.** 2015. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

GÊNERO. In: DICIONÁRIO Aurélio da língua portuguesa. [S.l]: Positivo Soluções Didáticas, 2010. Disponível em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=br.com.editorapositivo.aurelio>. Acesso em: 20 dez. 2019.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais:** um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

SCOTT, Joan W. História das mulheres. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história:** novas perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992.

NOVAS ABORDAGENS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Natália Tenorio Gomes⁹⁵
Helder Remigio de Amorim⁹⁶

A instituição de ensino

A escola como Instituição social e suas diversas funções e formas de aprendizagem têm sido alvo de frequentes debates no contexto atual da Educação. De acordo com Saviani (1991), a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber. O próprio autor ainda enfatiza que a escola existe para a obtenção dos instrumentos que possibilitem o acesso aos saberes, dessa forma, pensando nas especificidades do processo educativo.

Partindo dessa conjectura, comprehende-se que a escola é em sua essência uma organização capaz de potencializar a criação e a transformação da realidade, não só daqueles que ali se encontram, mas também dos que estão ao seu redor. Segundo Ferreira (2006), a Educação possui o objetivo de formar cidadãos por meio de conteúdos não materiais, que são as ideias, as teorias e os valores, conteúdos que vão influenciar a vida dos indivíduos.

Dessa forma, é possível perceber que a educação é um processo que se realiza de forma intencional e integradora, pois ela age diretamente no ser humano, objetivando sua formação enquanto sujeito social e histórico.

Seguindo nessa linha de pesquisa, podemos trazer a Psicologia Humanista desenvolvida por Carl Rogers, sendo a terceira força da Psicologia, que traz a liberdade para aprender, defendendo uma perspectiva de ensino centrada no aluno, pois o modo como cada um de nós vê o mundo interfere no modo como interagimos com o outro.

⁹⁵ Aluna do 7º Período da Licenciatura em História da UNICAP.

⁹⁶ Doutor em História, professor da graduação e do PPGH-UNICAP. Coordenador de Área do Subprojeto de História e Filosofia do PIBID.

Em meados da década de 1960, Rogers conseguia ver no sistema educacional convencional um momento de grande crise e, ao mesmo tempo, de desafios para caminhar adiante. Momento este que se assemelha ao atual, em que o papel da educação está prestes a sucumbir, destruir-se, ao invés de se reconstruir de um modo mais digno, interdisciplinar e tecnológico. Nesta proposta de revolução, Rogers acreditava que seguiria rumo a uma sociedade diferente, com seres humanos diferentes, na qual a educação seria centrada na pessoa, ou seja, autocentrada.

Já em 1986, Carl Rogers tece duras críticas à educação tradicional, em que o professor tem um papel autoritário e é o único possuidor do conhecimento, enquanto o aluno é visto apenas como aquele que obedece, sujeito a regras e imposições para trabalhar, sendo retido em um estado de medo, sem voz e sem participação na escolha dos direcionamentos das aulas.

Para Rogers, o objetivo do ensino deveria ser o de facilitar a aprendizagem, o que envolveria uma reflexão sobre o modo como professor e aluno se desenvolvem e aprendem a viver como indivíduos. Nessa perspectiva, o professor de história seria o facilitador do ensino desta disciplina, pois ele tem a função de se adequar ao tempo e ao contexto vigentes e aderir aos instrumentos ao seu redor para tal facilitação. Como instrumentos, podemos citar recursos audiovisuais, por exemplo, desta forma, colocando em prática as atitudes de seu papel de facilitador.

No entanto, existem lacunas na formação desses professores que com o tempo se condicionam ao método engessado no qual não buscam novas ferramentas para ensinar, perpetuando métodos de anos atrás, sem considerarem a evolução do mundo e da própria educação. À vista disso, respectivamente, a forma com que os alunos aprendem também, “o estudante acha-se a caminho, às vezes excitadamente, às vezes relutantemente, de torna-se um ser em mudança, de aprender.” (ROGERS, 1986:135) Ou seja, os professores que não se adéquam, não conseguem cumprir seu papel de facilitadores da aprendizagem e se tornam apenas transmissores de conteúdo, sem a precaução de

observarem se de fato os alunos estão aprendendo. Sobre esses aspectos, Selva Guimarães (2012) afirma:

Diante das dificuldades no seio das culturas escolares refratárias as interações e as implicações da nova cultura no processo de ensino e aprendizagem, muitos professores, ainda que reconheçam a importância e a necessidade de aperfeiçoamento, permanecem imersos em outras práticas, realizadas por meios educativos convencionais (GUIMARÃES, 2012).

Porém, assim como o aluno, o professor também necessita ser motivado. Afirmar que cabe unicamente ao professor fazer isso é jogar palavras ao vento, pois negligencia que ele também é movido por desejos. Existe um descaso dos órgãos públicos e até mesmo privados referente à valorização do professor. Grande parte da população julga a educação como principal solução para problemas econômicos e sociais do país, entretanto, essa mesma sociedade que responsabiliza a educação para a melhoria de uma nação não valoriza o seu principal agente, que é o professor. Este tem que ser valorizado e estimulado diariamente, pois da mesma forma que o aluno precisa de motivação para estudar, o professor precisa de motivação para ensinar.

Desta forma, ensinar e motivar os alunos envolve uma série de questões, e a primeira delas é quanto à formação dos educadores, assunto comentado anteriormente. Até onde essa formação habilita e os assegura para que suas ações se firmem, e para que o educador tenha segurança ao adicionar em sua aula recursos tecnológicos, utilizar da internet como um meio para acessar as áreas que os livros didáticos de história não cobrem? A resposta é simples: uma boa formação pode colaborar para que esses passos sejam dados.

Motivar os alunos para que se interessem pela matéria e estudem de forma independente e criativa, com a ajuda da internet, é difícil, porém, é muito mais gratificante, tanto aos professores quanto aos alunos, que se sentirão mais realizados com suas próprias conquistas práticas.

Reconstrução das práticas de ensino

Segundo Skinner, a aprendizagem concentra-se na capacidade de estimular ou reprimir comportamentos, desejáveis ou indesejáveis. Esses comportamentos têm sofrido diversas mutações devido à revolução tecnológica atual.

O professor de história geralmente tem a função de reproduzir o conteúdo para o aluno, principalmente no ensino médio. As aulas de história são um exercício de memorização do conteúdo que o professor ensina.

Entretanto, essa dicotomia entre professor e aluno do ensino médio se torna cada vez menos útil e prática, se considerarmos que o aluno tem o acesso a todo o assunto sem a ajuda direta da aula do professor. Isso não quer dizer que o professor perde sua utilidade ou importância em sala de aula, é o oposto disto, esse se faz mais importante do que nunca, pois os alunos precisam de orientação acerca da infinidade de conteúdo que se é produzido e propagado pela internet.

Nessa situação que o professor do ensino médio se encontra, é valido reavaliar as necessidades dos alunos, com isso voltando para o princípio de sua própria formação, não voltando à academia, mas sim lembrando das práticas educacionais em que eram inseridos na academia. Especificamente nas graduações de História, diferentemente de como se ensina a matéria de “história” nas escolas, não é apenas reproduzido um conteúdo nas cadeiras. Existe uma construção de um ser historiador. A palavra “historiador” tem diversos sentidos e o indivíduo historiador pode desempenhar diversas funções, dentre todas, elas quero me ater apenas a uma, a de investigador.

Assim, um graduando de história é instigado a ser um investigador de textos, documentos, imagens, depoimentos com a finalidade de se tornar um indivíduo capaz de construir narrativas sobre acontecimentos passados. Desse modo, surgiram alguns questionamentos. Por que não plantar no aluno do ensino médio o mesmo sentimento investigativo e questionador, em vez de focar apenas em reproduzir conteúdo? A finalidade não é de construir um indivíduo

capaz de construir narrativas, mas de distinguir da melhor forma as que já existem.

