

Diálogos entre o Ensino Superior e a Educação Básica

ORGANIZAÇÃO:
Joelma Morbach



**PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA
DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID/UFPA)**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Reitor

Emmanuel Zagury Tourinho

Vice-reitor

Gilmar Pereira da Silva

Pró-reitora de Ensino de Graduação

Marília de Nazaré Ferreira

Pró-reitora de Pesquisa e Pós-graduação

Maria Iracilda da Cunha Sampaio

Pró-reitor de Extensão

Nelson José de Souza Júnior

Pró-reitor de Relações Internacionais

Edmar Tavares da Costa

Pró-reitor de Administração

Raimundo da Costa Almeida

Pró-reitora de Planejamento e Desenvolvimento Institucional

Cristina Kazumi Nakata Yoshino

Pró-reitor de Desenvolvimento e Gestão de Pessoal

Ícaro Duarte Pastana

Prefeito *Multicampi*

Eliomar Azevedo do Carmo

Secretário-geral da Reitoria

Marcelo Galvão Baptista



PROEG

Pró-Reitoria de Ensino
de Graduação | UFPA

Diálogos entre o Ensino Superior e a Educação Básica

1ª EDIÇÃO

ORGANIZAÇÃO:
Joelma Morbach

BELÉM - PARÁ



Assessoria de Educação a Distância - UFPA

2022



Todo conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença **Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional**.

Copyright © 2022 Editora EditAedi. Todos os direitos reservados.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Reitor

Emmanuel Zagury Tourinho

Vice-reitor

Gilmar Pereira da Silva

PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO

Marília de Nazaré Ferreira

DIRETORIA DE APOIO A DOCENTES E DISCENTES (DADD)

Joelma Morbach

EDITORA DA ASSESSORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Membros do Conselho Editorial

Presidente

José Miguel Martins Veloso

Diretora

Cristina Lúcia Dias Vaz

Membros do Conselho

Aldrin Moura de Figueiredo

Iran Abreu Mendes

Maria Ataíde Malcher

Organizadora

Joelma Morbach

Projeto Gráfico e Ilustração

Joelma Morbach

Revisão e Formatação

Thaynara Thais Ferreira Paixão

Editoração Eletrônica

Andreza Jackson de Vasconcelos

Editora

EditAedi

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Morbach, Joelma. Diálogos entre o Ensino Superior e a Educação Básica. Belém: EditAedi/UFPA, 2022.

ISBN: 978-65-995849-6-1

1. Educação
 2. Ensino Superior
 3. Educação Básica
-

APRESENTAÇÃO

A obra que, agora, chega a você, estimado(a) leitor(a), é resultado de extensivo trabalho realizado por diversos personagens de diferentes áreas do conhecimento. Ela se constitui numa produção que envolve uma considerável parcela da comunidade acadêmica Pibidiana da UFPA dos anos 2018 a 2020, a saber, professores e graduandos das licenciaturas, supervisores escolares, alunos e gestores das escolas públicas de Educação Básica e Ensino Médio, além da CAPES e do MEC em um nível mais estratégico do programa.

Mais do que um material que exprime os inúmeros resultados alcançados nos subprojetos multidisciplinares ou disciplinares que compõe o projeto institucional dessa edição, e que nos brindam com magníficas experiências, esse e-book representa o enorme sucesso do programa na UFPA nesse período.

O material deste livro, que expressa algumas das experiências desenvolvidas entre escola e comunidade acadêmica e intitulamos: DIÁLOGOS ENTRE O ENSINO SUPERIOR E A EDUCAÇÃO BÁSICA, busca, dentre outras coisas, oportunizar e organizar a pesquisa em educação desde a formação inicial dos futuros professores, até a inserção destes no ambiente em que deverão atuar após a conclusão do curso. Nesse sentido, destaca-se ainda a importância de oportunizar nossos discentes das licenciaturas como autores desta obra para trazerem a público os projetos pedagógicos de intervenção no contexto das escolas de Educação Básica parceiras. Muitas foram as intervenções, as oficinas, a implantação de novas metodologias de ensino, os workshops, os meets, o planejamento pedagógico, as experiências científicas, os estudos do meio, as atividades remotas, práticas experimentais elaboração de materiais didático-pedagógicos e podcasts, entre tantas outras que aprofundaram o sentido da parceria universidade e escola, que se constituíram no diálogo, interdisciplinar e transdisciplinar que se fizeram pela primeira vez em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em atividades do processo de ensino-aprendizagem.

DIÁLOGOS ENTRE O ENSINO SUPERIOR E A EDUCAÇÃO BÁSICA reúne mais de 50 trabalhos cujos autores são das mais diversas frentes do trabalho docente e que experimentam das agruras e das delícias deste universo da formação docente, sendo isto somente uma amostra de todo o trabalho realizado neste período de atuação do programa. Um resumo deste movimento que contribui significativamente para a formação dos(a)s licenciandos(as) da UFPA na medida em que lhes permite refletir sobre a suas práticas, colocá-las em ação e avaliá-las a partir dos resultados das experiências vividas.

Joelma Morbach

Coordenadora Institucional do PIBID/UFPA

SUMÁRIO

PERCURSOS DO PIBID UFPA 2018 – 2020.....	10
VIVÊNCIAS DO PIBID: CONSTRUÇÕES DE IDENTIDADE A PARTIR DAS MEMÓRIAS....	19
EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS E FORMATIVAS COM O PIBID/PEDAGOGIA/UFPA EM UMA ESCOLA RIBEIRINHA NA ILHA DO COMBÚ-PA.....	24
A MEMÓRIA DO BAIRRO DA TERRA FIRME NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOS ALUNOS DA ESCOLA PARQUE AMAZÔNIA.....	31
A CONTRIBUIÇÃO DO PROJETO PIBID PEDAGOGIA/ICED NO RESGATE DA PARTICIPAÇÃO E MEMÓRIA DO BAIRRO DO BENGUÍ/BELÉM.....	38
A MÚSICA COMO GÊNERO TEXTUAL: CONTRIBUIÇÕES DA ORALIDADE E LETRAMENTO, UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NO PIBID	47
CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: UMA PRÁTICA VIVENCIADA NO PIBID COMO FERRAMENTA NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL...55	
O GÊNERO TEXTUAL ENTREVISTA ORAL E O ENSINO DA ORALIDADE NA ESCOLA: UMA PRÁTICA INOVADORA NO PIBID PEDAGOGIA UFPA	64
EXPERIÊNCIA DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O GÊNERO TEXTUAL CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NO PIBID PEDAGOGIA UFPA	74
LETRAMENTO NA EJA: UMA EXPERIÊNCIA SOCIOINTERACIONISTA DE ENSINO DA LINGUAGEM NO PIBID/PEDAGOGIA	83
PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA EXPERIÊNCIA VIVENCIADA NO PIBID DA UFPA- CAMPUS BRAGANÇA.....	92
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO REALIZADO NO PIBID PEDAGOGIA UFPA.....	101
PROPOSTA METODOLÓGICA COM USO DO PROGRAMA HAGÁQUÊ NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	111
INTERCULTURALIDADE: DIFICULDADES DE INSERÇÃO EM AULAS DE LÍNGUA ESPAÑHOLA	121
ENSINO DO ESPAÑHOL NO BRASIL: CULTURAS E VARIEDADES LINGUÍSTICAS LATINO-AMERICANAS INVISIBILIZADAS	126
POR UMA ABORDAGEM INTERCULTURALISTA NO ENSINO DO ESPAÑHOL	132
o PAPEL DO PROFESSOR DIANTE DO SILENCIAMENTO DOS PAÍSES LATINO- AMERICANOS NO ENSINO DO ESPAÑHOL.....	140
A INTERCULTURALIDADE COMO INCENTIVO AO ENSINO ATUAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS	145
A INVISIBILIDADE DO ESPAÑHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA	153
A ÓTICA PIBIDIANA ACERCA DA GEOGRAFIA: DOS OBJETIVOS À REALIDADE	157
AMBIENTE ESCOLAR E SEGREGAÇÃO SOCIAL	165
VAMOS FALAR SOBRE AFRICANIDADE? RELATO DE EXPERIÊNCIA E REFLEXÕES DO PIBID GEOGRAFIA BELÉM.....	176
OS MATERIAIS CARTOGRÁFICOS NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL MAIOR DE ALTAMIRA-PA: LIMITES E POTENCIALIDADES	186

A ELABORAÇÃO DE UMA CARTILHA INCLUSIVA COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA: DIVERSIDADES E POTENCIALIDADES	193
PERSPECTIVAS E DESAFIOS DO ENSINO DE ESTUDOS AMAZÔNICOS NAS ESCOLAS DA CIDADE DE ALTAMIRA-PARÁ	200
DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES AO DEBATE POR MEIO DO PIBID	207
ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA NA REGIÃO NORTE: UM ESTUDO DE CASO.....	216
O TRATO DA QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NO ENSINO DE HISTÓRIA: PRÁTICA PEDAGÓGICA E LIVRO DIDÁTICO	222
DIFERENÇA ENTRE TURNOS: UMA SEGREGAÇÃO NO INTERIOR DA ESCOLA	229
GÊNERO E SEXUALIDADE NA PRODUÇÃO DA DIFERENÇA ENTRE ALUNOS DA PERIFERIA DE BELÉM	238
A EXPERIÊNCIA DO PIBID/HISTÓRIA NA E.M.E.F. PROFESSORA MARIA NADIR FILGUEIRA VALENTE	247
Práticas e metodologias no 7º ano A e 9º ano B na Escola Nadir Valente.....	255
O uso de tecnologias e atividades alternativas na escola Nadir Valente	264
INVESTIGANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: UMA AULA COM CRIANÇAS SOBRE A PRESENÇA DE AÇÚCAR EM ALIMENTOS INDUSTRIALIZADOS	271
FORMAÇÃO INICIAL E ATUAÇÃO NAS ESCOLAS DO PIBID: UMA EXPERIÊNCIA COM PESQUISA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	277
APRENDER E ENSINAR CIÊNCIAS: REFLETINDO SOBRE A DOCÊNCIA NO PIBID	287
CONHECIMENTO SOBRE O CICLO DE VIDA DAS BORBOLETAS EM AULAS DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS	296
LINGUAGEM E CONHECIMENTO NA APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA EM CIÊNCIAS NO PIBID	303
DIÁRIOS DE BORDO DE ESTÁGIO PIBID NA BIBLIOTECA HELIANA BARRIGA.....	312
PPA: ALFABETIZAÇÃO PÓS-CONSTRUTIVISTA NA BIBLIOTECA ESCOLAR	319
PRODUÇÃO DE MAQUETES PARA ENSINAR ASPECTOS SOCIO-GEOGRÁFICOS NOS ANOS INICIAIS.....	328
QUANTO SAL HÁ NO QUE VOCÊ COME? INVESTIGANDO RÓTULOS DE ALIMENTOS INDUSTRIALIZADOS EM UMA AULA DE CIÊNCIAS	334
A INSERÇÃO DA ABORDAGEM CTS NO ÂMBITO DO PIBID BIOLOGIA	343
A PRAÇA PÚBLICA COMO IMPORTANTE LÓCUS À FORMAÇÃO AMBIENTAL.....	350
A RELEVÂNCIA DA ABORDAGEM TEMÁTICA NO ÂMBITO DO PIBID BIOLOGIA.....	358
O PAPEL DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE BIOLOGIA	363
Aprendizagem por experimentação: relato de uma experiência no ensino de biologia para turmas do 3º ano do ensino médio	373
UTILIZAÇÃO DE ESPAÇO NÃO FORMAL: UMA PROPOSTA DE ENSINO TEÓRICO E PRÁTICO DE BOTÂNICA PARA ALUNOS DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL....	381
PRODUÇÃO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS: CONTRIBUIÇÃO DO PIBID BIOLOGIA BELÉM, PARA O ENSINO FUNDAMENTAL.....	387

LUDICIDADE COMO MÉTODO PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM BOTÂNICA	396
DESENVOLVENDO RESPONSABILIDADE PESSOAL E SOCIAL SOBRE O USO DOS ALIMENTOS	404

PERCURSOS E CONTRIBUIÇÕES DO PIBID UFPA 2018 – 2020

Joelma Morbach¹
Gilmar Pereira da Silva²
Marília Ferreira³

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar uma pequena, mas significativa parte da contribuição do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação dos(das) estudantes das licenciaturas da Universidade Federal do Pará referentes a edição 2018-2020 do programa. Apresentam-se os dados referentes ao projeto institucional aprovado por meio do **EDITAL Nº 7/2018 CAPES - PIBID**, e como o programa ajudou, também nessa edição, a estreitar os laços entre a educação básica e universidade contribuindo de forma efetiva com as Licenciaturas.

Palavras-chave: PIBID; UFPA; Formação; Projeto Institucional.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa instituído pela Capes e Ministério da Educação, com o objetivo de proporcionar uma experiência prática de atividade docente na educação básica, aos(as) discentes de licenciatura na primeira metade do curso.

A UFPA por meio dos projetos institucionais do PIBID tem cumprido os objetivos do programa e promovido a iniciação dos(as) licenciandos(as) no ambiente escolar ainda no início de sua formação, propiciando a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de educação básica do estado do Pará.

Os principais objetivos do PIBID estão elencados no infográfico a seguir:



Fonte: pibid.ufpa.br.

Desde 2009, a UFPA participa dos editais do PIBID, como uma das formas de reafirmar seu compromisso com a formação de professores(as) e com a melhoria da qualidade da Educação Básica na Amazônia que, como se sabe é uma região onde há uma diversidade extraordinária com populações tradicionais e graves problemas socioeconômicos em alguns locais. No decorrer dos anos o PIBID na UFPA teve ampliado o número de licenciaturas participantes, cujos núcleos têm desenvolvido subprojetos que fortalecem ações educativas de modo que o(a) licenciando(a) trabalhe ativamente relações entre teoria e prática.

O projeto institucional do PIBID 2018-2020 foi pautado nos seguintes objetivos:

- Criação de estratégias pedagógicas que enfrentem as deficiências dos(as) alunos(as) da Educação Básica no domínio das estruturas conceituais dos diversos componentes curriculares da Educação Básica;
- Criação de estratégias pedagógicas que concorram para a melhoria do domínio da leitura, garantindo que os alunos das escolas atendidas alcancem maior autonomia na leitura e interpretação de textos, assim como na expressão escrita;
- Produção de conhecimento acadêmico acerca dos processos vivenciados nas Escolas, relativos aos componentes curriculares atendidos pelo PIBID, enfatizando a especificidade do saber escolar e seus impactos nos processos de formação;
- Incorporação dos conhecimentos produzidos no âmbito do PIBID/UFPA nos processos pedagógicos expressos nos percursos curriculares dos cursos de formação inicial e continuada de professores(as) da instituição.

Por meio de ações de observação, de estudo e de problematização das questões e demandas da Escola conduzidas pelos(as) – orientados(as) por pesquisadores(as) qualificados(as) – consideramos que os objetivos do projeto institucional foram alcançados, tomando a experiência na Escola um espaço de aprendizagem e prática metodológica de caráter inovador. Além disso, os(as) licenciados(as) vinculados(as) aos projetos PIBID puderam vivenciar na prática a solução de problemas diários na atividade laboral docente.

A seguir informamos os núcleos/subprojetos e muitos(as) personagens que estiveram envolvidos na edição 2018-2020 do PIBID na UFPA.

Licenciaturas/Subprojetos/Programas de Pós-Graduação.