Mas qual a motivação para esse olhar sobre o aluno do ensino médio agora e não antes? A tecnologia é uma grande responsável pelos novos questionamentos nos ambientes educacionais, assunto muito discutido tanto dentro quanto fora da academia, e força aos profissionais da educação reverem até os mínimos detalhes sobre as técnicas educacionais. Não é possível hoje pensar educação sem considerar os recursos tecnológicos disponíveis para a maioria da população.

Então, o aluno de história como “investigador do seu tempo” se faz muito mais necessário agora do que anteriormente, pois há quinze anos boa parte da população brasileira não tinha acesso à internet, o aluno não tinha como pesquisar no *google* uma data ou uma biografia. Então era forçado a ir até o professor ou até o livro didático para saber a resposta da sua indagação. Atualmente, a maior parte dos alunos do ensino médio da Escola de Referência Ginásio Pernambucano - Aurora possui um *smartphone* com internet em suas mãos, o que possibilita a realização da pesquisa em poucos segundos. A internet traz um imediatismo referente a pesquisas simples e isso pode ser muito bom, mas também pode ser muito ruim.

O livro didático passa por uma série de avaliações e é construído por especialistas das suas respectivas áreas, um trabalho que demora para se ter uma qualidade. Da mesma forma é o professor, que estuda e se prepara por anos para entrar em sala de aula. A informação que se tem na internet pode não ser tão segura quanto a aula do professor, e não ser tão precisa quanto o livro didático, mas não se pode ignorar o fato de ela existir e também do seu potencial em ser facilitadora no processo de aprendizagem.

Em razão disso é que inserimos a questão do “aluno investigador”. Como dito antes, a internet é um mar de informações, no qual os alunos têm que discernir o tempo todo o que é verdadeiro ou falso, o que é brincadeira ou seriedade. É nisso que está a necessidade de alunos que não sejam só receptores de conteúdo nas salas de aula e

leitores dos livros didáticos, mas que sejam agentes investigadores tanto do passado quanto do presente na internet.

É importante realizar com alunos um exercício de verificação de fontes, verificação de referências, leitura de imagens, pensar a imagem como objeto de estudo, e não uma mera ilustração do conteúdo, exercitar o conhecimento de vertentes políticas dentro do estudo trabalhado e, principalmente, trabalhar o senso crítico dos alunos. No século em que a internet propaga a voz de qualquer um, os alunos têm que ter uma noção do que devem escutar e também do que falar, afinal, da mesma forma que são receptores de informação também são criadores dela.

Recursos tecnológicos

A tecnologia em si é a aplicação de um conhecimento, de um “saber como fazer”, de procedimentos e/ou recursos para a solução de um problema. O professor, como agente facilitador do processo de ensino-aprendizagem, deve aprender as diferentes linguagens e as diversas técnicas de informação e de comunicação usadas nas diversas tecnologias. Estudos disponíveis no Cetic¹ mostram que, apesar das desigualdades sociais, houve uma significativa ampliação do acesso às tecnologias digitais de informação e comunicação (TIDIC’s), entre elas, o telefone celular fica em 2º lugar, o computador de mesa em 5º e o notebook em 9º e último lugar.

Tais dados demonstram como o uso desses aparelhos revolucionou o modo de vida, o lazer, a cultura, as relações e principalmente a educação e pesquisa, além do processo de ensino e aprendizagem. Sendo a tecnologia de informação formas de armazenar, veicular e produzir informações e as tecnologias de comunicação formas de difundir informações, com a junção de ambas as tecnologias, há novos ambientes de aprendizagens, logo, novos ambientes de interação. Segundo Di Felice (2012, p.1) “a revolução digital é a última revolução comunicativa que alterou, pela primeira vez na história, a própria arquitetura do processo informativo.”

A internet nos possibilita uma interação mundial, entretanto, os alunos se veem perdidos em meio a tanta informação, afinal, o que fazer com toda a informação que está a apenas um clique de distância? E a quem cabe delimitar toda essa montanha de informação que chega aos alunos todos os dias?

A utilização de tecnologia voltada para educação dentro e fora da sala de aula pode ser feita de várias formas, principalmente porque atualmente a internet tem diversos recursos voltados para o ensino e também para a facilidade de comunicação entre o professor e o aluno. Em sua grande maioria, essas ferramentas são gratuitas, utilizando apenas a internet. Uma dessas ferramentas é o *Google Classroom*, recurso que oferece uma plataforma de ensino e aprendizagem facilitadora não só ao aluno, mas também ao professor, facilitando seu trabalho, por ter uma estrutura estética parecida com o das redes sociais mais utilizadas ultimamente.

O *Google Classroom* se torna mais atrativo e simples de utilizar, pois nele o professor cria uma “turma” com seus alunos e lá eles podem se comunicar com o professor, responder questionários, realizar atividades e tirar suas dúvidas, além do próprio professor também deixar links de materiais como vídeos, arquivos em PDF, sites, entre outros, dinamizando a comunicação e a realização de atividades, o que facilita a vida do professor e do aluno, que pode acessar as atividades de qualquer equipamento tecnológico que ofereça acesso a internet. Dessa forma, isso torna a relação do aluno para com suas obrigações mais atrativa, já que eles passam bastante tempo em redes sociais.

Além da interatividade professor-aluno, a internet possibilita o aluno estar virtualmente onde não é possível estar presencialmente. Sabemos que nada substitui uma ida ao museu, lugar onde a história ganha vida, entretanto, nem todos têm condições de ter tais experiências e, por isso, torna-se muito interessante o professor utilizar da tecnologia para proporcionar essa experiência para seus alunos.

Hoje diversos museus ao redor do mundo têm todo seu acervo digitalizado, utilizando de tecnologias que permitem ver os espaços do museu em um ângulo de 360° graus, tornando acessível a qualquer

pessoa que tenha acesso à internet e um celular, tablet ou computador. Assim, permitindo que alunos aprendam de forma mais divertida e prática.

Recursos como esses mostram como o professor pode romper barreiras ao empregar da tecnologia em sua didática em sala de aula, pois, atualmente, 41,7% da população acima de 10 anos já tem acesso à internet², os chamados nativos digitais, que nasceram e cresceram em uma cultura ultra informatizada, além de estarem sendo alfabetizados mergulhados em uma nova linguagem, a linguagem digital.

Toda essa inovação também traz alguns problemas, o maior deles é a falta de concentração dos alunos em sala de aula. É muito comum, tanto na rede pública quanto na rede privada, alunos usarem o celular durante as aulas, apesar de proibido pela Lei nº 4.131, de maio de 2008 que veta o uso de aparelhos eletrônicos capazes de armazenar e reproduzir arquivos de áudio, CDs e jogos nas escolas. Essas ferramentas ficam permitidas apenas nos intervalos, horários de recreio e fora da sala de aula, porém grande parcela dos alunos no ensino médio continua usando. É um desafio tirar o celular de um adolescente por alguns minutos, e um desafio maior ainda durante uma aula inteira.

Fora do ambiente escolar, o desafio é o mesmo: alunos têm dificuldade em se manterem focados estudando com as notificações das redes sociais chegando em seus celulares. A devoção às redes sociais consome muito tempo não só dos estudantes, mas de boa parte da população mundial.

Mas assim como existem aplicativos que fazem os alunos perderem a concentração, existem aplicativos que servem como uma ferramenta de concentração. É uma situação no mínimo controversa, usar um aplicativo para não se distrair com os outros aplicativos, mas com base em pesquisas que realizei, com alunos do ensino médio, numa escola estadual do Recife, com base em depoimentos de alunos do segundo ano, pude constatar a eficiência desses aplicativos, a maioria deles consistem em controle do tempo de estudo, organização de estudo e monitoramento de uso das redes sociais.

Um exemplo é o *Forest*, aplicativo criado em 2018 com o principal propósito de ajudar as pessoas a não usarem o celular em atividades que demandam atenção. Funciona da seguinte forma: quando se abre o aplicativo, planta-se uma semente e é estipulado um tempo para a semente virar uma árvore, que varia de 20 a 120 minutos, para se fazer a atividade desejada. Enquanto a semente está plantada, ela vai crescendo à medida que os minutos passam. Se durante esse tempo em que a semente está virando árvore você pegar o celular e abrir outro aplicativo, sua árvore morre. Com isso, cada atividade realizada com sucesso o usuário planta uma nova árvore no seu jardim; a cada árvore plantada, ele ganha moedas e, com isso, é possível comprar outros tipos de sementes, para plantar árvores variadas no seu jardim. Existe também a possibilidade de se conectar a outros usuários, competir e compartilhar suas conquistas. Além do estímulo, como uma espécie de jogo, o aplicativo trabalha também com o estímulo de recompensa. A recompensa pela sua concentração é uma árvore nova no seu jardim.

Outra ferramenta bastante popular é o *Focus Keeper*, criado em 2017. Esse aplicativo é baseado na técnica do “pomodoro”, que é um método de gerenciamento de tempo desenvolvido por Francesco Cirillo no final dos anos 1980. A técnica consiste na utilização de um cronômetro para dividir o trabalho em períodos de 25 minutos, separados por breves intervalos. A técnica tem seu nome derivado da palavra italiana *pomodoro* (tomate), como referência ao popular cronômetro gastronômico na forma dessa fruta. O método é baseado na ideia de que pausas frequentes podem aumentar a agilidade mental. O aplicativo controla a técnica no seu celular, contabilizando os 25 minutos de produtividade e os minutos de descanso. Terminando os respectivos períodos de tempo, o celular avisa por notificação. Esse aplicativo ajuda os alunos mais inquietos e ativos, pois esses têm grande dificuldade de se manterem em longas jornadas de concentração.

Existe um grande número de aplicativos parecidos com os citados acima que tem sido de grande estímulo para as práticas de estudo individual dos alunos. Existem também muitas redes sociais com usuários que produzem conteúdo, com isso o aluno está em “lazer” na

rede social e vê um conteúdo de cunho educativo, fazendo com que até um certo ponto a rede social também seja parte da sua educação.

O desafio é a integração. Os celulares e aplicativos podem ser muito prejudiciais à formação dos alunos, mas também podem ser grandes auxiliadores no processo de aprendizagem. O que resta hoje ao professor é pensar de quais formas esses aplicativos e internet em geral podem ser um instrumento de ajuda, e não mais um dos muitos empecilhos que é ser um educador no Brasil.

O PIBID e o Ginásio Pernambucano: experiências e aprendizados

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, popularmente conhecido como “PIBID”, tem o intuito de inserir o estudante de licenciatura na escola, para se ter a experiência da docência durante sua formação, desta forma, tornando o futuro professor mais capacitado para sala de aula. Por meio desse programa, houve a oportunidade de estar atuando na Instituição de ensino *Ginásio Pernambucano*, situado na Rua da Aurora, região central do Recife.

O Ginásio Pernambucano é um dos colégios mais antigos do país em funcionamento, foi fundado em 1825 com o nome Liceu Pernambucano, instalado no Convento do Carmo. Em maio de 1855, mudou o nome para Ginásio Pernambucano e, em 1859, mudou-se definitivamente para a Rua da Aurora. Até os dias atuais, permanece ativo e se utiliza da modalidade integral como boa parte dos colégios que são voltados apenas para o ensino médio

Na Instituição, existem apenas três computadores que os alunos podem utilizar em uma escola com 16 turmas, impossibilitando pesquisas mais específicas que não podem ser realizadas no celular, além disso, a instituição conta com uma rede Wi-Fi de péssima qualidade, formando uma espécie de barreira tanto para os alunos como para os professores, no sentido de se ter acesso à interdisciplinaridade por meio tecnológico. Problemas estruturais como esses são muito

comuns em escolas da rede pública, pela má distribuição de recursos pelo governo estadual.

Além das dificuldades estruturais, o professor, especificamente de história, enfrenta outras barreiras para proporcionar o ensino básico da matéria escolar história. Hoje o Brasil tem um governo que não dá o devido valor não só ao ensino de história, mas também desvaloriza como um todo a história nacional. Considerando que um governo é o reflexo do seu povo, não é arriscado afirmar que o povo brasileiro não dá o devido valor aos erros do passado assim se condicionando aos mesmos no futuro. Sancionada em 2015, pelo presidente interino Michel Temer, a “Reforma do Ensino Médio” torna obrigatória apenas as disciplinas de Matemática, Português e Inglês, tornando incerto o ensino das demais disciplinas que são de suma importância para o aluno desenvolver um pensamento crítico e criativo.

Foi realizada uma pequena pesquisa para entender melhor a relação dos alunos com o uso da tecnologia para facilitar seu desempenho no meio escolar. Ela foi realizada com alunos do segundo ano do ensino médio, com idade média entre 15 a 16 anos. Quando questionados em relação a quanto tempo passavam por dia utilizando a internet, grande parte afirmou que passava em média de 4 a 5 horas por dia na rede. Quando perguntado quanto dessas horas eles dedicavam aos estudos, a reação foi imediata de gracejo, como se a ideia de se dedicar aos estudos na internet fosse absurda, já que pra eles é um momento de “lazer”.

Evidentemente, muitos utilizam de vídeoaulas, entretanto este é um recurso muito parecido com aulas comuns, e a internet pode possibilitar experiências muito além. Quando questionados sobre recursos já aqui citados, como o “*Google Classroom*” entre outros, os estudantes não tinham conhecimento, era algo novo.

Dessa forma, o professor como agente facilitado pode utilizar desses recursos para motivar seus alunos, assim, o sucesso escolar desses estudantes estaria ligado ao interesse e ao envolvimento com as atividades, por conseguinte, haveria satisfação ao realizá-las e as considerariam agradáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O grande desafio que fica ao sistema educacional atual é levar o aluno a interessar-se em aprender, utilizando novas práticas de ensino, visando o sucesso escolar e a satisfação do professor e, principalmente, do aluno, deixando de lado uma aprendizagem mecânica. Nesse sentido, adequando-se aos novos desafios educacionais que se tem nessa revolução tecnológica, o professor de história tem um papel primordial nesse mundo de informações geradas a cada minuto, ajudando a criar em seus alunos um filtro de pesquisa e um discernimento de informações, para que eles não se sintam perdidos no mar de informação que existe na internet.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAVALCANTI, Erinaldo. **História e história:** desafios, limites e possibilidades. Revista História hoje, volume 7. número 13.

DI FELICE, M.; TORRES, J. C.; YANAZE, L. K. H. **Redes digitais e sustentabilidade:** as interações com o meio ambiente na era da informação. São Paulo: Annablume, 2012.

FERREIRA, J.R. **Educação especial, inclusão e política educacional:** notas brasileiras. In: Inclusão E Educação - Doze Olhares Sobre a Educação Inclusiva. David Rodrigues (org.). São Paulo. Editora Summus, 2006.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História:** Experiências, reflexões e aprendizados. 13^a Ed. rev. e ampla. – Campinas, SP: Papirus, 2012 – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

PILETTI, Nelson; ROSSATO, Solange Marques. **Psicologia da Aprendizagem:** da teoria do condicionamento ao construtivismo. São Paulo: Contexto, 2011. P.117 -125.

ROGERS, Carl. "Humanismo e Aprendizagem". In: PILETTI, Nelson;

ROSSATO, Solange Marques. **Psicologia da Aprendizagem:** da teoria do condicionamento ao construtivismo. São Paulo: Contexto, 2011. P.117 -125

SAVIANI, Dermerval. **Escola e Democracia.** 25 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.SILVA, Edna Alves; CHAVES, Rosana Cléia de Carvalho; OLIVEIRA, Maria Lucineide Santos. **A Contribuição Das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Ensino Médio da Escola Estadual Professora Vanda da Salva Pinto Roraima,** 2015, p. 1-4.

O DESAFIO DE ENSINAR HISTÓRIA ATRAVÉS DAS LITERATURAS INDÍGENAS

Klécia Melo de Mesquita⁹⁷
Helder Remigio de Amorim⁹⁸

INTRODUÇÃO

O presente trabalho procura evidenciar a importância das obras indígenas, pois transmitem seus saberes, costumes e história através de narrativas orais materializadas em textos escritos alicerçados em um conhecimento descolonizador. As atividades pedagógicas construídas procuraram sensibilizar as alunas e alunos para a trajetória de resistência dos povos originários, com a finalidade de que elas e eles possam aplicar os conceitos dessas obras às suas realidades, por exemplo, na escola, na família, na comunidade para que haja um processo de transformação social com relação à luta indígena.