Licenciatura (nome)	Número de alunos(as) participantes
Ciências Biológicas – Licenciatura (Matutino e noturno) – Belém	58
Ciências Biológicas – Licenciatura (Matutino e noturno) - Bragança	35
Licenciatura em História – Cametá	33
Licenciatura em História – Ananindeua	30
Licenciatura em História – Belém	30
Licenciatura em Geografia - Belém	24
Licenciatura em Geografia - Altamira	30
Licenciatura em Ciências Naturais - Breves	34
Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens – Belém	36
Licenciatura em Letras – Língua Espanhola - Abaetetuba	41
Licenciatura em Pedagogia – Belém	32
Licenciatura em Pedagogia - Bragança	33

Escolas Participantes

O protagonismo nessa edição do programa fica por conta das escolas parceiras, enquanto locus de aprendizado e atuação. Nessa edição, contamos com as seguintes escolas estaduais e municipais básicas e quantitativos de discentes.

Nome da escola	IDEB	Número de alunos(as) na escola	Número de alunos(as) envolvidos(as) no projeto
Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Lauro Sodré - Belém	5,10	1.532	380
Escola Estadual de Ensino Médio Edgar Pinheiro Porto	3,30	378	225
Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Profa Antonia Paes da Silva	4,3	1088	30
Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Tiradentes I	4,3	768	405

Escola Municipal de Ensino Fundamental General Osório	-	536	200
Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. ^a Maria Nadir Figueira Valente	4,9	596	244
Escola Estadual de Ensino Médio Júlia Passarinho	-	982	216
Escola Estadual Magalhães Barata.	-	Não informado	Não informado
Escola Estadual de Ensino Fundamental Frei Daniel.	-	Não informado	Não informado
Escola Municipal Palmira Lins De Carvalho.	5,7	Não informado	Não informado
Escola de Aplicação da UFPA	5,0	1297	120
Escola Estadual de Ensino Técnico do Estado do Pará Dr. Celso Malcher	4,7	321	180
Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dr. Freitas.	-	1100	80
Escola Estadual de Ensino Fundamental Armando Fajardo	-	Não informado	Não informado
Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Instituto Bom Pastor	-	Não informado	Não informado
Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Agostinho Monteiro	-	Não informado	Não informado
Escola Estadual de Ensino Fundamental Prof. Yolanda Chaves	-	Não informado	Não informado
Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Mario Queiroz Do Rosario	-	Não informado	Não informado
Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Padre Luiz Gonzaga	-	Não informado	Não informado
Escola Municipal Antonio Carvalho Brasil	5,40	376	376
Escola Estadual Prof. José Assis Ribeiro	5,20	400	400
Escola Municipal Ernestina Rodrigues	6,50	242	242
Escola Municipal de Ensino Fundamental Miguel Bitar	-	Não informado	Não informado

Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof Odizia Correa Farias	-	Não informado	Não informado
Escola Municipal de Ensino Fundamental Bom Jesus	-	Não informado	Não informado
Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom Clemente Geiger	-	Não informado	Não informado
Escola Municipal de Ensino Fundamental Artur Teixeira	-	Não informado	Não informado
Escola Municipal de Ensino Fundamental Deodoro da Fonseca	-	Não informado	Não informado
Escola Municipal de Ensino Fundamental Sen Alvaro Adolfo	5,0	619	200
Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Antonio Teixeira Gueiros	4,0	536	200
Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof Antonio Gondim Lins	5,1	1.262	200
Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof Leonidas Monte		Não informado	Não informado
Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Sao Miguel De Beja	-	Não informado	Não informado
Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof Leonardo Negro De Sousa	-	Não informado	Não informado
Escola Municipal de Ed Infantil e Ens. Fundamental Milton Monte	4,8	Não informado	Não informado
Escola Municipal Maria Amoras de Oliveira	5,0	Não informado	Não informado
Escola Municipal Parque Amazonia	4,3	Não informado	Não informado
Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. Maria Natividade da Silva	-	Não informado	Não informado
Escola Municipal de Ensino Fundamental Josefa Alvao	-	Não informado	Não informado

Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. Julia Quadros Peinado	4,4	Não informado	Não informado
--------------------------------------------------------------------	-----	---------------	---------------

Outros colaboradores do projeto (além dos(as) bolsistas)

Nome	Função no projeto
Profª. Drª. Valerie Sarpedonti - Coordenadora do Grupo de Estudos em Educação Inclusiva e Ambiental (GEIA, ICB, UFPA)	Colaboradora
Profª. Drª. Sílvia Fernanda Mardegan - Laboratório de Sistemática e Ecologia Vegetal (LASEV - ICB/UFPA)	Colaboradora
Profª. Drª. Roberta Macedo Cerqueira - Laboratório de Sistemática e Ecologia Vegetal (LASEV - ICB/UFPA)	Colaboradora
Profª. Drª. Maria Cristina dos Santos Costa – Laboratório de Ecologia e Zoologia de Vertebrados (LABEV - ICB/UFPA)	Colaboradora
Adriana Modesto Coimbra	Projeto e seleção de bolsistas (Professora)
Ana Karulina Medeiros Rodrigues	voluntária
Arnaldo Valente Rodrigues	voluntário
Daniela Trindade Sá	voluntária
Diana Silva Costa	Bolsista durante 6 meses
Elaine Albuquerque Duarte	Bolsista durante 6 meses
Élita Paloma Américo Magalhães	voluntária
Fernando Felix Rodrigues da Silva	Professor Supervisor (Júlia Passarinho)
Luan Henrique dos Santos Gomes	voluntário
Lucimare Tenório Miranda	voluntária
Manoel Ribamar da Silva Farias	Organização de eventos (Diretor da Escola)
Marilene de Assunção Rodrigues	Organização de eventos (Diretora da Escola)
Marcia de Paula Da Silva Gonsálve	Organização de eventos (Diretora da Escola)

Raimunda do Socorro Pinto dos S	Professora Supervisora (Nadir Valente)
Tiago Cunha Lopes	Professor Supervisor (General Osório)
Williani Ribeiro Dos Santos	Bolsista voluntário
Anna Thereza Trindade Correa	Voluntária

Contribuições para as licenciaturas da IES

Boa parte das contribuições deste projeto institucional para com os cursos de licenciatura da UFPA estão descritos no Relatório Institucional disponível em pibid.ufpa.br, outra grande parte jamais poderá ser mensurada. Trata-se do impacto interpessoal entre os sujeitos presentes no processo de ensino-aprendizagem. No referido relatório, os(as) coordenadores(as) de área dos subprojetos que compuseram o projeto institucional 2018-2020 relataram de forma unânime a importante melhoria na formação dos(as) pibidianos(as), devido as participações em atividades como seminários, palestras e oficinas; organização, preparação e ministração de aulas; divulgação de dados de ensino-aprendizagem, extensão e pesquisa. Esses(as) coordenadores(as) também verificaram que os(as) pibidianos(as) mostraram-se mais responsáveis e com mais iniciativa para estudar e que introduziram naturalmente no processo o gosto pela pesquisa, tornando-se cada vez mais protagonistas do seu processo de formação, o que contribui também para a melhoria de seu rendimento acadêmico nas atividades curriculares que desenvolvem enquanto licenciando(as) da UFPA.

Cabe ressaltar a possibilidade que os(as) pibidianos(as) têm de, em momentos de vivências das atividades na escola básica, repensarem suas práticas, metodologias e, principalmente, vivenciarem a inclusão de alunos(as) com deficiência.

Os subprojetos foram desenvolvidos respeitando a nossa estrutura multicampi, abrangendo escolas de várias localidades paraenses, promovendo discussões e reflexões sobre assuntos relevantes entre professores(as) em formação e professores(as) formadores(as). Os eventos formativos por serem abertos à participação de qualquer estudante do ensino superior e aos(as) professor(a) da Educação Básica, acabaram contribuindo de modo amplo com as nossas licenciaturas, uma vez que oportunizou também uma rica troca de experiências entre gerações distintas de profissionais da educação.

O que se concebe como inovação educacional na área? Autores como Hernandez (2000, p. 19) tem contribuído com esse debate indicando que a dificuldade do conceito de inovação está em sua interpretação, porque “resulta da confluência de uma pluralidade de olhares e opiniões que procedem dos que têm algum tipo de relação com ela”. Farias (2006, p. 30), por sua vez, supõe que o conceito de inovação está atrelado à “intencionalidade”. Desse modo, coloca em jogo o papel social da escola, a natureza do labor docente e a dimensão da justiça social na prática docente (ZEICHNER, 2008). Seria

como se estivéssemos dizendo que dada ação/atividade é inovadora porque se opõe ao tradicional, que não seria a mera substituição de métodos convencionais.

Saviani (1995) expõe quatro concepções fundamentais, por meio das quais se pode pensar a questão da inovação educacional contida em concepções pedagógicas diversas atualmente: a concepção humanista tradicional e a moderna, a concepção analítica e a concepção dialética. A concepção humanista tradicional entende que o ser humano possui uma essência imutável, pré-determinada. Desse modo, as mudanças acontecerão de forma ocasional, não havendo como fazer uso do termo inovação dentro do campo educacional na prática docente. A concepção humanista moderna observa que a natureza humana é mutável, logo a educação admite duas interpretações. Na primeira, a educação ruma com o ritmo vital que franquia idas e vindas, do psicológico sobre o lógico. Já na segunda interpretação momentos verdadeiramente educativos são raros, passageiros e fugazes. Assim a concepção humanista moderna já pode ser considerada inovadora ao ser oposta à concepção tradicional. A analítica propõe analisar a lógica da linguagem educacional, observando-se a necessidade de análise do contexto linguístico empregado. Finalmente na concepção dialética, o ser humano é percebido como uma síntese de múltiplas determinações e a inovação requereria mudanças radicais.

O termo Inovação Pedagógica tem sido muito empregado para analisar o impacto de determinadas ações no cotidiano das escolas públicas e a natureza da mudança delas decorrentes. Por conta disso, pelo fato de o PIBID ser um programa por meio do qual se problematiza a qualidade das intervenções que são desenvolvidas nas escolas públicas fazemos uso do termo, justificando que os processos formativos de professores(as) carecem de contribuir com o desenvolvimento profissional docente, alterando sempre que necessário práticas na perspectiva da inovação.

Considerações Finais

No âmbito dos subprojetos, foram produzidos diversos materiais didáticos para o ensino, bem como trabalhos que foram apresentados em eventos educacionais de ensino, pesquisa e extensão de abrangência local, nacional e internacional, a fim de divulgar as descobertas e relatos de experiência mais proeminentes aos diferentes grupos.

As escolas públicas participantes manifestaram a conclusão de que a parceria com a UFPA enriqueceu o processo de ensino, por meio do emprego de novas e diversificadas metodologias. Isso, de uma forma geral, aproximou os(as) alunos(as) das escolas participantes do subprojeto com o ambiente universitário, encorajando-os(as) a buscar sua entrada em uma IFES futuramente. A execução do projeto possibilitou ainda mudanças de perspectiva em relação às práticas que vêm sendo empregadas no âmbito da educação, no que diz respeito à inclusão de pessoas com deficiência na sala regular, colaborando com a implementação de projetos de intervenção nas escolas, com apoio de todos os atores, em prol de uma sociedade que respeite as diferenças.

Pode-se afirmar que as ações planejadas e desenvolvidas pelos subprojetos contribuíram para reduzir a evasão escolar, para incrementar a motivação na participação de docentes e de alunos(as) em atividades mais dinâmicas, mais significativas e reflexivas.

O PIBID cujo objetivo primeiro recai sobre a melhoria da formação inicial de futuros(as) professores(as), contribui também para oferecer renovação ao(à) docente que está em exercício com abordagens alternativas, trocas de experiências, valorização do ser professor(a), entre outras. Trata-se, portanto, de um programa relevante para fortalecer as ações educacionais brasileiras de formação docente.

VIVÊNCIAS DO PIBID: CONSTRUÇÕES DE IDENTIDADE A PARTIR DAS MEMÓRIAS.

*Bruno Daniel Mello de Jesus¹
Adrielle Cardoso Braga²
Gleice Santos Saraiva³
Samara Soares dos Santos⁴
Georgina N. Kalife Cordeiro⁵*

Resumo: Este artigo tem como objetivo demonstrar a contribuição do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação profissional dos estudantes de pedagogia da Universidade Federal do Pará, e como o programa ajudou a estreitar os laços entre educação básica e universidade. Trata-se de um relato de experiências vividas no campo de atuação do programa de iniciação à docência, visando o entrecruzamento de concepções e reflexões sobre as construções de identidades a partir das memórias. Para nós, bolsistas, experienciar esse projeto, foi de fundamental importância, uma vez que pudemos compreender mais de perto como se configura a identidade do bairro da Terra Firme por meio de relatos apresentados e, ao mesmo tempo, relacionar a teoria estudada no meio acadêmico com a prática da sala aula, ampliando, assim, a nossa visão como futuras pedagogas.

Palavras-chave: memória; identidade; Terra Firme.

Introdução

A Universidade Federal do Pará, buscando estreitar a relação entre teoria e prática, universidade e escola básica, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), implantou em sua instituição o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

O Instituto de Ciências da Educação (ICED) aprovou, pela Faculdade de Educação (FAED), a participação no PIBID, com Projeto intitulado “Memória, Participação e Tradição: Referências para articulação da Universidade com a Educação Básica na Formação de Professores”. Esse projeto atendeu a três escolas, cada uma com ênfase na memória, participação ou tradição.

Buscando resgatar a memória, o lócus da pesquisa para a realização do subprojeto foi a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Parque Amazônia. Essa escola situa-se próximo a Universidade Federal do Pará e tem um forte significado para os moradores do bairro da Terra Firme, já que foi um espaço conquistado por meio de lutas dos moradores e lideranças do local. A escola atende, em sua maioria, alunos residentes no próprio bairro e entorno da escola que possuem condições financeiras insuficientes, residindo em moradias carentes e com poucos recursos. Portanto, o PIBID veio com o objetivo de fazer a conexão entre universidade e comunidade por meio da educação básica.

Ao longo dos aproximadamente 18 meses do programa, várias atividades foram desenvolvidas com a finalidade de estreitar o elo entre os discentes da pedagogia, professores e alunos da escola. Conseguimos a aceitação e apoio por parte destes e, a partir de então, começamos a observar e identificar características e dificuldades existentes. O principal objetivo do programa era trabalhar a memória, então,

¹ Pedagogo e Especialista. Professor Supervisor na Escola Parque Amazônia. E-mail: brunomellos@yahoo.com.br

² Discente de Pedagogia da Universidade Federal do Pará. Email: adricarba@gmail.com

³ Discente de Pedagogia da Universidade Federal do Pará. E-mail: 20gleicesaraiva.217@gmail.com

⁴ Discente de Pedagogia da Universidade Federal do Pará. Email: samsoares1617@gmail.com

⁵ Prof.ª Dr.ª da Universidade Federal do Pará – ICED. E-mail: ginakalife@gmail.com

no primeiro momento, dedicamo-nos a explorar e desenvolver atividades que visassem o resgate dessa memória.

Entretanto, no decorrer da vivência com os alunos e mediante a participação dos professores e do coordenador, percebemos que alunos do Ciclo II – que corresponde ao 5º ano do Ensino Fundamental (com o qual trabalhamos) – apresentavam dificuldades na apropriação da leitura e da escrita. Mediante isso, desenvolvemos algumas atividades com o intuito de promover o avanço da alfabetização e escrita desses alunos, por meio de atividades diferenciadas que proporcionassem a eles prazer, descoberta e interesse pela leitura e escrita, sem perder o foco sobre a memória.

Para auxiliar nesse processo, após o diálogo entre coordenação e professora, foram selecionados 12 alunos do 5º ano, que estavam em um processo alfabetizatório preocupante, para serem auxiliados por nós, bolsistas (sempre com o acompanhamento do coordenador).

A metodologia para ajudar esses alunos se deu inicialmente por meio de uma roda de conversa, que tinha como propósito identificar em qual nível de leitura e escrita aqueles alunos se encontravam. Essa conversa nos permitiu observar que, além da dificuldade na apropriação da escrita, alguns deles sentiram-se envergonhados em admitir que não conseguiam ler e escrever. Diante disso, procuramos ir além do alfabetizar, fomos em busca de proporcionar a eles segurança para expor suas fraquezas e angústias.