A Lei 10.639/03, de 9 de janeiro, de 2003, obriga o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/96⁹⁹. A Lei 11.645/08, de 10 de março de 2008, é um complemento da Lei 10.639/03, acrescentando ao currículo oficial da rede de ensino público e privado a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena, tornando-se História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. O segundo parágrafo dessa nova Lei estabelece que “os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras”.

⁹⁷Aluna do 8º Período da Licenciatura em História da UNICAP.

⁹⁸Doutor em História, professor da graduação e do PPGH-UNICAP. Coordenador de Área do Subprojeto de História e Filosofia do PIBID.

⁹⁹A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pode ser lida neste endereço eletrônico: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>

As Leis foram sancionadas pelo presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, que assumiu o compromisso de campanha eleitoral em apoio à luta da população negra e indígena. As ações afirmativas foram implementadas devido ao clamor dos movimentos sociais por uma reparação histórica. São séculos de invisibilidade e atrocidades cometidas contra as populações negras e indígenas tendo sérias consequências até os dias atuais.

O Serviço de Proteção dos Índios (SPI) foi criado em 1910 com a finalidade de prestar assistência aos povos originários, mas era cúmplice das violências. Na época em que o Brasil foi governado por militares, havia um projeto de colonização das regiões norte e centro-oeste, precisamente nas áreas de proteção. Em 1967, a crueldade cometida contra muitas aldeias que desapareceram através do uso de metralhadoras, envenenamento e tortura é exposta, sendo assim, surge a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, revelando-se impotente para assegurar os direitos indígenas. O Brasil tem dificuldade em assumir a responsabilidade do seu passado de残酷, então conhecer o passado permite que governos autoritários não cheguem ao poder para cometerem atrocidades.

Espaços sociais como a escola são ambientes de reproduções de estereótipos contra a população negra e indígena, contudo cabe às educadoras e aos educadores a conscientização e o empenho para tratar questões tais como escravidão, genocídio, exclusão social, racismo, dentre outros, intercalando com o ensino de História e de outras disciplinas, garantindo o cumprimento da lei na prática.

Os livros didáticos são os principais materiais de apoio utilizados pelos docentes e ainda trazem uma historiografia eurocêntrica. A falta de um material específico que aborde a História e Cultura Afro-brasileira e Indígena apresenta-se como sendo um dos entraves ao se trabalhar essa temática, posto que as aulas são centralizadas no livro didático. Com a promulgação da Lei, é possível observar que houve um aumento na circulação e na produção do conhecimento historiográfico que tensiona a visão hegemônica de mundo. Para construir um Brasil com equidade de direitos, é

responsabilidade de todas as pessoas, sobretudo dos docentes que estão no ambiente escolar, aproximar-se da cultura e dos saberes da população indígena e negra também a fim de respeitar e conviver com a diversidade sem reprodução de estereótipo.

A Temática indígena no subprojeto de História

O Brasil tem passado por retrocessos políticos, parlamentares ruralistas tentam a todo custo se apropriar dos territórios indígenas, que são algo sagrado, de valor inestimável para os povos originários. “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”¹⁰⁰. É possível observar que a Constituição de 1988 consagra o direito de existir dos povos indígenas, porém basta acompanhar os noticiários e constatar que a realidade tem sido bem perversa.

Atualmente há no Brasil 896.917 pessoas autodeclaradas indígenas. Segundo o recenseamento de 2010, vivem nas grandes cidades 42,3%, sendo 57,7% vivendo em terras indígenas. São 305 etnias identificadas. Após a chegada dos europeus, muitas línguas foram extintas gradativamente, e hoje o país conta com 274 línguas indígenas¹⁰¹. Aprender a língua do colonizador é também uma forma de resistência para lutar por direitos garantidos. Porém manter viva a língua nativa significa resistir ao apagamento imposto pelo colono. Quando um povo deixa de falar sua própria língua, muitos saberes ancestrais são perdidos, então falantes do idioma *nheengatu* estão usando o *youtube*¹⁰² para disseminar e preservar o *nheengatu*.

¹⁰⁰ Disponível em <https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_231_.asp>

¹⁰¹ Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2010. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20506-indigenahtml>>

¹⁰² Pode ser visto em <<https://www.youtube.com/watch?v=mKyUiaaFuks>>

Desde a última década do século passado vem ocorrendo no Brasil um fenômeno conhecido como “etnogênese” ou “reinternização”. Nele, povos indígenas que, por pressões políticas, econômicas e religiosas ou por terem sido despojados de suas terras e estigmatizados em função dos seus costumes tradicionais, foram forçados a esconder e a negar suas identidades tribais como estratégia de sobrevivência – assim amenizando as agruras do preconceito e da discriminação – estão reassumindo e recriando as suas tradições indígenas. (LUCIANO, 2006, p. 28)

Até meados do século XX, antropólogos e intelectuais brasileiros acreditavam que a população indígena estava fadada ao desaparecimento. Essas pessoas tinham uma percepção estática da cultura, não considerando como indígenas os que faziam parte do meio urbano, ou seja, é uma forma preconceituosa de enxergar uma população da qual elas e eles não pertenciam. Os povos originários urbanizados tinham dificuldade de se autodeclararem indígenas devido aos preconceitos que lhes perseguem até hoje. Através dos movimentos indígenas e da implementação de políticas públicas, é perceptível um aumento de afirmação da identidade cultural e territorial dessa população, que tem sido vilipendiada ao longo do tempo.

Atividades realizadas na intervenção pedagógica

A partir dos textos disponibilizados pelo Professor Helder Remigio e de pesquisas realizadas sobre o estudo da temática indígena em sala de aula, foi possível iniciar as discussões pertinentes ao trabalho desenvolvido na escola, com as alunas e os alunos dos primeiros anos do Ensino Médio. A intervenção pedagógica foi realizada com a finalidade de contribuir com o ensino de História de forma a explorar novas abordagens. Segundo Oliveira (2007, p. 21), “planejar é pensar sobre aquilo que existe, sobre o que se quer alcançar, com que meios se pretende agir”. Planejar as atividades foi fundamental para auxiliar na

intermediação do conhecimento de forma que o conteúdo pudesse despertar curiosidades.

No início da discussão com as alunas e alunos foi aplicado um questionário como instrumento de pesquisa e reflexão sobre qual seria o olhar que elas e eles têm sobre os povos originários. O questionário apresentava-se com os seguintes questionamentos: 1- Há diferença entre a palavra índio e indígena? Se sim, explique por que; 2- Elas e eles podem votar ou se candidatar a cargos públicos? 3- Pessoas indígenas podem dirigir, assistir televisão, usar celular ou computador? 4- Elas e eles estão desaparecendo do Brasil? 5- Mulheres e homens indígenas são preguiçosas e preguiçosos? Justifique sua resposta; 6- Podem estudar ou se graduar em qualquer instituição de ensino? 7- Como eram os indígenas no passado? 8- Como são os indígenas no presente? Destarte, as perguntas se constituíram como uma importante ferramenta de investigação.

As alunas e os alunos receberam um resumo sobre os temas que seriam debatidos durante a intervenção pedagógica. Após a leitura desse resumo, foram conduzidos à reflexão sobre a origem dos povos indígenas, a quantidade populacional dos indígenas no Brasil, o uso das palavras tribo, aldeia, índio e indígena, onde eles estão e por que não os vemos.

Considerando que a leitura de imagens, mapas e o exercício de assistir e analisar filmes e documentários são tão importantes quanto o entendimento da linguagem escrita, foi exposto o mapa de pernambuco na lousa da sala de aula. As alunas e alunos foram indagados sobre quantas etnias indígenas identificadas permanecem em Pernambuco e em quais municípios estão localizadas, em seguida houve uma apresentação das onze etnias: Atikum – Umã, Fulni – ô, Kambiwá, Kapinawá, Pankará, Pankaiwka, Pankararu, Pipipã, Truká, Tuxá e Xukuru. Após a apresentação, foi solicitado que elas e eles viessem até a lousa e identificassem as cidades em que se localiza cada aldeia.

Para muitas pessoas o dia 19 de abril representa uma celebração do passado e origem dessa nação, no qual é ressaltada a figura da ancestralidade sobre a qual boa parte da brasiliadade repousa – o índio do descobrimento. Para nós indígenas é mais um dia no qual esperamos por uma resolução justa dos males trazidos pela colonização. Curiosamente, já fui parabenizado nesse dia: “Feliz Dia do Índio”, mas me pergunto o que há para ser parabenizado de fato? Enquanto crianças não-indígenas estão brincando de serem índios nas escolas, revivendo a conquista das Américas e incorporando o índio do descobrimento índios de carne e osso estão (sobre)vivendo em reservas minúsculas, muitas vezes envolvidos em conflitos fundiários, nos quais se encontram à mercê verdadeiras milícias locais. A minha comunidade, povo indígena Tuxá, por exemplo, espera por mais de 25 anos o renascimento de nosso território inundado pela construção da Hidrelétrica Luiz Gonzaga, em Paulo Afonso, na Bahia. (...) Se há algo a ser comemorado, podemos celebrar o Abril Indígena, a participação desses povos nas arenas políticas de decisão; a luta cotidiana por reconhecimento; a inserção crescente na Academia, contribuindo para a produção científica sobre nós mesmos e nossos grupos, a partir de questões que nós consideramos fundamentais; a busca, portanto, pela nossa visibilidade e construção contínua enquanto sujeitos de nossa própria história¹⁰³.

É necessário, contudo, fazer uma ressalva de que as palavras descobrimento e conquista são tensionadas e consequentemente não são usadas devido ao conceito que essas palavras trazem, colaborando com o pensamento de apagamento dos povos indígenas. No entanto, a citação acima aborda uma importante reflexão no que diz respeito à necessidade de tratar o dia 19 de abril nas escolas. É importante que os debates sobre as questões indígenas não fiquem restritos apenas em um

¹⁰³ Fala de Felipe Sotto Maior Cruz-Felipe Tuxá- para o site do Governo do Estado da Bahia. Felipe Tuxá é pesquisador indígena do povo Tuxá Aldeia Rodelas-Bahia, mestre em Antropologia Social pela Universidade de BrasíliaUNB(2017). Disponível em:<www.bvconsueloponde.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=98>

único mês, mas que haja uma discussão responsável ao longo do ano. Pensando na importância desse tema, foi apresentado às e aos discentes como se deu a construção do dia 19 de abril. A data foi proposta pela primeira vez em 19 de abril de 1940, no Congresso Indigenista Interamericano, que ocorreu no México, e através de um decreto em 1943 o presidente da República Getúlio Vargas oficializou a data da celebração no Brasil.

Nesse período, a principal riqueza da colônia era o pau-brasil e os franceses frequentavam a costa quase ou tão intensamente quanto os portugueses. Havia rivalidades entre eles e ambos estabeleciam com os índios relações de troca ou escambo. Dependiam dos índios para tudo. Estes, por sua vez, aliamavam-se e trabalhavam conforme seus interesses. É comum encontrar na literatura a ideia de que os índios, por ingenuidade ou tolice, trabalhavam duro para fornecer valiosos produtos aos europeus que, em troca, ofereciam bagatelas e bugigangas. Cabe desconstruir essa concepção, levando em conta as diferenças culturais e os interesses diversos envolvidos nessas relações. (ALMEIDA, 2010, p. 39-40)

Dessa forma, percebe-se que cada grupo agia conforme as necessidades de sua realidade, não significa que a população indígena, por fazer escolhas consideradas insignificantes aos europeus, fosse ingênua. O segundo e terceiro capítulos do livro de Almeida foram entregues às e aos estudantes para que fizessem uma leitura. Ao iniciar o debate, após a leitura, elas e eles identificaram a forma como os indígenas aparecem nos livros didáticos, ou seja, a observação que fizeram foi que o livro didático mostra uma submissão dos povos indígenas aos europeus sem que houvesse resistência, quando de fato houve confrontamento à colonização.

O livro do Instituto Socioambiental-ISA¹⁰⁴, *Povos Indígenas no Brasil 2011-2016*, subsidiou a discussão sobre a atual situação

¹⁰⁴É uma organização da sociedade civil brasileira sem fins lucrativos, fundada em 1944.

territorial dos povos Guarani Kaiowá, Guarani Mbyá, dos Guarani Ñandeva na luta pela demarcação das terras indígenas. A Constituição de 1988 consolida a institucionalização dos direitos indígenas tornando obrigação do Estado demarcar as terras indígenas. O artigo 231 estabelece que “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à união demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”. Em Sessão Especial no Senado, Pirakumã Yawalapiti denuncia a realidade do povo indígena e as alterações climáticas provocadas pelo desmatamento:

Nós já estamos começando a perder água. Chegou um vendaval na nossa região, tornado quebrando todas florestas, isso nunca tinha acontecido, com aproximação de grandes desmatamentos esse tipo de tornado estão chegando na nossa região, na região Mato Grosso e por isso é muito importante a demarcação imediata onde já está em processo para ser demarcadas. É importante para nós e para todo mundo, porque pode segurar floresta, antes que destruam tudo. Muito assoreamento, desmatamento, veneno caindo no rio, matando os peixes e aparece muitas epidemias¹⁰⁵.

A imagem de Joenia Wapichana foi projetada na lousa, as alunas e alunos foram indagados se conheciam algo a respeito dela. Os presentes disseram que não sabiam nada sobre ela. Joenia Wapichana foi a primeira indígena graduada no curso de Direito, como já foi mencionado. Aprender a língua do colonizador também é uma forma de resistência para a garantia de direitos. Desse modo, Wapichana foi protagonista novamente ao se tornar a primeira advogada indígena a defender uma causa no Supremo Tribunal Federal (STF), durante o julgamento que definiu a demarcação da terra indígena Raposa Serra do Sol, em Roraima. Atualmente Wapichana é deputada federal, sendo a primeira mulher indígena a ser eleita deputada federal.

¹⁰⁵ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=PZS87Sgw4Us>>

Nessa intervenção, cinco indígenas foram apresentados. Mário Juruna também teve sua imagem projetada na lousa, as e os discentes disseram que não tinham informações sobre ele. Mário Juruna foi o primeiro indígena a ser deputado federal, em 1983, depois dele apenas Joenia Wapichana conseguiu ser eleita deputada federal. Mário Juruna chamava a atenção por circular em Brasília com um gravador que dizia gravar as promessas dos parlamentares para as reivindicações indígenas, porque prometiam, mas não cumpriam.

Sônia Bone de Souza Silva Santos é conhecida popularmente como Sônia Guajajara. Guajajara mostra a qual etnia pertence. Os demais que já foram citados anteriormente também são conhecidos pelo nome que faz referência ao seu povo. Ela é ativista, coordenadora da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) e a primeira mulher indígena candidata à vice-presidência da República. As alunas e alunos desconheciam qualquer informação a seu respeito.

Paulo Paulino Guajajara foi assassinado em uma emboscada, no dia primeiro de novembro, na Terra Indígena Araribóia, no Maranhão. Ele fazia parte do grupo guardiões da floresta que tem a finalidade de preservar as terras indígenas do desmatamento e proteger de invasões. É uma área muito cobiçada por madeireiros ilegais, pecuaristas e garimpeiros. Quatro alunos mostraram-se informados sobre o assassinato de Paulino Guajajara.

Isaac Piyāko foi eleito prefeito do município de Marechal Thaumaturgo, no Acre, no dia dois de novembro de 2016. As e os estudantes também não tinham informações sobre ele. Em entrevista ao portal de notícias G1 ele diz que:

É uma conquista muito grande não só para mim, mas para o povo indígena da região. Foi muito gratificante a forma como a população aceitou, apesar de ter tido muitas acusações por pertencer ao povo indígena, em alguns momentos de forma preconceituosa. Mas, compreendi que aquele

momento era político, então, a forma deles me ‘baterem’ era usando preconceito¹⁰⁶.