O PIBID na escola

O projeto se desenvolveu em três escolas diferentes, sendo elas: 1) Maria Amoras, no bairro do Bengui; 2) Milton Monte, na ilha do Combú; 3) Escola Parque Amazônia, no bairro da Terra Firme. Todas sob a coordenação dos professores doutores Georgina Negrão Kalife Cordeiro e Salomão Antônio Mufarrej Hage. O projeto foi intitulado “Memória, Tradição e Participação”, contando com o número significativo de 30 discentes de pedagogia, sendo 26 bolsistas e 4 voluntários.

Na Escola Parque Amazônia trabalhamos sobre a memória. Na escola Milton Monte foi trabalhada a tradição e na Escola Maria Amoras, a participação. Vale ressaltar que ficamos encarregados de desenvolvermos o projeto na primeira escola citada.

Sobre o projeto

O referente projeto teve início no segundo semestre de 2018. Buscamos trabalhar por meio da memória a história do bairro da Terra Firme e da escola Parque Amazônia, assim como entender a relevância disso no processo de construção da identidade dos alunos.

Para nós, estudantes de pedagogia, trabalhar as memórias foi de suma importância, pois acreditamos que é através dela que o ser humano pode entender e compreender o seu processo existencial e, a partir de então, construir sua própria identidade. A respeito disso, Camila Lara (2016) afirma que:

Enquanto geradora da identidade, a memória pode ser vislumbrada como sendo participante de sua construção, uma vez que, a própria identidade de uma sociedade, realiza certas seleções da memória, e ainda, dá forma às predisposições que vão conduzir o indivíduo a incorporar alguns aspectos particulares do passado. (LARA, 2016, p. 2)

Logo, concretizamos que as características de determinado povo se constroem com fatos trazidos pelas memórias. Nesse sentido, uma das coisas que mais nos chamou a atenção está pautada na relevância que a escola Parque Amazônia possui dentro do bairro da Terra Firme, uma vez que os relatos dos pais foram fundamentais para que chegássemos à conclusão de que, além de um espaço de aprendizagens, a escola traz consigo o símbolo de conquista, visto que a luta para essa aquisição se deu durante anos.

As experiências vividas

O período vivenciado na escola por meio do PIBID foi fundamental para o nosso desenvolvimento enquanto futuros pedagogos. Foi possível relacionar a teoria estudada em sala de aula à prática. Quando iniciamos o projeto na escola não sabíamos exatamente o que viveríamos e nem o tipo de realidade com a qual nos depararíamos, mas, com o passar do tempo, cada relação que construímos nos proporcionou novas concepções, permitindo um olhar mais atento ao que acontece fora dos muros escolares e as consequências trazidas para dentro do ambiente educacional.

Ortega e Rey (2002) nos afirmam que as relações que os alunos possuem fora da escola podem trazer consequências para dentro dela. Ressaltamos o caso de uma adolescente com a qual trabalhamos como participante do projeto, que, quando criança, passou por situações complicadas dentro de casa. Isso trouxe sérios problemas no seu desenvolvimento, não desenvolveu a leitura e nem a escrita por causa dos traumas adquiridos. O caso nos preocupou como seres humanos e como futuras docentes, pois, em nosso íntimo, queríamos encontrar um jeito de lidar com ela, sem que a deixássemos desconfortável e a incluíssemos no projeto como qualquer outro aluno. Com isso, percebemos como as relações extraescolares afetam diretamente no processo educacional dos estudantes.

Quando nos deslocamos pelo bairro com a intenção de sermos mais presentes na comunidade, pudemos perceber que as dificuldades no que se refere ao saneamento básico, ainda são extremamente relevantes. Em vários desses relatos sobre o passado do local, observamos que o descaso por parte do governo era constante, porque, muitas vezes, pais de alunos precisaram andar por cima de pontes construídas pela população para não pisarem na lama; e, para que pudessem abastecer suas casas com água potável, era preciso se deslocarem a quilômetros para retirarem em um cano na rua.

Nessa mesma perspectiva, é relevante ressaltar que ao perguntarmos sobre as lembranças das crianças e dos pais, o tema violência estava sempre presente. A violência, infelizmente, tornou-se parte do cotidiano dos moradores, sendo esse um motivo para maior valorização da escola, e do ponto de memória que são símbolos de luta e resistência daquela comunidade. Como citado acima, apesar de residirem em um bairro marcado pelo teor violento, tanto os pais quanto as crianças acreditam em uma

perspectiva de melhora para o bairro e suas próprias vidas, acreditam que, apesar das dificuldades, a escola e o estudo são os meios necessários para o avanço das melhorias.

Atividades desenvolvidas

As atividades ocorreram em etapas. A primeira constituiu-se por meio da observação. Todos os bolsistas designados à Escola Parque Amazônia trabalharam conjuntamente com a aplicação de questionários destinados aos pais nas casas dos alunos. Nosso objetivo era desvendar as memórias mais marcantes, desde as mais antigas até as mais recentes que as famílias possuíam sobre a história e as vivências do bairro, bem como as brincadeiras de infância.

A partir de então, percebemos que a fundação Escola Parque Amazônia se trata de um símbolo de conquista, pois é resultado da luta dos moradores por uma educação mais acessível ao bairro.

Na segunda etapa, aplicamos, ainda em conjunto, os questionários para os alunos dentro do ambiente escolar, com o objetivo de resgatar as memórias de pertencimento deles em relação ao bairro da Terra Firme. Esta aplicação nos permitiu identificar que as lembranças dos estudantes, na maioria das vezes, perpassam pela questão da violência e, a partir disso, buscamos trabalhar no sentido de desconstruir essa imagem negativa que eles tinham do bairro, bem como resgatar neles o sentimento de pertencimento.

Na terceira etapa, utilizamos a contação de histórias e o jogo mural silábico, no qual cada participante deveria jogar a bola e a cada sílaba atingida todos deveriam criar uma frase, com o auxílio do bolsista; o mesmo processo se repetiria com outro aluno até construírem uma história. Desta forma, trabalhamos, além da socialização, a questão da alfabetização, pois após aplicação do questionário detectou-se que um grupo de 12 alunos demonstrava grande dificuldade de leitura e escrita, apresentando sérios impedimentos em elaborar narrativas e ler pequenos textos.

Diante disso, empregamos a contação de história e os jogos com o objetivo de oferecer um ambiente dinâmico e atrativo que, ao mesmo tempo, proporcionasse aprendizagem, tendo em vista a importância da ludicidade no âmbito escolar para o melhor desenvolvimento educacional desses alunos. Matos (2013) aponta que essa é uma estratégia benéfica tanto para quem a utiliza, quanto para os discentes que a usufruem.

Considerações finais e resultados obtidos

Mediante o exposto, é possível inferir que atuar como bolsista PIBID nos possibilitou compreender como se dá o trabalho desenvolvido pelos diferentes fatores que constituem a escola: coordenação, direção, professores, equipe técnica etc. Além disso, a inserção no ambiente escolar nos permitiu expandir nossa visão acerca das dificuldades e peculiaridades dos estudantes da escola, podendo, também, contribuir na prática pedagógica da escola em que atuamos. Socializar os conhecimentos adquiridos na universidade com a comunidade e vice-versa, fez-nos perceber que a produção de

conhecimento ultrapassa as fronteiras da universidade. A escola, os agentes que a constituem e as pessoas que ali habitam diariamente produzem conhecimento. Portanto, esses espaços e pessoas guardam experiências e vivências que enriquecem e transformam a educação.

Além disso, trabalhar com a memória, as lembranças dos pais e alunos, proporcionou-nos um contato com a história do bairro e dos moradores a partir de suas visões. Aliado a isso, por meio dos depoimentos e das atividades desenvolvidas, pudemos conhecer um pouco mais os alunos e entender as suas dificuldades, seus desafios e sonhos. Nesse sentido, o trabalho contribuiu para a reflexão de que as desigualdades sociais e a violência externas à escola influenciam no aprendizado e desenvolvimento dos alunos.

Ademais, a experiência nos promoveu, como futuros educadores, a ampliação da visão acerca da escola pública situada em um bairro considerado violento, e de como se dá o processo de educação e aprendizado dos alunos dessa escola. É fato que o bairro apresenta várias mazelas sociais que afetam a escola e o desenvolvimento dos alunos, porém, a escola é muito mais que fatores externos a ela, pois também é resultado da luta dos moradores por uma educação melhor, em busca da diminuição da violência e para o enfrentamento das desigualdades sociais. Essa instituição é o símbolo que representa essa resistência e o acolhimento das crianças como futuros cidadão transformadores.

Referências

LARA, Camila. A importância da memória para a construção da identidade: O caso da igreja nossa senhora imaculada conceição de Dourados/MS. In: XIII ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 11, 2016, Coxim. **Anais[...]**. Coxim-MS.

MATOS, Marcela Moura. O lúdico na formação do educador: contribuições na educação infantil. **Cairuem revista**, Bahia, v. 2, n. 2, p. 133-142, 2013.

ORTEGA, Rosário; REY, Rosario del. **Estratégias educativas para a prevenção da violência**. Tradução Joaquim Ozório. Brasília: Unesco, UCB, 2002. 170 p.

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS E FORMATIVAS COM O PIBID/PEDAGOGIA/UFPA EM UMA ESCOLA RIBEIRINHA NA ILHA DO COMBÚ-PA

Thiago Augusto de Oliveira da Conceição⁶

Waléria Neri Oliveira Ribeiro⁷

Daniele Ferreira de Oliveira⁸

Marcela Batista Costa⁹

Joseane do Socorro Moraes dos Anjos¹⁰

Salomão Mufarrej Hage¹¹

Introdução

O artigo apresentado versa sobre o desenvolvimento das atividades pedagógicas e formativas produzidas no decorrer do Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA), ocorridas entre o período de setembro de 2018 ao final do ano de 2019, na Escola Municipal de Educação do Campo Milton Monte. O projeto norteador foi intitulado “Memória, Participação e Tradição: referências para articulação da Universidade com a educação básica na formação de professores”. Priorizamos as atividades voltadas para a categoria tradição, uma vez que a escola se insere num contexto marcado por conhecimentos tradicionais amazônicos ribeirinhos.

A Escola Municipal de Educação do Campo Milton Monte está localizada no Furo São Benedito na Comunidade (Ilha) do Combú, tendo como mantenedora a Secretaria Municipal de Educação do Município de Belém, Pará. É uma escola em área insular que atende alunos oriundos de comunidades ribeirinhas e quilombolas, tais como: Ilha do Combú, Ilha do Maracujá, Ilha do Papagaio e Comunidade quilombola Santa Quitéria, pertencentes aos municípios de Belém e Acará. A escola atendeu no ano letivo de 2019 o total de 155 alunos regularmente matriculados na Educação infantil e anos iniciais do ensino Fundamental, nos turnos da manhã e tarde.

A comunidade ribeirinha (Ilha) do Combú, localizada às margens do Rio Guamá, foi elevada à categoria de APA – Área de Proteção Ambiental, em 1997, visando garantir a proteção dos recursos naturais, as condições de vida da população e o desenvolvimento sustentável de seu território. Sua população, estimada em 1.800 pessoas (Censo de 2010), vive principalmente da extração dos produtos da natureza, em que se destaca o açaí, que é beneficiado e transportado para consumo da população na região metropolitana de Belém, bem como da pesca artesanal e do turismo.

As comunidades ribeirinhas da Amazônia são formadas por sujeitos singulares que possuem um modo particular de compreender e de se relacionar com a natureza e com os outros. Elas representam um mosaico de práticas, costumes, crenças, tradições e sujeitos, os quais contribuem para a formação da

⁶ Coordenador Pedagógico da Escola Milton Monte, pedagogo. Mestre em Educação. E-mail: thiagooliveira_uepa@yahoo.com.br

⁷ Discente de Pedagogia na Universidade Federal do Pará. E-mail: waleria_neri@hotmail.com

⁸ Discente de Pedagogia na Universidade Federal do Pará.

⁹ Discente de Pedagogia na Universidade Federal do Pará. E-mail: mc2613597@gmail.com

¹⁰ Discente de Pedagogia na Universidade Federal do Pará. E-mail: josianerayane84@gmail.com

¹¹ Prof. Dr. na Universidade Federal do Pará. E-mail: salomao_hage@gmail.com

sociodiversidade que configura os territórios rurais da Amazônia. Portanto, essas comunidades têm direitos e valores que devem ser respeitados, afirmados e incluídos nos mecanismos de planejamento sociocultural existentes na sociedade brasileira.

A experiência do PIBID que desenvolvemos na Escola Milton Monte se fundamenta num debate sobre a própria escola em perspectiva mais ampla, entendida como espaço-sujeito coletivo comprometido com a construção de conhecimentos voltados à compreensão e transformação da realidade; que possibilita a formação omnilateral dos sujeitos, entrelaçando saberes universais e saberes locais, conhecimentos científicos e saberes da tradição, ao considerar e valorizar as experiências de vida dos educandos e investir nestes, para que se assumam como sujeitos críticos, criativos e solidários.

Na execução de nossas atividades formativas utilizamos como metodologia o diálogo dos estudantes e professores da universidade com os professores, gestores, estudantes e demais integrantes das comunidades das escolas envolvidas. Por meio de ações coletivas e compartilhadas de pesquisa, produção e comunicação de conhecimentos, oportunizamos a interação entre as reflexões teóricas acumuladas pelos estudantes de Pedagogia nos eixos e disciplinas do curso e as práticas pedagógicas dos professores nas escolas de educação básica.

Esse processo tem resultado no redimensionamento da dicotomia clássica existente entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática e entre a produção e a transmissão de conhecimentos, tanto por parte da universidade quanto das escolas envolvidas.

Experiências Pedagógicas e formativas vivenciadas na Escola

Para explorar os conteúdos curriculares voltados para a abordagem do ensino da cultura indígena nos anos iniciais do ensino fundamental, foi elaborado, juntamente com: a coordenação pedagógica, a equipe de professores, as bolsistas do programa e os alunos da referida escola, um livro pedagógico construído com material alternativo que viesse trabalhar os diversos conhecimentos curriculares voltados para a cultura dos povos indígenas, como: as tradições indígenas; as línguas maternas; as plantas medicinais cultivadas nas tribos indígenas; as heranças históricas e culturais, bem como os saberes culturais e populares transmitidos de geração em geração até os dias atuais por esses povos.

O livro construído com material alternativo foi denominado “livro vivo”, que, além de trabalhar os conhecimentos curriculares sobre a cultura indígena, teve como objetivo se constituir em um instrumento pedagógico que viesse, de forma lúdica e interativa, apresentar as diversas formas de expressão e comunicação da linguagem: escrita, corporal, teatral e oral. O objetivo foi instigar os alunos a refletirem sobre a temática abordada de modo mais crítico, dialógico e argumentativo, utilizando-se de diversos conhecimentos reunidos em um material pedagógico construído pela própria escola.

Os passos metodológicos foram os seguintes: o livro vivo foi construído a partir das atividades pedagógicas desenvolvidas pelos professores com os alunos em sala de aula. Na medida em que os professores iam explorando os assuntos curriculares voltados a abordagem da cultura indígena,

produziam materiais pedagógicos advindos dessas atividades com os alunos; assim foram selecionados os materiais mais relevantes por cada turma para que pudessem compor a construção do livro maior. Todos os professores e turmas foram envolvidos na construção do livro. As turmas de Educação infantil exploraram as tradições a partir das danças indígenas; as turmas de 1º e 2º ano abordaram os vocabulários indígenas por meio de vocábulos utilizados no cotidiano do povo paraense; as turmas de 3º ano desenvolveram mostras e degustações de chás utilizados nas aldeias indígenas como alternativa de cura de enfermidades; por fim, as turmas de 4º e 5º ano do ensino fundamental exploraram as heranças culturais dos povos indígenas por meio de explanação e conceituação da temática em questão. Por conseguinte, as bolsistas do PIBID/Pedagogia organizaram, a partir da Lenda do Açaí – advinda da cultura popular local –, uma dramatização da lenda com alunos de diversas turmas, como forma de expressar a origem histórica e cultural do açaí, fruto oriundo da alimentação indígena e muito presente nas comunidades ribeirinhas que possuem estudantes na escola.