Com essa atividade fica perceptível a falta de conhecimento sobre o engajamento dos povos originários na política institucional e informações que são noticiadas, mas que a população desconhece reforçando a fala de Daniel Munduruku de que “os povos indígenas fazem muito esforço para entender o Brasil, mas o Brasil faz muito pouco para entender os povos indígenas”.

Literatura Indígena e História na sala de aula

A obra de Roger Chartier foi utilizada como referencial teórico para analisar a construção da história associada à literatura. “A forma literária, em cada uma de suas modalidades (estruturas narrativas, figuras retóricas, imagens e metáforas, opõe uma resistência)” (CHARTIER, 2010, p.23). O autor aponta para o reconhecimento da articulação com várias abordagens no estudo e uso da história.

A partir das possibilidades de desenvolver atividades com obras escritas por autores indígenas, a turma foi dividida em quatro grupos e cada grupo ficou responsável pela leitura de uma obra, sendo elas, *Eu moro na cidade*, *Meu Vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória*, *O Povo Pataxó e suas histórias*, *Coração na aldeia, pés no mundo e Memória das palavras indígenas*. Após a leitura, o grupo socializava com as e os colegas o que havia lido, todos apresentavam a autora ou autor e diziam a qual povo pertence.

A obra *Eu moro na cidade* é um livro de poemas e nele a discussão discorreu sobre o conceito da palavra índio, que é uma forma generalizada de nomear os povos originários, sem considerar a diversidade étnica e desvalorizando os aspectos culturais de cada povo.

O livro *Meu vô Apolinário* fala sobre as lembranças da infância do próprio autor. Ele conta o quanto foi difícil se perceber como

¹⁰⁶ Disponível em <g1.globo.com/ac/acre/noticia/2016/10/indio-ganha-prefeitura-no-ac-e-diz-ter-sofrido-preconceito-em-campanha.html>

indígena devido ao preconceito que sofria na escola. Em uma linguagem agradável, ele também fala da sua vivência na aldeia.

A obra *O Povo Pataxó* foi produzida por professores Pataxós. Ela traz informações sobre a aldeia e os costumes dessa etnia. A história desse território que hoje é conhecido por Brasil é apresentada a partir das reflexões e entendimento do povo Pataxó.

Coração na aldeia, pés no mundo conta a história da autora através das rimas da literatura de cordel e com ilustrações em xilogravuras. Auritha Tabajara pretende por meio da sua escrita levar o conhecimento da sua aldeia e do seu povo às pessoas não indígenas, buscando desconstruir estereótipos que são atribuídos às mulheres indígenas.

Memória das palavras indígenas é um livro que apresenta palavras de origem indígena com seus respectivos significados, e muitas delas fazem parte do vocabulário brasileiro. As palavras desse livro foram colocadas aleatoriamente na lousa, depois cada representante do grupo foi até a lousa e escolheu com a ajuda das e dos colegas cinco delas. Em seguida, as alunas e alunos produziram desenhos representando cada palavra escolhida, apresentaram à turma, explicaram a quais etnias pertencem e expuseram no mural da sala de aula.

Resultados e dificuldades

Conforme análise das respostas, foi possível identificar alguns estereótipos sobre os povos originários. Ainda é forte a imagem da e do indígena do período colonial, remetendo-os ao passado. A ideia de que ela e eles estão deixando de existir permeia o imaginário de algumas alunas e alguns alunos. Em algumas das respostas diziam que os povos originários viviam nas cidades por terem perdido o território. Vale ressaltar que houve respostas coerentes com a realidade indígena.

O que narrei até aqui foi para mostrar que as palavras têm um poder enorme de moldar as mentes das pessoas. Elas servem para alçar, elevar,

dignificar ao mesmo tempo que podem detonar, humilhar e desqualificar pessoas, povos, grupos, civilizações. Este é o poder que elas têm. Felizmente, porém, a palavra tem como intermediário a consciência humana. Digo felizmente porque a consciência pode ser educada, transformada e utilizar o aprendido para transformar as relações através do uso correto das palavras. (MUNDURUKU, 2019, p. 14)

Nas questões sobre as palavras índio ou indígena, aldeia ou tribo a maioria das e dos discentes demonstrou não ter conhecimento dos conceitos que essas palavras representam para os povos originários. A palavra índio não representa essa população, ela traz a identificação dos colonizadores através de uma forma pejorativa de denominar os habitantes que já estavam no que hoje denomina-se Brasil. O uso da palavra tribo coloca os indígenas em uma condição que generaliza e desvaloriza toda diversidade étnica desse povo. O autor acima deixa evidente o quanto as palavras são impregnadas de sentidos, então, é necessária a compreensão desses significados para que não haja a propagação de denominações que colaboram com o imaginário estereotipado da população indígena.

Os resultados foram satisfatórios, as alunas e alunos se empenharam na participação das atividades, consideram que é importante a temática indígena e que abordar esse tema contribui para o aprendizado delas e deles.

As dificuldades encontradas estão relacionadas com imprevistos e com a falta de material de apoio que causou atraso nas atividades. Na escola não havia folhas de ofício e lápis de colorir para aplicação das atividades. Não foi possível trabalhar com vídeos porque o computador da escola não funcionava. Devido a eventuais reuniões que não estavam no calendário escolar, não foi possível realizar a atividade de encenação em que cada grupo deveria apresentar uma brincadeira ou jogo indígena e socializar com os demais grupos. Primeiro deveriam apresentar um pequeno resumo oral sobre a etnia, explicar o jogo ou a brincadeira que

seria encenada mostrando os benefícios e apresentando uma proposta sobre como valorizar essa tradição na atualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista dos fatos mencionados, posso afirmar que vivenciar a experiência do PIBID permitiu conciliar teoria e prática, contribuindo significativamente para minha condição de licencianda na construção da práxis pedagógica. Diante das inúmeras possibilidades de trabalhar a temática indígena, não há regra para o desenvolvimento das atividades, é preciso aprofundamento do conteúdo e o interesse em se aproximar dos povos indígenas para conhecê-los e, com isso, não reproduzir informações que não condizem com a realidade e o pensamento dos povos originários.

O acolhimento da escola e dos docentes na produção das atividades foram e são essenciais para o desenvolvimento das atividades. De acordo com a Lei 11.645/08, todas as disciplinas têm o dever de cumprir-la, então o professor de língua portuguesa, Waldemar Cavalcante de Lima Neto, mesmo não fazendo parte do PIBID de História, cedeu suas aulas para que a intervenção pedagógica fosse aplicada. Ele também participou e incentivou a construção do projeto pedagógico.

Dessa forma, trabalhar as obras de autoras e autores indígenas em sala de aula tem como proposta ampliar o conhecimento que foge da história única contada por uma perspectiva eurocêntrica, que desconsidera os povos originários como protagonistas de sua própria história. Sem desqualificar as obras de não indígenas que fazem um trabalho responsável.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Juliana Alves de; SILVA, Tarcísio Augusto da (Org.). **O ensino da temática indígena:** subsídios didáticos para o estudo das sociodiversidades indígenas. Edições Rascunhos, 2016.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

BETO, Ricardo; FANY, Ricardo. **Povos indígenas no Brasil:** 2011-2016. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2017.

CHARTIER, Roger. **A História ou a leitura do tempo.** São Paulo: Autêntica, 2010.

DOSSE, François. História do tempo presente e Historiografia. **Revista Tempo e Argumento**, v. 4, n° 1, p. 5-22, 2012.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Memória das palavras indígenas.** São Paulo: Global, 2015.

HERRERO, Marina; ULYSSES, Fernando. **Jogos e brincadeiras na cultura Kalapalo.** São Paulo: Edições SESC SP, 2010.

KAMBEBA, Márcia Wayana. **Ay Kakyri Tama:** eu moro na cidade. Manaus: Grafisa Gráfica e Editora, 2013.

KATY, Sulami. **Meu lugar no mundo.** Participação de PIETRO, Heloísa, MUNDURUKU, Daniel. São Paulo: Ática, 2004.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade—SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006.