A direção e a coordenação pedagógica da escola organizaram um momento de culminância para a apresentação do livro vivo construído com a participação de toda comunidade escolar, bem como para as apresentações dos trabalhos pedagógicos realizados em sala de aula com os alunos. O livro foi exposto e, na medida em que as turmas iam se apresentando, ele ia sendo folheado, promovendo a interação com o trabalho no momento em que era apresentado por cada turma.

O livro interagiu de forma cenográfica e conceitual, fazendo alusão ao que vinha sendo mencionado pelos alunos que apresentavam os trabalhos. Para cada trabalho apresentado havia um professor ou professora que realizava a mediação entre o que era explorado pelos alunos e o assunto abordado pelo livro. Ao final da atividade, o livro foi apresentado em sua integralidade, tornando-se um instrumento pedagógico permanente na escola, voltado para o ensino da cultura indígena nos anos iniciais do ensino fundamental¹² e sendo utilizado constantemente pelos professores no trabalho pedagógico que realizaram.

A construção do livro vivo como material pedagógico alternativo para a exploração da temática sobre a Cultura Indígena nos revelou diversas aprendizagens, a partir do trabalho realizado por cada professor ou professora com seus alunos. Além disso, viabilizou a produção de conhecimentos e, ao mesmo tempo, a possibilidade de refletir sobre a temática em questão de modo criativo, lúdico, dialógico e crítico. Nesse viés, consideramos o que aponta Libâneo (2013, p. 118), quando se refere ao estudo ativo que, para o autor, compõe um universo de habilidades que os alunos adquirem conforme seu desempenho durante as atividades desenvolvidas pelo professor: “O estudo ativo envolve uma série de procedimentos que visam despertar nos alunos habilidades e hábitos de caráter permanente, tais como: fazer anotações no caderno durante a aula; usar o livro didático, enciclopédias, etc.”. Assim, a partir do

¹² Importante destacar que a Lei nº 11.645, de 10 março de 2008 - Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

entendimento do estudo ativo, incentivamos os alunos a realizá-lo por meio de diversas linguagens utilizadas para a comunicação humana.

Desse modo, valorizamos o trabalho produzido pelos alunos e os conteúdos abordados de forma interativa; (re)significando os modos de entendimento a partir da reflexão crítica dada por cada professor e em cada etapa do trabalho que compôs o livro. Obtivemos, com isto, uma aprendizagem significativa na qual alunos e professores tiveram a oportunidade de interagir no processo ensino-aprendizagem simultaneamente.

A partir da construção e apresentação do trabalho com o livro vivo, obtivemos resultados de aprendizagem bastante positivos no que se refere ao desenvolvimento e formação crítica da temática abordada pelo livro. Assim, exploramos conteúdos curriculares a partir de materiais produzidos pelos próprios alunos orientados por seus professores, como forma de criar possibilidades de aprendizagens favoráveis para uma abordagem curricular significativa.

Matinta dançou e encantou...

Para explorar os saberes culturais e curriculares voltados para a abordagem do folclore amazônico nos anos iniciais do ensino fundamental, e valorizar tal temática como saber popular e local, foi elaborado junto com a gestão e coordenação pedagógica, equipe de professores, bolsistas do PIBID/Pedagogia e alunos da escola envolvida, o teatral “Matinta dançou”, abordando a valorização do folclore amazônico e, ao mesmo tempo, a tradição cultural nos mitos e lendas da cultura local, sendo uma das categorias teóricas centrais do projeto de pesquisa desenvolvido pelo PIBID de Pedagogia da UFPA.

A lenda da Matinta Perera é muito viva no imaginário cultural das comunidades tradicionais da Amazônia. É sempre contada pelas crianças em qualquer atividade desenvolvida na escola envolvendo a tradição do local (Ilha do Combú). A partir dessa constatação, houve a produção do teatral “Matinta dançou”, encenado pelas bolsistas do PIBID junto com os alunos dos anos iniciais (1º ao 5º ano, com faixa etária de 06 a 13 anos), contracenando ora como atores, ora como dançarinos.

O objetivo dessa produção foi constituir um atividade pedagógica que pudesse, de forma lúdica e interativa, demonstrar as diversas formas de expressão e comunicação das linguagens: corporal, teatral e a oral, como forma de instigar os alunos a refletirem sobre a temática abordada de modo crítico, dialógico e argumentativo, utilizando-se de diversos conhecimentos culturais, locais e de suas vivências, valorizando, por meio de uma ação pedagógica, o contexto e o território em que estão inseridos, constituídos por uma comunidade ribeirinha da Amazônia.

Essa atividade se insere entre as ações que vêm sendo desenvolvidas ao longo do processo de pesquisa e atuação do PIBID na Escola Municipal Milton Monte, tornando a tradição das comunidades ribeirinhas da Ilha do Combú o objeto central de pesquisa e intervenção. Desde o início do programa, têm sido elaboradas várias atividades envolvendo a participação das crianças na referida escola. As

atividades variam e perpassam por todas as faixas etárias e etapas de ensino da escola, da educação infantil aos anos iniciais do ensino fundamental.

Ao longo desse processo, temos realizado atividades educacionais lúdico/pedagógicas com os estudantes, explorando o imaginário e o universo infantil dos alunos, procuramos levantar seus conhecimentos tradicionais sobre o local de moradia, extraindo informações sobre as lendas, danças, cantigas, histórias, atividades produtivas e modos de vida ribeirinho, afirmando, com isso, a valorização da cultura e da tradição ribeirinha.

No dia 22 de agosto é comemorado o dia do folclore, “Thomas em 1803-1850, uniu as palavras inglesas *folke* (que significa “povo”) e *lore* (que quer dizer “conhecimento”)”. Atualmente, o conhecimento popular também tem sido utilizado pelas escolas, com o objetivo de valorização da memória, tradição, credo, cultura ou religião de uma dada comunidade, cidade, região ou país.

Em 17 de agosto de 1965 foi aprovado no Congresso Nacional pelo Decreto de Lei nº 56.747 o dia do folclore brasileiro, ganhando força a disseminação desse festejo, lembrado principalmente pelas escolas. Isso fortalece as afirmações de Freire (1963) de que a educação estabelece uma relação dialética com a cultura, o que implica dizer que a ação educativa não pode sobrepor-se à realidade contextual do aluno.

Este reconhece a cultura do seu povo como porta de entrada para iniciar um diálogo significativo com a sua realidade, pois esta lhe permite captar a riqueza dos conhecimentos presentes do imaginário criativo expressos na sua linguagem, muitas vezes sinônimos de resistência, bem como de subserviência, também culturalmente elaborados como forma de resignação histórica para assegurar sua sobrevivência diante da dominação cultural. (FREIRE, 1963, p. 11)

Para essa produção teatral, desenvolvemos, em primeiro lugar, as atividades pedagógicas de escrita e desenho: os alunos compartilharam as lendas da ilha do Combú e desenharam esses personagens de acordo com sua imaginação; em seguida, realizamos a contação do material produzido e observamos que houve um grande número de relatos sobre a Matinta Perera. Essa situação motivou a encenação da referida lenda, pois tomamos por inspiração e referência a pedagogia freiriana, quando afirma “que todas estas reações orais que se vão dando durante as discussões nos Círculos de Cultura, devem ser transformadas em textos que, entregues aos alfabetizandos, passam a ser por eles discutidos” (FREIRE, 1981, p. 19).

Em parceria com os professores, selecionamos quatro crianças por turmas, somando 16 crianças que tiveram suas apresentações destacadas durante as produções em suas respectivas turmas. Os critérios de seleção foram definidos pelo professor regente de cada turma; e com essas crianças ensaiamos por aproximadamente todo o mês de agosto de 2019.

Assim, com a participação das bolsistas do programa, organizamos, a partir da Lenda da Matinta Perera compartilhada entre os conhecimentos populares dos educandos, uma dramatização com alunos de diversas turmas, como forma de expressar a origem histórica e cultural dos contos locais, bastante presentes, e que circulam nas comunidades ribeirinhas nas quais os estudantes vivem.

Produzimos e apresentamos o teatral “Matinta Dançou” no dia da culminância da escola, compartilhando todo o processo de escrita e produção da peça teatral, pois obtivemos resultados de aprendizagens muito significativos no que se refere ao desenvolvimento e formação crítica dos estudantes. Isso acontece justamente quando priorizamos as temáticas da cultura e do folclore; quando incluímos essas temáticas entre os conteúdos curriculares, incentivando o processo de leitura e escrita dos alunos; resultando na produção de inúmeras redações sobre as lendas da região amazônica e, mais especificamente, das comunidades ribeirinhas onde os estudantes moram.

Bourdieu ressalta a importância dessas relações simbólicas afirmando ser

Legítimo tratar as relações sociais como interações simbólicas, isto é, como relações de comunicação que implicam o conhecimento e o reconhecimento, e que não se deve esquecer que as trocas linguísticas – relações de comunicação por excelência – são também relações de poder simbólico” (BOURDIEU, 2008, p. 23-24).

Com o tema folclore, procuramos afirmar e valorizar a tradição local, por meio das lendas estudadas e discutidas pela comunidade escolar. Cada aluno contando uma determinada lenda de diversas formas, resulta em enriquecimento do imaginário popular, valorização da comunidade local e constitui, de forma contextual e simbólica, o conhecimento do cotidiano das comunidades ribeirinhas no interior da escola.

Assim, consideramos que a escola é um espaço de múltiplos saberes. Sendo a escola ribeirinha locus de valorização do conhecimento educativo e pedagógico, assume uma ação pedagógica e formativa, em que considera, sobretudo, o contexto local e as manifestações tradicionais de suas comunidades. Suas práticas escolares têm grande importância, no sentido de enfatizar o pertencimento do local e dos sujeitos com quem realiza a ação educativa, articulada aos saberes locais e tradicionais que carregam consigo, vinculados às suas vivências de mundo.

Referências

BENJAMIN, Roberto Emerson Câmara. **A África está em nós: história e cultura afro-brasileira**. João Pessoa: Editora Grafset, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo: Edusp, 2008. p. 23-24.

BRAIT JUNIOR, Roberto; PAIVA, Lívia Lima; SANTOS, Kátia da Silva. **Cultura e regiões do Brasil, 4º e 5º anos**. São Paulo: Global, 2014.

BRASIL. **Decreto de lei nº 56.747**, de 17 de agosto de 1965. Câmara dos deputados, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 de agosto de 1965. Seção 1, p. 8302. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-56747-17-agosto-1965-397252-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 29 set. 2019.

BRASIL. **Lei Nº 11.645**, de 10 março de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 10 jan. 2020.

DIA DO FOLCLORE. Calendarr. Disponível em: <<https://www.calendarr.com/brasil/dia-do-folclore/>> Acesso em: 30 ago. 2019.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos.** 5. ed. Rio Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. Conscientização e Alfabetização: uma nova visão do processo. **Revista de Cultura da Universidade do Recife**, n. 4, abril-junho 1963.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, Creusa; BRAGA, Paulo Sérgio Martins; COSTA, Rildo Ferreira. **Povos Indígenas e afro-brasileiros: um estudo da diversidade no Brasil.** Belém: Samauma, 2011.

A MEMÓRIA DO BAIRRO DA TERRA FIRME NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOS ALUNOS DA ESCOLA PARQUE AMAZÔNIA

Beatriz Farias Raiol¹³

Jislaine Rodrigues Barbosa¹⁴

Luana Dayana de Sousa Soares¹⁵

Myrtes Soraia Martins Maciel¹⁶

Thayssa Thayana Miranda Brabo¹⁷

Salomão Mufarrej Hage¹⁸

Introdução

Este trabalho compartilha uma das experiências do Núcleo de Pedagogia do PIBID, do Instituto de Ciências da Educação da UFPA, assentada na Memória, Participação e Tradição como referências utilizadas na mediação da relação entre a Universidade e a Educação Básica, considerando os condicionantes históricos e sociais que incidem nas políticas educacionais e regulam a ação da escola e dos professores.

A experiência em questão vem sendo acumulada desde o início de 2018, por meio de ações que são efetivadas no âmbito do Curso de Pedagogia do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará em interação com escolas públicas rurais e urbanas da Rede Municipal de Educação de Belém que ofertam a educação infantil e os anos iniciais, do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos.

Na execução de nossas atividades formativas utilizamos como metodologia o diálogo dos estudantes e professores da universidade com os professores, gestores, estudantes e demais integrantes das comunidades das escolas envolvidas. Por meio de ações coletivas e compartilhadas de pesquisa, produção e comunicação de conhecimentos oportunizamos a interação entre as reflexões teóricas acumuladas pelos estudantes de Pedagogia nos eixos e disciplinas do Curso e as práticas pedagógicas dos professores nas escolas de educação básica. Esse processo tem resultado no redimensionamento da dicotomia clássica existente entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática e entre a produção e a transmissão de conhecimentos, tanto por parte da Universidade quanto das escolas envolvidas.

Neste caso específico deste artigo, apresentamos a experiência dos estudantes vivenciada na Escola Municipal Parque Amazônia, uma das três Escolas selecionadas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, e que se encontra localizada no bairro da Terra-Firme, na Cidade de Belém do Pará.

¹³ Bolsista PIBID – Pedagogia da Universidade Federal do Pará. E-mail: biafariasraiol7@gmail.com

¹⁴ Bolsista PIBID – Pedagogia da Universidade Federal do Pará. E-mail: jislainerb@gmail.com

¹⁵ Bolsista PIBID – Pedagogia da Universidade Federal do Pará. E-mail: 28soaresluana@gmail.com

¹⁶ Bolsista PIBID – Pedagogia da Universidade Federal do Pará. E-mail: myrtesmartins22@gmail.com

¹⁷ Bolsista PIBID – Pedagogia da Universidade Federal do Pará. E-mail: thaybr1505@gmail.com

¹⁸ Prof. Dr. na Universidade Federal do Pará. Coordena o núcleo do PIBID/Pedagogia do ICED-UFPA. E-mail: salomao_hage@yahoo.com.br

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Parque Amazônia localiza-se em um dos bairros mais populosos do município, com uma população estimada em mais de 60 mil habitantes, de acordo com o Censo de 2010; está situado próximo às áreas alagadas pelo Rio Tucunduba, no limite dos bairros de Canudos e Guamá. Ele concentra parte significativa da população de baixa renda de Belém e enfrenta problemas sérios relacionados à negação de direitos humanos e sociais, que se desdobram em situações de violência e ausência de segurança pública, com extermínio da juventude negra e pobre, falta de saneamento básico, e precarização da habitação, saúde, educação, cultura e lazer.

Esse cenário de forma contraditória, constitui-se em meio aos processos de resistência e mobilização protagonizados pela população do Bairro da Terra Firme, em suas lutas pela moradia e pela garantia dos direitos sociais à população; resultando na criação de centros comunitários, associações de moradores, coletivos e grupos culturais e de equipamentos sociais atualmente existentes no Bairro, como expressão. Destacamos o Ponto de Memória da Terra Firme em parceria com o Museu Paraense Emílio Goeldi e o Ministério da Cultura, cuja intencionalidade consiste em dar visibilidade a aspectos positivos do bairro da Terra Firme, como: a história, o dia-a-dia, a cultura, a ciência, a educação e a memória, contrapondo-se às investidas da mídia de estigmatizar o bairro, apresentando-o como um lugar muito violento e ocupado por bandidos, ladrões, traficantes, etc.

A Escola Parque Amazônia atende cerca de 848 alunos, durante os turnos manhã, tarde e noite na Educação Infantil, Ensino Fundamental I, II e EJA. O espaço educacional conta com a atuação de 68 professores, 6 coordenadores pedagógicos e uma diretora para os três turnos. A estrutura da escola possui 14 salas, brinquedoteca, biblioteca, anfiteatro, auditório, laboratório de informática, quadra poliesportiva, banheiros, sala de atendimento educacional especializado etc. A instituição educacional possui Projeto Político Pedagógico reformulado em 2019 com a participação dos professores, coordenadores, direção, representantes de alunos, agentes de serviço gerais e secretária.

O Conselho Escolar está inativo desde 2011 em razão dos cortes de verbas do Governo Federal, porém, recebe da Secretaria de Educação um valor de R\$ 1.200,00 para custear as despesas diárias. Há professores com formação em Pedagogia e demais licenciaturas de outras disciplinas, alguns têm ou estão cursando Mestrado e apenas um possui doutorado. Já os coordenadores, todos são especialistas e constantemente estão se aperfeiçoando em cursos de extensão. Os alunos, em sua maioria, possuem uma estrutura financeira baixa, além disso, um contingente considerável de discentes mora na comunidade do entorno da escola.

A partir da temática do PIBID de Pedagogia “Memória, Tradição e Participação”, nesta escola nos foi designado trabalhar com mais afinco a memória da escola e do bairro, com o intuito de superar a questão social de violência do bairro. A escola possuiu uma atividade extracurricular, o teatro, utilizado em conjunto com os professores em suas atividades pedagógicas.

O objetivo geral deste trabalho é identificar as contribuições da memória para a constituição da identidade dos alunos da Escola Parque Amazônia. O objetivo específico é analisar as influências da

violência do bairro na construção da identidade desses alunos. Nesse sentido, levantamos a seguinte problemática: de que forma a memória do bairro intervém na construção da identidade dos alunos? Qual a importância do fortalecimento da memória para a afirmação da identidade desses alunos?

Este trabalho possui uma grande importância ao tratar as memórias dos alunos da Escola Parque Amazônia, tendo em vista o intenso contexto de violência vivenciado no bairro onde a escola se encontra. Sabemos que as memórias fazem parte de nós desde os nossos primeiros meses de vida, e que a partir das memórias podemos construir quem de fato somos. Apesar de todas as situações ocorridas no bairro, no contexto familiar de cada discente que participou do projeto, conseguimos visualizar que em meio a todas as situações em que os alunos se encontram, há meninos e meninas com grandes sonhos para o seu futuro, para o futuro de sua família e, também, para um futuro muito melhor para o seu bairro.

Metodologicamente, o presente trabalho resulta de uma pesquisa de campo envolvendo as crianças da escola e seus respectivos responsáveis. Houve a aplicação de um questionário para que pudessemos obter conhecimento acerca da memória dos sujeitos envolvidos no projeto, a partir daí, buscamos trabalhar com os alunos com base em seus saberes por meio de leitura e construção de textos.

O artigo também possui caráter bibliográfico, utilizamos os textos: “A cultura e a memória no contexto escolar” de Orço, Ferreira, Vicentini (2013) e “A escola como espaço de memórias e formação de identidade(s)”, de Costa (2013). A partir desse momento, desenvolvemos nossas seções, na primeira abordamos desde a fundação da Escola Parque Amazônia até a sua organização. Na segunda seção, trabalhamos a utilização das memórias dos alunos como uma fonte primordial para a elaboração do projeto ao qual foi planejado. Na terceira seção, explicitamos nossas práticas no interior da escola, destacando o aprendizado das meninas e meninos incluídos no projeto, e a relação de troca de conhecimentos entre nós que organizamos as atividades e os alunos com suas singularidades.

Contexto histórico de criação da Escola Parque Amazônia

A escola Parque Amazônia foi inaugurada no dia 26 de setembro de 1996, pelo então prefeito Hélio Mota Gueiros. A secretária de educação era Therezinha Moraes Gueiros, e sua primeira diretora foi a professora Ivone Aparecida Coutinho Favacho. A história desta instituição de ensino inicia em meados do ano de 1990 quando os moradores do bairro da Terra Firme sonhavam em ver erguida uma escola que atendesse crianças, adolescentes, jovens e adultos em sua própria comunidade. Um grupo organizado, liderado por pessoas comprometidas com o trabalho em prol da coletividade, lutou por um terreno e reservaram-no para o almejado objetivo.

Ao se pensar na memória coletiva, consideram-se fundamentais os movimentos sociais de manutenção de heranças espaciais, onde todos os agrupamentos humanos se unem em busca de um só objetivo, buscando evocar o passado, para assim poder oferecê-lo aos que vivem hoje. (COSTA, 2013, p. 23-24).

Teve início um incessante trabalho que inclui: reuniões, documentos, assinaturas, encontros, desencontros, esperanças e muita fé. Foram anos de lutas e muita determinação, fatos marcantes que os deixavam animados e engrandeciam a comunidade.

Surge, então, o Complexo Educacional Parque Amazônia, a primeira denominação dada a este que viria a ser o sonho concretizado de aproximadamente seis mil moradores, provindos dos diversos municípios do Estado do Pará, de bairros vizinhos e até mesmo de algumas cidades brasileiras, principalmente da região nordeste do país. No dia 14 de setembro de 1996 foi oficializada como escola municipal, sendo inaugurada no dia 26 de setembro de 1996 como Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Parque Amazônia.

A comunidade é contemplada pela educação infantil e ensino fundamental, organizada em ciclos de formação: CB I, CB II, CBIII e CB IV, além de outras modalidades como: Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; também dá espaço ao Movimento de Alfabetização (MOVA), que realiza atividades com alfabetização de adultos.

A memória como fonte vital para a construção e planejamento de nosso projeto

Em meio a um período inicial de aproximação e de observação que durou cerca de dois meses, os estudantes do Curso de Pedagogia integrantes do PIBID organizaram um projeto que buscasse beneficiar todos os atores envolvidos com o Programa, ou seja, a Universidade Federal do Pará fazendo com que as atividades realizadas no interior da escola, pudessem realizar articulações com o que é aprendido dentro da Instituição e colocar em prática na Escola Parque Amazônia visando ampliar as aprendizagens na vida escolar das crianças residentes no Bairro da Terra Firme, além de associar essas necessidades ao fortalecimento da memória dos próprios alunos acerca do Bairro em que vivem.

(...) daí surge a necessidade de garantir que se transmita aos alunos um saber sistematizado e imerso num mundo onde a identidade cultural de muitos grupos tem sofrido certo descaso nos conhecimentos acumulados e sistematicamente organizados, da visão de mundo que cada sociedade construiu. (COSTA, 2013, p. 24)

Pensando nisso, após reunir com alguns professores e coordenadores da escola, optamos por trabalhar com a turma do 5º ano do vespertino atingindo um total de 16 alunos. Essa seleção ocorreu como resultado de uma pesquisa qualitativa realizada no bairro da Terra Firme com as crianças que apresentavam mais dificuldades na escola, desse modo, resolvemos criar dois tipos de questionários: um destinado às crianças, com o intuito de saber sua opinião sobre a escola e sobre o cotidiano, além de conhecer de modo mais aprofundado sobre sua vida pessoal; o outro foi destinado aos pais, para reunir informações sobre a importância dessa escola e sobre as visões que eles possuíam sobre seus filhos. Ademais, buscamos conhecer esses pais e com eles aprender sobre os fatos marcantes das memórias do bairro. Pois, como afirma Orço, Ferreira, Vicentini (2013, p. 141): “Realizar o levantamento de dados da

história local e regional permite a compreensão do seu entorno, identificando seu passado e seu presente nos vários espaços de convivência social, política e cultural”.

Conseguimos completar o preenchimento dos questionários, todavia, não obtivemos muitas respostas precisas, uma vez que inúmeros pais ficaram com medo de conversar conosco, pois tinham receio de sofrer possíveis represálias, o que remete à questão alarmante de violência no bairro. Desse modo, decidimos iniciar o projeto na escola tratando sobre a Identidade e a Memória, utilizando a leitura e a escrita como método para desenvolver esse contato inicial.

Compartilhando as experiências vivenciadas na execução do projeto

No primeiro encontro, trabalhamos com as crianças a questão dos nomes e seus significados, e prevíamos que eles não soubessem o significado de seus nomes, então decidimos levar slides com o nome de cada criança e mostrar o seu significado a eles. Essa atividade envolveu várias histórias contadas pelos próprios alunos, falando sobre o quanto gostavam de seus nomes e que a mãe ou a avó já haviam contado histórias sobre isso. Após essa socialização, pedimos aos alunos que produzissem um pequeno texto falando sobre si mesmos e relatando algumas memórias importantes que eles tinham do bairro.

No decorrer dessa atividade, uma aluna nos chamou e disse que não sabia escrever e perguntou se poderia fazer desenhos mostrando seu bairro e as atividades de seu dia a dia. Esse fato nos chamou muito a atenção, pois iniciamos o projeto cientes de que existiam muitas dificuldades de aprendizagem por parte dos estudantes, porém, não imaginávamos que nessa turma de 5º ano ainda existisse crianças que não possuíam domínio sobre a leitura ou escrita. Em face dessa situação, decidimos que em todos os encontros, a referida aluna participaria de forma diferenciada, fazendo as mesmas atividades que os demais, porém, com apoio maior de nossa parte para que ela pudesse dar início de fato ao seu processo de alfabetização.

Após receber os produtos das atividades das crianças, notamos que todas conseguiam escrever – ainda que alguns tivessem graves erros ortográficos –, e todos se dedicaram bastante para contar sobre sua vida, suas metas e suas lembranças do bairro. Avançando com as leituras desses produtos, fomos conhecendo paulatinamente as crianças com quem estávamos convivendo, muito além do que se realiza na relação professor-aluno tradicional, buscando conhecer os aspectos pessoais e as singularidades de cada uma delas.

Durante esse processo, identificamos que algumas crianças foram abusadas sexualmente dentro de suas próprias casas e que ainda possuíam traumas e sequelas dessa situação; outras sofrem bullying constantemente na escola; há crianças vítimas de racismo e outras com histórico de violência dentro de casa e com grandes problemas familiares, entre outros casos. Todas essas situações só foram identificadas por meio das atividades que incentivavam as lembranças das crianças, num processo que exigiu muita sensibilidade e se realizou para além da relação professor/aluno, que se efetiva em sala de aula pelos docentes.

Assim sendo, as demais atividades foram elaboradas e realizadas para tratar sobre todos esses problemas, com o uso da escrita como estratégia metodológica principal, a fim de aprimorar o desenvolvimento educacional das crianças. Também realizamos atividades lúdicas e brincadeiras para estimular o contato e a interação com as outras crianças, fortalecendo as relações interpessoais, utilizando textos que abordam a diversidade social e cultural para conscientizar as crianças sobre a importância de ser diferente dos outros, bem como criar laços afetivos entre eles. Fazer emergir essas memórias é de suma importância na construção e afirmação da identidade dos sujeitos, nesse caso das crianças participantes do projeto, uma vez que nossas identidades são construídas por meio de nossas vivências, de nossa história de vida e nossa cultura. E nossas memórias são resultados do cotidiano por nós vividos nesse processo.

O cotidiano e a contextualização com as experiências históricas coletivas proporcionam à compreensão dos alunos em relação à sua memória e ao conhecimento da sua História, auxiliando-os na maturidade das relações humanas, na valorização do patrimônio histórico e, principalmente na própria cultura, considerando-se parte da História em construção. (ORÇO; FERREIRA; VICENTINI, 2013, p. 139)

Decidimos, então, dar continuidade às atividades trabalhando esses contextos, fizemos uma roda de leitura pedindo que cada criança lesse um trecho de um livro para avaliarmos sua leitura. Depois, pedimos que cada um falasse um pouco sobre o que tinha entendido e mais uma vez nos surpreendemos com histórias que se assemelharam com a história contada no livro. Na semana seguinte, estava tendo um evento falando sobre lendas na escola e decidimos realizar uma atividade trabalhando com isso, pedindo às crianças que escrevessem lendas conhecidas por elas no bairro em que vivem, novamente trabalhando a memória deles e articulando com suas produções textuais.

No último dia de realização das atividades, os alunos se dividiram em dois grupos para improvisarem, em forma de teatro, uma cena cotidiana que houvesse marcado a vida deles ou que fosse muito comum para eles. Por meio de suas discussões na encenação, constatamos o quanto o bullying é comum na vida deles, visto que foi o que mais representaram nas performances apresentadas. Um dos grupos apresentou duas cenas comuns para eles: uma representando o racismo, com destaque para um jovem negro que, ao entrar no supermercado, era seguido pelos vigilantes enquanto uma moça branca furtava mercadorias e não era vigiada; e outra representando o bullying na escola e o papel da diretora, que entendiam ser ineficaz, uma vez que o problema foi resolvido com suspensão ou com simples pedido de desculpas. O segundo grupo também apresentou a questão do bullying e por meio da cena constatamos que não é só comum eles visualizarem os casos, como também sofrerem casos de bullying, visto que uma das alunas enfrenta esse problema no cotidiano escolar.

Após a apresentação, realizamos uma roda de conversa com eles tratando sobre as questões de violência, buscando fazer com que eles refletissem a respeito do que viram e encenaram, falassem a

respeito do que sentiram, o que pensavam a respeito, quais medidas deveriam ser tomadas e de que forma deveriam ser tomadas. Por meio desse diálogo, constatamos o quanto a violência, em suas múltiplas expressões, é comum em suas vidas, o quanto reprime e interfere em sua aprendizagem. A memória dessas crianças fica marcada pela violência, na rua, em casa, na escola... Em toda a sua vida.

(...) É necessário entender que as circunstâncias sociais, econômicas, culturais e políticas que norteiam as decisões escolares interferem na vida dos alunos e influenciam igualmente na vida dos espaços de convivência da memória coletiva. Por isso, deve-se ter consciência de que não se pode modificar direta e imediatamente essa circunstância, mas deve-se estar preparado para uma ação conjunta, enfrentar e superar os problemas, buscando sempre soluções, pois a Escola não está isolada, ela é parte constitutiva e formadora da identidade cultural dos alunos. (COSTA, 2013, p. 24)

Com as nossas observações e acompanhamento das turmas e com as visitas nas casas das crianças constatamos que inúmeros estudantes possuíam uma infância alegre e satisfatória. As meninas em grande medida são criadas dentro de casa e algumas desde pequena já assumem tarefas domésticas enquanto a mãe sai para as atividades de trabalho. Os meninos, por outro lado, brincam de bola e sonham mais a frente se transformarem num grande jogador de futebol, pois é assim que imaginam um futuro melhor sucedido para si e para a sua família.

Assim, finalizamos o projeto com diálogos, com incentivos e esperança de que a nossa intervenção tenha deixado uma pequena semente nos sonhos dessas crianças, para que as mesmas possam enfrentar e superar suas dificuldades e os desafios que vivenciam no processo de construção de suas identidades sociocultural e de seu futuro profissional.

Referências

COSTA, Bruno Marcelo de Souza. A escola como espaço de memórias e formação de identidade(s). **Revista movendo ideias – UNAMA**, v. 18, n. 2, p. 22-26. 2013. ISSN 1517-199x. Disponível em: <<http://revistas.unama.br/index.php/Movendo-Ideias/article/view/778>> Acessado em: 10 jan. 2020.

ORÇO, Carlos Luiz; FERREIRA, Debora; VICENTINI, Rosiclei Brandalise de. A cultura e a memória no contexto escolar. **Unoesc & Ciência – ACHS**, Joaçaba, v. 4, n. 2, p. 139-146, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/achs/article/view/3745>>. Acessado em: 08 jan. 2020.