MUNDURUKU, Daniel. **Meu vô Apolinário:** Um mergulho no rio da (minha) memória. São Paulo: Studio Nobel, 2005.

MUNDURUKU, Daniel. Usando as palavras certas. In PALANCH, Wagner Barbosa de Lima; BENEDITO, Vera Lúcia (Org.). **Currículo da cidade:** povos indígenas: orientações pedagógicas. São Paulo: SME/COPED, 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação:** desafios contemporâneos. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PALANCH, Wagner Barbosa de Lima; BENEDITO, Vera Lúcia (Org.). **Currículo da cidade:** povos indígenas: orientações pedagógicas. São Paulo: SME/COPED, 2019.

PEREIRA, Danielle Krislaine; MIOTO, Luis Henrique; NODA, Marisa. Dialogando com os indígenas sobre a lacuna da fala indígena nos livros didáticos. **Revista História Hoje**, v. 7, n° 14, p. 41-62, 2018.

PEREIRA, Nilton Mullet. O que se faz em uma aula de história? Pensar sobre a colonialidade do tempo. **Revista Pedagógica**, v. 20, n° 45, 2018.

SILVA, Antonio A.; BRAZ, Salvino dos Santos; SILVA, Valmores Conceição da. **O povo Pataxó e suas histórias**. São Paulo: Polén, 2018.

Sites Consultados

<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>

<https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_231_.asp>

<<http://www.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20506-indigenahtml>>

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

<www.bvconsueloponde.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=98>

<<https://www.youtube.com/watch?v=PZS87Sgw4Us>>

<g1.globo.com/ac/acre/noticia/2016/10/indio-ganha-prefeitura-no-ac-e-diz-ter-sofrido-preconceito-em-campanha.html>

Sobre os Autores

CLAUDIO VINICIUS SANTOS DE LIMA

Graduando em História, integrante do PIBID - UNICAP entre 2018 - 2020.

Link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5529510445365893>

MARIA JÚLIA ALVES RIVADÁVIA

Graduanda em História, integrante do PIBID-UNICAP entre 2018-2020.

Link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2910797865837767>

KLECIA MELO DE MESQUITA

Graduanda em História, integrante do PIBID-UNICAP entre 2018-2020.

Link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6310126833454981>

BEATRIZ BIANCA BARBOSA DA SILVA

Graduanda em História, integrante do PIBID-UNICAP entre 2018-2020.

Link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7292787716544469>

LUÍZA VIEIRA CAVALCANTI

Graduanda em História, integrante do PIBID-UNICAP entre 2018-2020.

Link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9609455791933620>

NATALIA TENORIO GOMES

Graduanda em História, integrante do PIBID-UNICAP entre 2018-2020.

Link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9942499159547175>

GUSTAVO ORLANDO MACHADO SILVA

Graduando em Filosofia, integrante do PIBID-UNICAP entre 2018-2020.

Link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3815904696453902>

ANTONIO CARLOS DE OLIVEIRA SANTOS

Graduado em Filosofia pela Faculdade Frassinetti do Recife/FAFIRE (Licenciatura). Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco. Professor adjunto da Universidade Católica de Pernambuco

(UNICAP). Coordenador do Grupo de Estudo: "O Pensamento Político de Norberto Bobbio" (UNICAP). Membro do Comitê de Ética e Pesquisa da UNICAP. Tem experiência de ensino na área de Filosofia, com ênfase nas disciplinas de Ética, Filosofia Política, Filosofia do Direito, Filosofia da História, Antropologia e Sociologia Jurídica. Atuou no Curso de Especialização em Filosofia Contemporânea da UNICAP e na Especialização Docência em Filosofia e Sociologia do Instituto Salesiano de Filosofia. Tem experiência na área da Administração Acadêmica.
Link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3085172397627268>

GERSON FRANCISCO DE ARRUDA JÚNIOR

Doutor em Filosofia pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (2017). Possui experiência no desenvolvimento de pesquisas voltadas para o estudo filosófico da lógica e da linguagem, e das suas relações com as ações e práxis humanas. Possui experiência docente na graduação e na pós-graduação, e também na orientação de alunos de graduação, de especialização, e de mestrado. Participa do Grupo de Pesquisa: Ética e Linguagem na Filosofia Contemporânea, e coordena o Projeto de Pesquisa: Pensar, Falar e Agir: Interfaces entre Epistemologia, Linguagem e Ética, realizado no CTCH da UNICAP.

Link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9697745927271470>

ANILTON SANTOS DO NASCIMENTO

Graduando em Filosofia, integrante do PIBID-UNICAP entre 2018-2020.

Link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1421901835220440>

FLÁVIA TAVARES DA COSTA RAMOS

Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Mestre em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), Licenciada em Letras Português e Graduada em Fonoaudiologia, ambos cursos pela UNICAP. Docente da UNICAP. Assessora do Centro de Teologia e Ciências Humanas (CTCH) da UNICAP. Coordenadora do subprojeto do PIBID Letras Português UNICAP. Atua nas áreas de ensino de Língua Portuguesa e Linguística. Tem experiência acadêmica no Ensino Superior, lecionando disciplinas

ligadas à sua área na graduação. Áreas de interesse: língua portuguesa, morfossintaxe, sociolinguística, fala e escrita.

Link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4214103104025104>

DENIS ALISSON ALVES DE ARAÚJO SOUZA

Graduando em História, integrante do PIBID-UNICAP entre 2018-2020.

Link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2319803918980742>

GISELE DE SOUZA SILVA

Graduanda em História, integrante do PIBID - UNICAP entre 2018-2020.

Link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8478475072155560>

FELIPE FERNANDO ÂNGELO BARRÊTO

Possui graduação em licenciatura plena em Matemática pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (2010) e mestrado em Matemática pura e aplicada pela Universidade Federal da Paraíba (2013). Atualmente é aluno do programa de doutorado em Biometria e Estatística Aplicada pela UFRPE, professor assistente-II da Universidade de Pernambuco (UPE) e professor assistente da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), onde atua também como coordenador de área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2047605756554255>

HELDER REMIGIO DE AMORIM

Doutor em História do Brasil - UFPE, Mestre em História Social da Cultura - UFRPE e Licenciado em História - UFRPE. Em seus estudos se dedica às relações entre fome, cidadania, biografia, cultura, poder, cidade e história urbana. Possui estágio doutoral no *Institut d'histoire du temps présent* - IHTP (Paris-França) e mobilidade discente no Instituto de História da UFRJ. É membro da Associação Nacional de História (ANPUH - PE), membro da Associação Brasileira de História Oral e da *Association pour la Recherche sur le Brésil en Europe* (ARBRE). Atualmente é Professor do PPGH (Mestrado Profissional) e da Licenciatura em História da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Trabalhou como Coordenador do Subprojeto de História e

Filosofia do PIBID-UNICAP entre 2018 e 2020. Editor-Adjunto da Revista História UNICAP.

Link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9130968646928214>

MARIA DO CARMO SOUSA MOTTA

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2003). Pós-graduada em Metodologia do Ensino Superior e Gestão Escolar, pela UNICAP, e em Avaliação Institucional pelo IESB/UNB (Brasília). Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Pernambuco, com as habilitações em Magistério, Orientação Educacional e Administração Escolar. Atualmente é Coordenadora do curso de Pedagogia da UNICAP Foi Coordenadora Institucional do PIBID-UNICAP entre 2012 e 2020. Tem experiência em várias funções na área de educação: coordenação de curso de graduação em educação, professora, orientadora educacional, coordenadora pedagógica e diretora de escolas de educação básica. Na docência do ensino superior a sua ênfase é em Teoria Geral de Planejamento e Desenvolvimento Curricular, atuando principalmente nos seguintes temas: projeto pedagógico, gestão educacional, prática docente, formação de professores, prática pedagógica e processo ensino-aprendizagem.

Link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2040395250139887>

FLÁVIA FERNANDO DA SILVA

Graduanda em História, integrante do PIBID-UNICAP entre 2018-2020.

Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8803455040336186>

ELIONAY ARAUJO DOS SANTOS

Graduada em Letras pela Universidade Federal Rural de Pernambuco/ Unidade Acadêmica de Garanhuns (UFRPE/UAG) - em 2013, Especialista em Língua Portuguesa: Redação e Oratória e Supervisora do PIBID/LETRAS da escola-campo Padre Dehon. Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7475935615561389>

WILLIAM BERG LIMA DA SILVA

Graduando em Letras, integrante do PIBID-UNICAP entre 2018-2020.

Link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/9088767687412595>

DAYANE ANDRADE DE SOUZA

Graduanda em Letras, integrante do PIBID -UNICAP entre 2018-2020.

Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0705055176165402>

JAKELINE PEREIRA DE BIASE SANTOS

Graduanda em Letras, integrante do PIBID -UNICAP entre 2018-2020.

Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3391055802865579>

WAGNER RAMOS DE SOUZA

Graduando em Letras, integrante do PIBID- UNICAP entre 2018- 2020

Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4401949631246810>

JÚLIA MARIA CORREIA DA LUZ

Graduanda em Letras, integrante do PIBID -UNICAP entre 2018-2020.

Link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/9941283811608899>

LUANA DE MELO XAVIER

Graduanda em Letras, integrante do PIBID - UNICAP entre 2018-2020.

JOSÉ JEFFERSON LEÔNCIO CAVALCANTI

Graduando em Letras, integrante do PIBID- UNICAP entre 2018-2020.

Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7433704369776349>

MATHEUS HENRIQUE MENEZES CAMPOS FERREIRA

Graduando em Letras, integrante do PIBID - UNICAP entre 2018 - 2020.

Link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/9491488533838825>

ANDRESSA MARIA SANTOS DE SOUZA

Graduanda em Letras, integrante do PIBID - UNICAP entre 2018-2020.

Link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/2720117259565516>

RAFAELA MIRELLY DE SOUZA PINHEIRO

Graduanda em Letras, integrante do PIBID -UNICAP entre 2018-2020.

Link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/1160684191718562>

MARCOS VINÍCIUS CONSTANTINO DA SILVA

Graduando em Letras, integrante do PIBID -UNICAP entre 2018-2020.

Link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/3905873929552779>

JULIANA BARROS CALADO DE ARAÚJO

Graduanda em Letras, integrante do PIBID-UNICAP entre 2018-2020.

Link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/8535819588180427>

CLEBSON GOMES DA SILVA

Graduando em Letras, integrante do PIBID-UNICAP entre 2018-2020.

Link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/6874887387922076>

LEONARDO DA SILVA SANTOS

Graduando em Letras, integrante do PIBID-UNICAP entre 2018-2020.

Link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/3020228055491061>

ALEXANDRO LOURENÇO DE MELO

Graduando em Letras, integrante do PIBID -UNICAP entre 2019-2020.

Link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/1750453203705718>

GIZELDA ALMEIDA DE ASSIS CAVALCANTI

Graduanda em Letras, integrante do PIBID -UNICAP entre 2018-2020.

Link do currículo lattes:<http://lattes.cnpq.br/1731085196086762>

JOSÉ HELENO DA VEIGA SEIXAS NETO

Graduando em Letras, integrante do PIBID -UNICAP entre 2018-2020.

Link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/2356716583761671>

DRYELLE THALITA DA SILVA SANTOS

Graduanda em Letras, integrante do PIBID-UNICAP entre 2019-2020

Link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/6025155338824680>

ADRIELLY DA SILVA GOMES

Graduanda em Letras, integrante do PIBID-UNICAP entre 2018-2020

Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5133807150029125>

EDUARDA GALDINO NEVES

Graduanda em Letras, integrante do PIBID-UNICAP entre 2018-2020

Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7480437007356730>

DYEGO SAULO SILVA DE LIMA

Graduando em Letras, integrante do PIBID-UNICAP entre 2018-2020

Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5565113905742351>

VICTÓRIA LIRA DA SILVA

Graduanda em Letras, integrante do PIBID- UNICAP entre 2018-2020.

Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5526414539336505>

FELIPE FERNANDO ÂNGELO BARRETO

Possui graduação em licenciatura em matemática pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (2010) e mestrado em matemática pura e aplicada pela Universidade Federal da Paraíba (2013). Atualmente é discente do programa de doutorado em Biometria e Estatística aplicada pela UFRPE e professor das Instituições de Ensino Superior Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) e Universidade de Pernambuco (UPE). Participa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência como coordenador de área do curso de matemática desde 2015 e

coordena o projeto de extensão intitulado “Jogos Lúdicos para Idosos” desenvolvendo atividades no Instituto Padre Venâncio na Várzea, Recife-PE. Entre 2018 e 2020 integrou o PIBID-UNICAP.

Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2047605756554255>

CARLOS EDUARDO LEITE E SILVA

Graduado em Matemática, integrante do PIBID-UNICAP entre 2018-2020. Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3842173420730082>

MARIA DE JESUS GOMES DA CUNHA

Graduada em Matemática, integrante do PIBID-UNICAP entre 2018-2020.

Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1950314113745721>

CLEBY FRANCISCO DA SILVA

Graduando em Matemática, integrante do PIBID- UNICAP entre 2018-2020. Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2836756124568681>

PAULO VICTOR FAGUNDES DE LIMA

Graduando em matemática, integrante do PIBID-UNICAP entre 2018-2020. Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1572934923651584>

RAFAEL CORREIA WANDERLEY

Graduando em Matemática, integrante do PIBID- UNICAP entre 2019-2020. Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8657395056571856>

CAIO GABRIEL CHAGAS COSTA DE OLIVEIRA

Graduando em matemática, integrante do PIBID- UNICAP entre 2018-2020. Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6680704147145786>

LETÍCIA SOUZA DE OLIVEIRA

Graduanda em matemática, integrante do PIBID- UNICAP entre 2018-2019. Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2324223921165288>

CLEITON DO NASCIMENTO DOS SANTOS

Graduando em Matemática, integrante do PIBID-UNICAP entre 2019-2020. Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5400277737956462>

ALEXIA CABRAL BARBOSA SANTOS

Graduanda em matemática, integrante do PIBID-UNICAP em 2019-2020
Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2304329030685849>

IGOR MURILLO DE LUNA ALBUQUERQUES

Graduando em matemática, integrante do PIBID-UNICAP em 2018-2020
Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9833949879760826>

BÁRBARA CRISTINA BEZERRA CAMPOS

Graduanda em matemática, integrante do PIBID-UNICAP no período de 2018-2020.

Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0321036366079343>

RAFFAEL MARINHO DE ARRUDA FEITOSA

Graduando em Matemática, integrante do PIBID-UNICAP no período de 2018-2020.

Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3128208349212702>

MARIA VITÓRIA CARVALHO GOMES

Graduanda em Matemática, integrante do PIBID-UNICAP entre 2018-2019. Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5752259017516382>

QUER SABER MAIS SOBRE A EDITORA OLYVER?

Em www.editoraolyver.org você tem acesso a novidades e conteúdo exclusivo. Visite o site e faça seu cadastro!

A Olyver também está presente em:



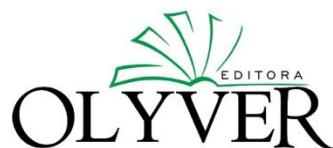
facebook.com/editoraolyver



[@editoraolyver](https://twitter.com/editoraolyver)



Instagram.com/editoraolyver



www.editoraolyver.org
editoraolyver@gmail.com

“Em busca de aproximar escolas e universidade, o PIBID UNICAP interconectou teoria e prática, uma vez que essa experiência se configurou como um campo escolar contínuo, por misturar teoria e prática como um espaço e como ações contíguas, em vez de complementares. Nesse sentido, as experiências vivenciadas a partir do Programa provocam uma espécie de abalo, um flagrante impulso nos licenciandos – por irem vivenciar uma sala de aula *in loco* –; nos educandos – por experimentarem formas de aprendizagem diferentes –; nos professores supervisores – por estabelecerem pontes entre o posto e o proposto como trabalho em sala de aula –; na Universidade e nas escolas parceiras”.

Robson Teles Gomes

ISBN: 978-65-87192-49-9




OLYVER
www.editoraolyver.org