A CONTRIBUIÇÃO DO PROJETO PIBID PEDAGOGIA/ICED NO RESGATE DA PARTICIPAÇÃO E MEMÓRIA DO BAIRRO DO BENGUÍ/BELÉM

Francinalva Maria de Oliveira Moura¹⁹

Moisés de Oliveira Amorim²⁰

Viviane Borges da Silva²¹

Georgina Negrão Kalife Cordeiro²²

Resumo: Memória, participação e tradição: referências para articulação da universidade com a educação básica na formação de professores é o título do projeto desenvolvido através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID no Curso de Pedagogia/ICED/UFPA. Tendo como objetivo, a aproximação teórico-prática entre a Universidade e a Rede Básica de Ensino, desenvolveu atividades na Escola Maria Amoras de Oliveira, localizada no bairro do Benguí na cidade de Belém a partir da pesquisa da história do bairro e da escola. Utilizamos como metodologia, a coleta de dados, entrevistas e análise documental. O resultado deste trabalho revelou as percepções e subjetividades de futuros educadores que tem a preocupação com o desenvolvimento de uma prática pedagógica que procura valorizar o aluno a partir da história do bairro onde vive, considerando a sua história de vida enquanto sujeito no espaço em que está inserido. Concluímos que este programa proporcionou aos estudantes universitários que dele participam uma experiência importante na formação profissional, visto que o Programa prepara para a docência, visualizando a escola com um olhar diferenciado e crítico.

Palavras-chave: PIBID; participação; memória.

Introdução

A Universidade Federal do Pará, por meio da Faculdade de Pedagogia, Campus Belém, oportunizou aos docentes e discentes do Curso a participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), com o Projeto intitulado “Memória, Participação e Tradição: Referências para articulação da Universidade com a Educação Básica na Formação de Professores”. Nesse projeto há três subprojetos desenvolvidos em três escolas, cada um com ênfase na memória, participação e tradição. O artigo em tela trata da experiência realizada na Escola Maria Amoras de Oliveira, cujo foco de estudo está centrado na “participação da comunidade do bairro do Benguí na Escola Maria Amoras de Oliveira”.

Desse modo, este artigo possibilita uma reflexão diante dessa realidade e proporciona um impacto ao relatar sobre a influência e a importância do ato de participar, tanto em movimentos que lutam por melhorias quanto na instituição escolar.

Diante disso, entendemos que este estudo é de relevância para a UFPA e para o meio social, visto que se trata de uma investigação no bairro do Benguí sobre a participação social da comunidade e a interação dos agentes internos da escola, proporcionando, assim, um reconhecimento acerca da história em relação à escola Professora Maria Amoras de Oliveira. Além disso, contribui em novos pensamentos e conhecimentos na relação teoria-prática, norteando novas perspectivas de investigações. Ademais,

¹⁹ Graduanda no Curso Pedagogia da Universidade Federal do Pará. E-mail: francimoura25@hotmail.com

²⁰ Graduando no Curso Pedagogia da Universidade Federal do Pará. E-mail: amorin562@gmail.com

²¹ Graduanda no Curso Pedagogia da Universidade Federal do Pará. E-mail: borgesviviane1558@gmail.com

²² Professora-Coordenadora do projeto PIBID-PEDAGOGIA-ICED.

auxilia em visões diferenciadas ao Instituto de Ciências da Educação, haja vista que se trata de uma experiência na educação básica.

Para referenciar este estudo, lançamos mão dos seguintes teóricos: Gadotti (2004), ao explicar sobre a participação popular e sua importância para a uma qualidade na educação; Ferracioli (2008) apresenta ideias em relação à escola formar sujeitos conscientes, participantes e democráticos; Paro (1992) discute sobre a participação da comunidade na tomada de decisão; Gohn (2006) retrata o caráter educativo da educação informal referente à participação; Costa (2011) contribui com a concepção do objetivo da participação da comunidade na escola; Bordenave (1994) aborda a concepção de participação como democracia. Esses teóricos ajudaram com visões diferenciadas acerca do trabalho em tela.

Com base no que foi descrito, foram levantadas as seguintes questões: como se deu a participação da comunidade na história da Escola Maria Amoras de Oliveira? Como se manifesta a participação comunitária na Escola? Como os agentes internos interagem na escola? Para isso, o objetivo geral traçado foi: compreender como se deu a participação da comunidade do bairro do Benguí, especificamente na escola Maria Amoras de Oliveira. Além disso, tivemos como objetivos específicos: refletir como se manifesta a participação da comunidade na Escola; apresentar como os agentes internos participam na escola.

Metodologicamente, a pesquisa de campo e como instrumento, a observação e a entrevista com uma professora da escola e outra realizada no Movimento de Emaús, onde entrevistamos uma pessoa antiga, que sabia sobre a história do bairro e sobre a participação da comunidade. Essas entrevistas e observações ocorreram no decorrer das idas à escola durante o período do programa.

A produção de conhecimento iniciou-se no mês de setembro de 2018, quando foram feitas as primeiras visualizações do bairro e da própria instituição escolar e começamos a perceber a importância e a influência da participação da comunidade na escola e as interações internas dos agentes escolares.

Diante disso, este estudo se divide em três seções: a primeira se designa como “a participação da comunidade na história da Escola Maria Amoras de Oliveira a partir de relatos” e trata sobre uma breve história do bairro e da escola envolvendo a participação da comunidade; a segunda é a “a manifestação da participação comunitária na escola”, que discute a ideia de como se manifesta a participação nos projetos da escola; a terceira retrata “a interação interna dos agentes escolares na escola”, em que procuramos discutir como é essa interação entre gestão, professores, alunos, funcionários e a comunidade escolar. Ademais, há uma consideração final acerca do que foi abordado e os resultados desta experiência.

A trajetória do projeto PIBID Pedagogia na Escola Municipal Maria Amoras de Oliveira/Belém

A Universidade Federal do Pará, buscando estreitar o distanciamento entre teoria/prática, universidade e escola, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), implantou em sua instituição o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

(PIBID) mediante o edital 2018. Com o intuito de viabilizar a convivência de seus graduandos com a realidade da escola pública, possibilitando a articulação de diálogos entre conhecimento teórico e conhecimento prático.

O PIBID é uma ação do Ministério da Educação, que visa fomentar a iniciação à docência de estudantes de licenciatura preparando-os para a função docente. Ao se voltar para a formação qualitativa do licenciado, o programa proporciona experiências que extrapolam a intenção central, abarcando além da atuação profissional, áreas de atuação pessoal dos participantes, visto a abrangência do trabalho proporcionado. A partir do contato dos estudantes com realidades distintas provenientes do contato com o cotidiano escolar, via de regra, desconhecidas (antes da graduação), leva-os ao enfrentamento dos dilemas decorrentes do dia a dia da futura profissão, envolvendo-os na produção de saberes que aprimoram a sua formação, se constituindo em elemento estimulador que influencia na decisão do licenciando no que se refere à futura carreira profissional. (GOMES, 2018, p. 1)

O PIBID tem por objetivo tornar os bolsistas de licenciatura em Pedagogia protagonistas. De acordo com CAPES (2012), destacamos que o PIBID visa não só incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, como também elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica, contribuindo para a articulação entre teoria e prática, necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. Depois de inseridos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, diante das oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, que buscam a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

A partir da parceria da Escola Maria Amoras de Oliveira, localizada no bairro do Benguí, rua São Pedro, nº 56, município de Belém, com o PIBID, desenvolveu-se o presente trabalho, cujo objetivo foi reforçar e tornar os estudantes de licenciatura protagonistas, aqueles que discutem, planejam e aplicam atividades.

Partindo desse ponto, foram planejadas atividades que culminaram na realização de oficinas de contação de histórias que permeiam o resgate da memória do bairro, da escola e resgate da participação ativa da comunidade nesta constante transformação que vem sofrendo o bairro do Benguí.

No primeiro momento, foi construída uma ficha diagnóstica da escola e do bairro, a qual nos revelou que a escola conta com quatro blocos; 16 salas de aula; além das seguintes salas: professores, direção, secretaria, coordenação pedagógica, de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE); quadra de esportes coberta; biblioteca; 79 funcionários, sendo 37 professores. Após o levantamento da escola, no segundo momento foi realizada a coleta de dados referente à história do bairro e da escola, onde dialogamos com movimentos do bairro – como o Núcleo de Educação Popular Raimundo Reis (NEP), Associação de Moradores do Bairro Benguí (AMOB), República de Emaús (todos

localizados no bairro) –, organizando o material relacionado, entrevistas com a gestão da escola e os professores, assim como análise documental em jornais impressos, artigos de conclusão de cursos, ofícios etc.

A participação da comunidade na história da Escola Maria Amoras de Oliveira

Esta seção tem por objetivo a compreensão de como se deu a participação da comunidade do bairro do Benguí na escola Maria Amoras de Oliveira. O projeto iniciou-se em agosto de 2018. Inicialmente, traçamos um planejamento que consistia em conhecer a realidade escolar, onde ela estava inserida, quem eram os sujeitos que faziam parte dela, como se deu o processo de construção da referida escola, qual a identidade do bairro que ela se localizava etc. Sendo assim, passamos o primeiro semestre realizando pesquisa de campo sobre como se deu o surgimento e organização do bairro do Benguí, junto aos moradores, professores, alunos e, principalmente, analisando os documentos, dissertações e registros que encontramos no NEP, o qual foi uma fonte rica de informações para a fundamentação do projeto e das atividades que foram desenvolvidas posteriormente. O grupo de bolsistas da escola em tela trabalhou os eixos de memória e participação, no que diz respeito ao título do projeto. Portanto, é necessário entender a memória, neste texto, como uma ferramenta de reflexão e de luta nos dias atuais, como bem pontua Pollack (1989), a memória é:

[...] essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar [...]. A referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementaridade, mas também as posições irreduzíveis. (POLLACK, 1989, p. 9)

Diante do exposto, a memória tem um papel importante quando falamos em coletividade, ela se faz referência para que os grupos sociais se tornem mais sólidos e fortes ao analisar todos os processos ocorridos ao longo da história, já que a memória, para Benjamin (1994, p. 229), é que “arranca a tradição do conformismo [...] e nos permite refletir sobre seus significados nas ações da vida cotidiana onde a história transcorre”. Sendo assim, podemos pensar a memória como uma ferramenta de inclusão social dos que, outrora, foram excluídos de ter seus direitos básicos.

Nesse sentido, a memória é algo de suma importância para a construção da identidade de uma população e, nesse caso específico, a instituição escolar, para entendermos essa história envolvendo a participação, torna-se interessante compreender melhor o que seria a participação, pois existem vários significados.

Ademais, isso retrata um meio de democracia, visto que abrange a coletividade nas decisões, como explica Bordenave (1994, p. 8), a “democracia é um estado de participação”, pois engloba a ideia de várias pessoas poderem discutir sobre o que ocorre no meio social, sobre o que a comunidade precisa melhorar.

A democracia nos permite justamente expressar o que pensamos sobre determinados assuntos e, ao participarmos, podemos opinar, dar sugestões e em conjunto há uma decisão.

A Manifestação da Participação Comunitária na Escola Maria Amoras de Oliveira

Esta seção tem por objetivo refletir como se manifesta a participação da comunidade na escola objeto da pesquisa. Nesse sentido, torna-se pertinente saber o que é instituição, como explica Ferracioli (2008, p. 61-62): “a escola, por sua vez, é espaço público que deve criar as condições para esta tarefa, tanto objetivas quanto subjetivas, contribuindo para o surgimento de uma cidadania e de um cidadão consciente, participante, democrático e cada vez mais livre”.

Diante disso, é perceptível que a escola tem sua grande importância na formação dos cidadãos para que esteja presente na sociedade um sujeito crítico, democrático e participativo, pois esses são fundamentais ao convívio social.

Essa ideia sobre o que seria a escola é relevante ao ser relacionada com a interação das pessoas, visto que a considera um meio de comunicação, de assegurar um ensino-aprendizagem adequado aos discentes; e a própria instituição tem uma aproximação direta com os pais e com a comunidade, onde os indivíduos podem manifestar suas ideias em reuniões e contribuir nas decisões da escola.

Em relação a isto, Ferracioli (1992) apresenta a concepção de que:

As condições necessárias a esta nova cidadania, que a escola deve fazer aprofundar e disseminar ao lado de “quem está nela e quem vem a ela”, reside na formação do sujeito social ativo, que tem plena consciência de seus direitos e deveres e que em relação a estes é, coletivamente, capaz de posicionamento e organização. Isto deve torná-lo alguém que luta para a defesa daquilo que já foi conquistado como direito e também alguém que cria novas possibilidades de atuação em prol dos interesses democráticos e da justiça social para todos. (FERRACIOLI, 1992, p. 40).

Essa afirmação apoia-se na concepção de que a escola possibilita o pensamento, pois se vincula à formação do sujeito social. Nessa situação, a participação está diretamente ligada a essa noção, em que a comunidade do bairro do Benguí se posiciona a favor da luta pelo progresso.

Ademais, durante a entrevista com uma professora, ela relatou que antes havia muita participação da comunidade na escola, em que a interação entre comunidade-escola tinha mais proximidade, as pessoas participavam de esportes, aulas de capoeira, entre outros. A professora aborda que no passado a participação era muito presente, pois havia a AMOB, que agia de forma ativa na escola, onde havia grupos de danças, entre outros. Então, a interação foi destacada como boa pela docente, o que nos leva a trazer a contribuição de Gadotti (2014) dizendo que:

A Participação Popular corresponde às formas mais independentes e autônomas de organização e de atuação política dos grupos das classes populares e trabalhadoras e que se constituem em movimentos sociais, associações de

moradores, lutas sindicais etc. A Participação Popular corresponde à formas de luta mais direta, por meio de ocupações, marchas, lutas comunitárias etc. (GADOTTI, 2014, p. 3).

A participação popular se constitui em associações, facilitando, assim, a contribuição dos cidadãos com o que está sendo exigido para o lugar, isso possibilitou grande influência na escola, pelo motivo de o grupo ajudar no processo de construção da Escola Prof.^a Maria Amoras de Oliveira, isto é, participaram da sua fundação.

As pessoas se prontificavam em ajudar nas demandas que a instituição necessitava. Além disso, havia muita participação por parte da paróquia Rainha da Paz, o padre visitava as crianças em todo início do ano letivo para conversar com elas. Diante disso, foi esclarecido que toda essa participação foi se perdendo aos poucos. Atualmente, a população vem apenas para reclamar e procurar seus direitos.

Esses projetos existentes dentro da escola eram permitidos pela gestão escolar. Porém, atualmente essa participação não se encontra como antigamente, pois o atual modelo de gestão não permite que haja esses projetos na escola, o que deixou uma insatisfação por parte dos professores e da própria comunidade. Isso manifesta, atualmente, uma retirada em relação à participação, poucos estão presentes na instituição.

A comunidade tem uma mínima interação com os projetos que ocorrem na escola, o que prejudica na relação dos meios. Nessa situação, Paro (1992, p. 264) retrata que “é importante que se considere tanto a visão da escola a respeito da comunidade quanto sua postura diante da própria participação popular”. Isso retrata que a visão da escola em relação a comunidade tem sua importância, assim como sua postura referente a participação no meio social. Com isso, tentamos explicar que no decorrer do tempo a participação foi se perdendo, visto que antes havia uma grande interação entre escola-comunidade, mesmo com a associação de moradores as pessoas não estão de forma ativa nos projetos da escola.

A participação tem duas bases complementares: uma base efetiva – participamos porque sentimos prazer em fazer coisas com outros – e uma base instrumental – participamos porque fazer coisas com outros é mais eficaz e eficiente que fazê-las sozinhos. (BORDENAVE, 1994, p. 16).

Essa ideia reflete em que tipo de participação se coloca neste artigo, e quando observamos no bairro e na escola, percebemos que se refere a dois tipos, pois há uma base instrumental, uma pela força coletiva em tentar conseguir determinado fim para a comunidade, como uma escola voltada para educação infantil, posto de saúde, delegacia e entre outros, e a base efetiva se encontra no espaço escolar, pois existe, por parte dos agentes escolares, o prazer de participar dos eventos da escola, assim como o das crianças.

Além disso, torna-se relevante destacarmos a participação da comunidade sendo fundamental para que haja decisões democráticas, Bordenave (1994, p. 58) explica “a participação das pessoas em nível

de sua comunidade é a melhor preparação para sua participação como cidadãos em nível da sociedade global”. A interação entre os indivíduos de uma comunidade prepara os cidadãos para uma participação global, pois possibilita a consciência crítica.

Diante do exposto, em relação a participação, é importante tratar, em primeiro lugar, a Escola Maria Amoras de Oliveira. A comunidade deste bairro foi desde o início construída por base de muita luta e reivindicações dos moradores para conseguirem o direito outrora outorgados na Constituição Federal de 1988, como transporte público, escolas, posto de saúde, delegacias, praça e entre outros.

A partir da organização nas Associações de bairro, os moradores se reuniam para discutir situações que necessitavam no meio social. Essa interação resultou na Associação de Moradores do Benguí, existente até os dias atuais. Essa associação é imprescindível para o bairro, por defenderem causas essenciais e trabalharem em conjunto, debatendo com a população possíveis melhorias coletivas.

Em relação à participação, a comunidade contribuiu na construção da escola, pois ajudaram a limpar o espaço destinado para tal instituição. Em continuidade, uma professora relatou em uma entrevista que as pessoas têm um papel fundamental para a escola, assim como para a comunidade. Outro caso de grande participação foi quando o muro da escola caiu e os pais dos alunos, juntamente com comunidade, se reuniram e foram em busca de melhoria, para que fosse construída essa parede.

Esses acontecimentos envolvendo a participação de várias pessoas a procura de obter seus direitos acabam solucionando o problema em evidência. Bordenave (1994, p. 16) aborda que “ocorre que a participação não é somente um instrumento para a solução de problemas, mas, sobretudo, uma necessidade fundamental do ser humano, como o são a comida, o sono e a saúde”. Diante disso, a participação não se trata apenas em resolver as dificuldades, mas uma necessidade que temos como seres humanos por conviver em sociedade.

A partir dessa questão levantamos algumas inquietações do tipo: qual seria o objetivo da participação da comunidade na escola? a resposta desta pergunta pode ser entendida segundo as ideias de Costa e Machado (2011):

O objetivo da participação da comunidade na unidade escolar deve ser contribuir para uma educação global e de qualidade para os educandos e para mudanças e melhoria de vida da comunidade e da sociedade, por meio de utilização dos recursos públicos de modo consciente e racional, de projetos pedagógicos que atinjam as necessidades dos educandos e das políticas públicas, de melhoria do ambiente escolar e por meio de apoio comunitário. (COSTA; MACHADO, 2011, p. 79).

Com essa afirmação, fica evidente que a interação possibilita a contribuição para uma educação de qualidade na escola, visto que proporciona mudanças na sociedade conforme a luta por melhoria de vida. Diante dessa ideia, podemos compreender que o objetivo dessa mobilização não somente influencia as soluções de problemas, mas também contribui com um ensino de qualidade.

Todavia, vale elencar a importância da participação popular na escola, influenciando diretamente no processo de construção da comunidade. Além disso, torna-se interessante destacar que a presença das pessoas nas tomadas de decisões e dentro da instituição melhora no ensino de qualidade.

Considerações finais

Entendemos, no programa, que a participação dos movimentos sociais foi fundamental para as conquistas do bairro do Benguí no Município de Belém, considerando que a participação popular dos moradores que ali vivem busca promover aos sujeitos melhores condições de vida. Gohn (1997) em sua obra “Teoria dos movimentos sociais” faz um resgate interessante da emergência e consolidação dos movimentos sociais, evidenciando os posicionamentos clássicos, diferenciando movimentos sociais de ação coletiva.

Por conseguinte, as contribuições do PIBID/Pedagogia/ICED/UFPA para a nossa formação enquanto futuros pedagogos promove a integração do discente dentro do espaço escolar, visando melhorar e valorizar a formação de professores na educação básica, com a intenção de estimular a qualidade na formação inicial de professores nos cursos de licenciatura. Nesse sentido, a partir da realização desta atividade, podemos perceber o quanto é importante trabalhar temas relacionados ao contexto social dos alunos, que permeiam a memória e a participação, contribuindo para o processo de participação e para o resgate da memória do bairro e da escola, despertando nos alunos o sentimento de pertencimento e incentivando a participação ativa da comunidade nesta constante transformação que vem sofrendo o bairro do Benguí.

Diante do exposto, o projeto PIBID nos trouxe, enquanto discentes, uma importante reflexão tanto para nós quanto para toda a comunidade do bairro do Benguí, pois percebemos nos diálogos que muitos indivíduos que residem no bairro desconhecem sua própria história. Frente às ações desenvolvidas na Escola Municipal Maria Amoras de Oliveira, é importante destacar que o diálogo com a comunidade nos permitiu aproximar a memória da premissa do bairro, que outrora havia sido esquecida por grande parte dos indivíduos que ali habitam; e ainda permitiu beneficiar a escola envolvida, pois as atividades realizadas favoreceram o ensino-aprendizagem dos alunos envolvidos.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo, Brasiliense, 1994.

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1993.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Disponível em: MEC/CAPES/FNDE. Ministério da Educação/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Acesso em: 02 dez. 2019.

Congresso Nacional. Constituição de 1988. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1998. Acesso em: 25 nov. 2019.

COSTA, Catia Ferdinando; MACHADO, Edileine Vieira. Participação da comunidade na escola: transformações significativas e exitosas. **Revista @mbienteeducação**, v. 4, n. 1, p. 72-81, jan./jun. 2011.

FERRACIOLI, Marcelo Ubiali. **Escola cidadã: questões acerca da educação escolar em tempos de crise estrutural do capital**. Dissertação de mestrado. São Paulo: Araraquara, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: sabores necessários à prática educativa**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GADOTTI, Moacir. **Gestão Democrática da Educação com Participação Popular no Planejamento e na Organização da Educação Nacional**. Conae, 2014.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, 1989.

A MÚSICA COMO GÊNERO TEXTUAL: CONTRIBUIÇÕES DA ORALIDADE E LETRAMENTO, UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NO PIBID

*Hilma Rodrigues*²³

*Maria Gorete Rodrigues Cardoso*²⁴

Introdução

A oralidade está presente nas relações sociais desde os primórdios das civilizações. Para a maioria das sociedades, constitui-se como o principal meio de comunicação que se insere em diversos contextos da vida dos sujeitos. A língua oral, enquanto atividade didática desenvolvida na escola, tem sido debate constante entre os teóricos que abordam a temática, o que demonstra a sua importância para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Entretanto, Marcuschi (2001, p. 18) aponta que “a fala (enquanto manifestação da prática oral) é adquirida naturalmente em contextos informais do dia-a-dia [...]. Por outro lado, a escrita (enquanto manifestação formal do letramento) em sua faceta institucional é adquirida em contextos formais: na escola. Daí também seu caráter mais prestigioso como bem cultural desejável”.

Assim, a educação escolar tende a não levar em consideração o ensino da língua na modalidade oral, por considerar que todos os alunos já sabem fazer o uso oralidade, entretanto, sabe-se que são diversos os contextos sociais nos quais a oralidade é empregada como prática social, desde um simples recado a ser transmitido a alguém, até um discurso bem elaborado. Percebe-se que a maioria das pessoas possuem dificuldades de se expressar e falar em público. Parte desse problema encontra-se no lugar ocupado pela oralidade no ensino formal dessas pessoas, que pouco estimulou o uso da língua oral enquanto prática social.

Para Bakhtin (1997):

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. (BAKHTIN, 1997, p. 279)

Nesse sentido, o trabalho com gêneros textuais em sala de aula é de extrema importância para a aprendizagem das crianças, visto que estão presentes em diversos contextos comunicativos, nos quais é possível compreender a língua e reconhecer os enunciados em que os textos se manifestam, refletindo sobre o local em que são produzidos, os falantes e ouvintes, os meios em que circulam e quais suas finalidades sociais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1998, e a atual Base Nacional Comum

²³ Graduanda de Pedagogia e bolsista do PIBID na Universidade Federal do Pará. E-mail: hilma_lena@hotmail.com

²⁴ Prof.^a Dr.^a na Faculdade de Educação, Campus Universitário de Bragança-Pa. Coordenadora de área do PIBID/UFPA. E-mail: goreterc@ufpa.br

Curricular (BNCC) são documentos curriculares que expressam a necessidade de desenvolver o ensino da linguagem, tendo os gêneros textuais como unidade básica do ensino das diferentes práticas de linguagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem. Da mesma forma, a BNCC compreende a oralidade como uma prática de linguagem que envolve a leitura/escuta e a produção de textos orais situados em campos de atuação específicos da prática social. Assim, a oralidade é assumida como uma das práticas de linguagem de fundamental importância para o processo de letramento social dos estudantes.

Este artigo foi desenvolvido e financiado por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), núcleo Pedagogia Bragança/Capanema, e trata-se de uma experiência vivenciada em uma escola do município de Bragança, a qual pretende observar de que forma a oralidade se insere no contexto escolar e qual a sua importância para o desenvolvimento do letramento. O estudo do tema contribui para o enriquecimento do debate já existente acerca do lugar da oralidade no ensino escolar, visto que, de acordo com a literatura consultada, a oralidade tem sido desvalorizada e inferiorizada frente à posição que a língua escrita exerce na educação formal.

Metodologia

A experiência relatada foi desenvolvida como atividade didático-pedagógica do estágio de iniciação à docência no PIBID, no subprojeto “Práticas interdisciplinares de alfabetização e letramento” do núcleo do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA), campus de Bragança. O subprojeto desenvolveu atividades teóricas e práticas nas escolas municipais de Ensino Infantil e Fundamental: Josefa Alvão, Julia Quadros (Bragança) e Maria Natividade (Capanema). Inicialmente, os bolsistas e voluntários receberam formação teórica durante o período de três meses, quando cumpriram uma carga horária de quatro horas semanais de estudos na universidade, sobre temáticas como: estágio como pesquisa, estudo do cotidiano escolar, métodos de pesquisa, letramento e alfabetização etc.

Após a preparação teórica inicial, os estagiários foram imersos no cotidiano das escolas. Cada escola recebeu dez estagiários que foram agrupados em duplas. Elas foram distribuídas em turmas e turnos diferentes, realizando estágios com carga horária de oito horas semanais, participando ativamente dos processos educativos, desde a observação e caracterização da escola, até a intervenção nas práticas pedagógicas, com a elaboração e implementação de sequências didáticas voltadas para os diversos gêneros textuais.

Nesse sentido, ao longo do desenvolvimento do subprojeto nas instituições selecionadas, os estagiários, em conjunto com os professores regentes das turmas, participaram de palestras e minicursos voltados para a formação continuada ofertadas pelo município e oficinas pedagógicas disponibilizadas pelo campus universitário de Bragança. Entre as formações realizadas pelo subprojeto, ocorreram encontros na universidade e nas escolas colaboradoras para estudos temáticos sobre: letramento e alfabetização, trabalhos com gêneros textuais, construção de sequências didáticas etc. Todas as atividades

desenvolvidas pelos estagiários no contexto escolar foram orientadas pela coordenadora do subprojeto e compartilhadas com os professores das turmas.

Dessa forma, a experiência relatada é fruto de atividades didáticas e pedagógicas desenvolvidas pela professora regente da turma do 1º ano de ensino fundamental do turno vespertino, da Escola Josefa Alvão, em conjunto com a estagiária bolsista do subprojeto. A professora e a estagiária desenvolveram uma sequência didática voltada para o gênero textual música, que foi implementada pela professora durante o período de quinze dias, culminando com apresentação de dança pelas crianças na festa junina da escola. As observações foram realizadas duas vezes por semana, totalizando dez aulas no período de 27 de maio de 2019 a 28 de junho de 2019, na turma do 1º ano do ensino Fundamental, composta por 22 crianças na faixa etária de sete anos de idade.

O processo de coleta dos dados ocorreu por meio da técnica de observação participante, a qual “se realiza através do contado direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos”. (NETO, 2004, p. 59). Nesse sentido, foi possível participar direta e ativamente do grupo social em estudo, convivendo, interagindo e vivenciando com frequência o cotidiano desse espaço escolar, observando e contribuindo com a elaboração de atividades pedagógicas.

Utilizou-se diário de campo para anotações, assim como registros fotográficos das didáticas desenvolvidas e documentos escritos, como a proposta pedagógica curricular da escola. A análise dos dados coletados fundamentou-se na abordagem qualitativa, que para Minayo (2002, p. 21-22) “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes [...]”, elementos que não podem ser analisados pela quantificação, mas sim pela compreensão e interpretação. Assim buscou-se compreender e explicitar os dados obtidos na pesquisa realizando o cruzamento dos mesmos com a bibliografia pertinente ao tema.

Referencial teórico

Os gêneros textuais estão diretamente associados às atividades humanas, utilizados nos diversos processos comunicativos representados nas práticas sociais construídas culturalmente em diferentes contextos, assumindo, assim, um caráter dinâmico devido às transformações e às necessidades daqueles que os utilizam.

Alguns autores apontam que o conceito de gênero textual é de difícil definição devido a sua diversidade, Bakhtin (2003, p. 280) utiliza o termo gêneros do discurso para identificar os “tipos relativamente estáveis de enunciados”. O autor afirma que:

Cumprе salientar de um modo especial a *heterogeneidade* dos gêneros do discurso (orais e escritos), que incluem indiferentemente: a curta réplica do diálogo cotidiano (com a diversidade que este pode apresentar conforme os temas, as situações e a composição de seus protagonistas), o relato familiar, a carta (com

suas variadas formas), a ordem militar padronizada, em sua forma lacônica e em sua forma de ordem circunstanciada, o repertório bastante diversificado dos documentos oficiais (em sua maioria padronizados), o universo das declarações públicas (num sentido amplo, as sociais, as políticas) (BAKHTIN, 2003, p. 280).

Ou seja, os gêneros textuais estão presentes nas mais diversas instâncias da vida em que ocorrem os processos comunicativos, desde uma simples conversa informal pela língua oralidade, até um texto escrito elaborado com linguagem formal.

Marcuschi (2002) define gêneros textuais da seguinte forma:

Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sociopragmáticos caracterizados como práticas sócio-discursiva. Quase inúmeras em diversidade de formas, obtêm denominações nem sempre unívocas e, assim como surgem podem desaparecer” (MARCUSCHI, 2003, p. 19).

Sabendo que os gêneros textuais são dinâmicos e diversos, assim como os diferentes usos da língua, a utilização deles como ferramenta didática no ensino escolar contribui para o desenvolvimento de práticas sociais de linguagem, levando os sujeitos a compreenderem e utilizarem a língua para além de seus aspectos estruturais e linguísticos, refletindo sobre os contextos e relações sociais em que estão inseridos, favorecendo o exercício da cidadania.

Como afirma Marcuschi (2011):

Na realidade, o estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como **modelos estanques** nem como **estruturas rígidas**, mas como **formas culturais e cognitivas de ação social** corporificadas de modo particular na linguagem, veremos os gêneros como entidades dinâmicas. (Grifo do autor) (MARCUSCHI, 2011, p. 18).

Portanto, cabe à escola saber utilizar os gêneros textuais como instrumentos didáticos em suas práticas pedagógicas, com objetivo de ensino que estão para além das formas e modelos, visto que os gêneros se concretizam nas diversas práticas discursivas presentes na sociedade e, por esse motivo, devem ser selecionados pelos professores de acordo com as necessidades dos estudantes, levando em consideração suas realidades sociais, contribuindo para desenvolvimento de suas competências comunicativas que são de extrema importância para o convívio em sociedade.

Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004, p. 96) dizem que “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” e apontam esse procedimento como metodologia para trabalhar com os gêneros textuais em sala de aula, fazendo com que os estudantes possam compreender e se apropriar do gênero textual ensinado.

Assim, as atividades desenvolvidas dentro de uma sequência didática para o gênero oral ou escrito,

passam por várias fases de desenvolvimento. De acordo com os autores supracitados, inicia-se pela apresentação da situação aos alunos, momento em que são apresentados a eles os gêneros textuais pensados para determinada atividade que eles deverão desenvolver ao longo da sequência, o que eles conhecem previamente sobre o gênero. Em seguida, será observado, por meio de uma tarefa específica inicial para identificar, quais as capacidades já adquiridas por eles, isso corresponde a primeira produção.

A partir desse momento, são desenvolvidos módulos com atividades e exercícios mais aprofundados, com a intenção de desenvolver competências e habilidades voltadas para determinado gênero. A produção final corresponde à última atividade da sequência, quando é possível perceber os conhecimentos trabalhados e adquiridos pelos estudantes ao longo do desenvolvimento da sequência didática, o que demonstra ao educador se os objetivos educacionais foram atingidos ou não.

Resultados e discussão

As atividades pedagógicas desenvolvidas na escola ocorreram por meio de sequência didáticas construídas quinzenalmente, relacionadas ao tema proposto pelo projeto pedagógico curricular da escola que teve como tema, no ano de 2019: “A leitura a partir dos olhos dos autores bragantinos”.

A coleta dos dados da presente pesquisa se deu a partir da construção e desenvolvimento da segunda sequência didática, intitulada de “A leitura através da musicalidade”, por ocasião da escola estar envolvida com o período das festas juninas, conforme proposta pedagógica. Cada turma trabalhou com uma música junina: o 1º ano escolheu a música “Fogaréu”. Entre os objetivos elencados na sequência didática, encontram-se os de desenvolver a oralidade por meio da música e compreender a música como um gênero textual.

De acordo com Marcuschi (2003), os gêneros textuais são construções históricas e culturais do ser humano e estão presentes em várias instâncias da vida, além de serem mediadores dos processos comunicativos. Segundo Malanski e Costa-Hubes (2019), a música é um gênero textual que possui características específicas quanto ao “conteúdo temático, finalidade, relação com o destinatário, o meio de veiculação, o momento sócio-histórico-ideológico e também o contexto de produção” e está presente em diversos contextos sociais e comunicativos.

Assim, a primeira atividade desenvolvida pela professora regente ocorreu por meio de uma roda de conversa sobre música, perguntando aos alunos sobre seus gostos musicais, onde eles ouviam as músicas e os meios de reprodução. Em seguida, foi proporcionado às crianças a escuta da música Fogaréu, e ao final a professora perguntou a eles o que essa música representava. Todos responderam que era música de festa junina, a professora perguntou em que mês do ano ocorriam as festas juninas e logo explicou-lhes que a festa junina ocorria todos os anos no mês de junho, que o ano continha doze meses e o mês de junho era o sexto. A professora explicou aos alunos que a música junina, assim como os festivais, era importante para a manutenção da cultura regional.

Em seguida, procurou-se demonstrar aos alunos que a música constituía um tipo de texto que

poderia ser transmitido a alguém por meio da língua escrita e também pela forma oral. Ou seja, a música enquanto gênero textual configura-se como um processo de comunicação oral e escrito desenvolvido pela atividade humana, visto que, apesar de ser transmitida pela linguagem oral, pode ser publicada por meio da escrita.

Em outra aula, a professora continuou o trabalho com a música Fogaréu. Com a confecção de três cartazes com um dos trechos da música, procurou-se demonstrar para as crianças que a música, enquanto linguagem escrita, poderia apresentar diferentes tipos de letras: maiúscula, minúscula, bastão e letra cursiva, como representa a figura 1.

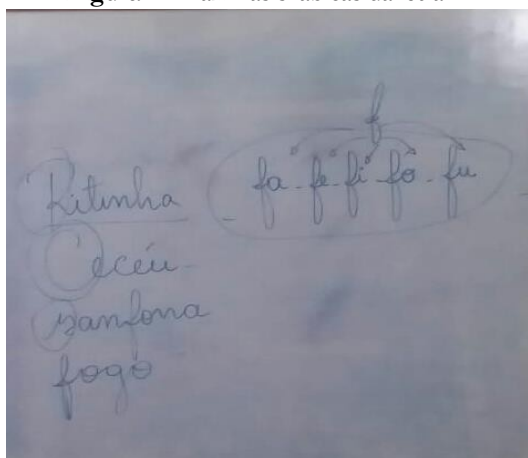
Figura 1 – Professora demonstrando aos alunos os diferentes tipos de letras.



Fonte: acervo pessoal, 2019.

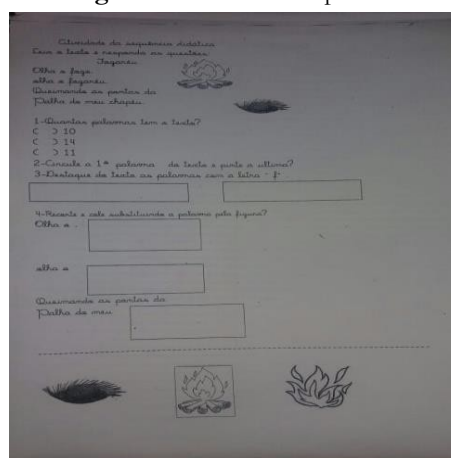
Em seguida, foram distribuídas atividades impressas, contendo uma questão solicitando que as crianças identificassem o tipo de letra representada no trecho da música. Nessa mesma atividade, a professora trabalhou a família silábica da letra f, estimulando as crianças a grifarem nos textos todas as ocorrências da referida letra, como demonstram as figuras 2 e 3 abaixo:

Figura 2 – Famílias silábicas da letra F.



Fonte: acervo pessoal,

Figura 3 – Atividade impressa.



Fonte: acervo pessoal,

Na aula seguinte, foi trabalhada a interpretação do trecho da música por meio das atividades impressas pela professora. As crianças responderam as questões de acordo com os desenhos que representavam o trecho da música. As perguntas referiam-se a quem eram personagens do texto, título do texto e objetos que apareciam no texto.

Ao final da aula, a professora colocou novamente o trecho da música para que as crianças

escutassem, e logo após pediu para que elas cantassem sozinhas, depois, ela mesma cantou, chamando atenção para a entonação da voz em alguns trechos e sons de algumas palavras, buscando desenvolver a oralidade dos alunos, assim como sua consciência fonológica.

De acordo com Chaer e Guimarães (2012), desenvolver atividades pedagógicas em sala de aula que contribuam para o desenvolvimento da oralidade é de extrema importância para a formação das crianças, visto que é por meio da fala que as mesmas se comunicam e interagem com outros cotidianamente, fazendo uso dessa habilidade em diferentes contextos sociais. Observou-se que durante as atividades pedagógicas desenvolvidas pela professora, tanto a língua oral quanto a escrita foram trabalhadas de forma associada por meio do gênero textual música, cada uma com suas especificidades, incentivando as crianças a perceberem os diversos usos da língua.

Para Marcuschi (2001), a oralidade como prática social de comunicação e expressão da língua oral, e letramento enquanto uma prática social referente ao uso escrita, não são dicotômicas, visto que são atividades que se relacionam e se complementam no âmbito das práticas sociais e culturais.

Considerações finais

A experiência vivenciada dentro do PIBID no subprojeto Práticas interdisciplinares de alfabetização e letramento, do núcleo do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Bragança, dentro da Escola de Ensino Infantil e Fundamental Josefa Alvão, foi de extrema importância para os sujeitos envolvidos nesse processo, visto que contribuiu para o enriquecimento do conhecimento de todos.

Para a bolsista estagiária do subprojeto, representou a oportunidade de aproximação do contexto e cotidiano escolar, contribuindo de forma significativa para o seu processo de formação inicial por meio de observação, problematização, investigação e intervenção nas práticas pedagógicas da escola. O contínuo diálogo com os professores regentes da instituição selecionada pelo subprojeto, em conjunto com os debates estabelecidos durante os momentos de formação na universidade, foi relevante para expandir os diversos saberes ligados ao campo da educação escolar.

Para os professores regentes da escola, a participação no subprojeto colaborou para os seus processos de formações continuadas, visto que, durante o desenvolvimento das atividades didáticas pedagógicas desenvolvidas pelo subprojeto, foi possível estabelecer uma parceria entre escola e universidade, ocorreram várias formações sobre diversas temáticas e debates relevantes para a educação, contribuindo para se pensar e refletir sobre as práticas pedagógicas vigentes, e vislumbrar novas práticas e currículos que contribuam, de fato, para a formação integral dos sujeitos.

Nesse sentido, as crianças como sujeitos principais do processo educacional, tiveram a oportunidade de aprender, incorporar e praticar competências e habilidades ligadas aos gêneros textuais, por meio de práticas pedagógicas contextualizadas que foram desenvolvidas ao longo do subprojeto em conjunto com os professores regentes, tornando a aprendizagem mais significativa.

O estudo do tema contribuiu para o enriquecimento do debate já existente acerca do lugar da oralidade no ensino escolar, visto que, de acordo com a literatura consultada, a oralidade tem sido desvalorizada e inferiorizada frente à posição que a língua escrita exerce na educação formal.

A partir do estudo realizado, foi possível perceber que o uso dos gêneros textuais como ferramentas didáticas é de extrema importância para o desenvolvimento da oralidade e letramento das crianças. As atividades pedagógicas desenvolvidas pela professora por meio do gênero textual música, contribuíram de forma significativa para se trabalhar a língua oral e escrita em sala de aula, uma vez que incentivaram as crianças a desenvolverem a sua própria oralidade e a perceberem os diversos usos da língua nos contextos sociais.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília: MEC, 2017.

BAKHTIN, Mikhail M. Gêneros do discurso. **Estética da Criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CHAER, Mirella Ribeiro; GUIMARÃES, Edite da G. Amorim. A importância da oralidade: Educação Infantil e séries iniciais do ensino fundamental. **Pergaminho**, Minas Gerais, v. 3, p. 71-88, 2012. Disponível em: <<https://www.ufjf.br/2018/06.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2019.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHEUWLY, Bernard e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

MALANSKI, Elisabet P.; COSTA-HUBES, Teresinha da conceição. Trabalho com gênero textual “música”: Sequência didática na exploração do tema. In: **Programa de Desenvolvimento Educacional da SEED - Secretaria Estadual de Educação**, UNIOESTE, Cascavel PR. 2008. Disponível em <<https://www.diaadiaeducação.pr.gov.br>>. Acesso em: 14 ago. 2019.

MARCUSHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: Definição e funcionalidades. DIONISIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria. (org.). In: **Gêneros textuais e ensino** 2. ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2003, p. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M., GAYDECZKA, B., BRITO, K. S. (org.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed., São Paulo: Parábola, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e Arte: O desafio da pesquisa social. In: **Pesquisa social**. 21. ed. Rio de Janeiro. Vozes, 2002.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. 23. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: UMA PRÁTICA VIVENCIADA NO PIBID COMO FERRAMENTA NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL

*Laydijane da Silva Martins²⁵
Maria Gorete Rodrigues Cardoso²⁶*

Introdução

A escola é um ambiente que proporciona aprendizagem e desenvolvimento pessoal e intelectual, por meio dela a criança adentra um novo mundo, passa a conhecer e entender as situações que envolvem cenários dotados de informações. Por estar bastante atrelada a imagem escolar, a educação passa a compor e a movimentar esse cenário, contribuindo para a formação de um sujeito crítico e participativo na sociedade.

Nesse contexto, o presente artigo abordará as experiências vivenciadas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Pará (UFPA), mais especificamente a contação de história, aplicada em uma escola da rede pública do município de Bragança-PA, em uma turma do 2º ano do ensino fundamental, por meio de uma sequência didática, planejada com a intervenção da coordenadora do núcleo PIBID Bragança e da estagiária bolsista que conduziu a ação.

O interesse pela construção do projeto contação de história originou-se da participação nas formações e sessões de estudos proporcionadas pelo PIBID na UFPA para o ensino de práticas de linguagem em uma turma do 2º ano do ensino fundamental, este gênero foi desenvolvido por meio da orientação metodológica de sequências didáticas para gêneros orais e escritos, conforme proposta pelos autores Dolz et al (2004, p. 97) para o processo de alfabetização e letramento da turma.

Por se tratar de crianças com idades entre 7 e 8 anos, que se encontram em processo de alfabetização e estão vivenciando um mundo repleto de novas experiências, o gênero textual escolhido consiste em uma relevante opção de ferramenta didática na alfabetização e letramento das crianças, visto que compreende um mundo de fantasias, magias e encantamentos, adjetivos que compõem o cenário do mundo infantil.

Nota-se que as crianças do 2º ano do ensino fundamental possuem dificuldades na leitura, escrita, compreensão e interpretação de textos, oralidade, etc. E por estarem saindo desse ano escolar e adentrando ao 3º ano do ensino fundamental, é preciso que saibam, principalmente, ler e escrever. Para isso, é fundamental entender as dificuldades no processo de ensino aprendizagem, bem como propor mudanças nas práticas pedagógicas, com a finalidade de favorecer uma aprendizagem mais significativa

25 Graduanda de Pedagogia e Bolsista do PIBID na Universidade Federal do Pará. E-mail: janemartins08@gmail.com

26 Prof.ª Dr.ª na Faculdade de Educação, Campus Universitário de Bragança-Pa. Coordenadora de área do PIBID/UFPA. E-mail: goreterc@ufpa.br

e facilitar a aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita por parte dos educandos. Conforme ressalta Moll (2009):

A Alfabetização é um processo de construção do conhecimento e, como tal, é desencadeada pela “interação” entre o educando e objeto de conhecimento [...] transcende a escolha e à execução de um método de ensino; é um processo multifacetado no qual se confrontam a língua escrita, o educando e a intervenção didática do espaço escolar. (MOLL, 2009, p.179).

A alfabetização é um processo pelo qual a pessoa se torna capaz de ler, escrever, compreender e se expressar por meio de diferentes gêneros textuais, o que permite que as crianças desenvolvam suas potencialidades, melhorando seu nível de aprendizado.

Dessa forma, o presente trabalho teve por objetivo entender de que forma o gênero textual contação de história, em uma sequência didática, contribuiu para o desenvolvimento de práticas de oralidade, leitura/escuta e produção escrita em uma turma de 2º ano do ensino fundamental.

Levando em consideração alguns objetivos específicos, como: caracterizar o gênero textual contação de história e sua potencialidade para o processo de alfabetização e letramento de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental; analisar o processo de desenvolvimento da sequência didática para o gênero contação de história em uma turma de 2º ano do ensino fundamental no contexto do estágio de iniciação à docência no PIBID; por fim, avaliar o envolvimento e o desempenho dos educandos nas atividades desenvolvidas e as contribuições da sequência didática para o desenvolvimento da oralidade, leitura/escuta e produção escrita das crianças.

O gênero textual contação de história na alfabetização e letramento de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental

Os gêneros textuais cumprem uma função sociocomunicativa ao viabilizar a interação social em diferentes contextos e ambientes, o que nos permite entrar em contato com os diversos textos aos quais somos expostos diariamente, com linguagem específica para cada um deles. Suas especificidades colaboram para a diferenciação entre os inúmeros gêneros textuais como fábulas, contos, bilhetes, entrevistas, entre outros, uma vez que o tipo de linguagem e estrutura textual utilizada facilitará o reconhecimento e identificação do gênero exposto.

Segundo Roth (2005),

[...] um gênero textual é uma combinação entre elementos linguísticos de diferentes naturezas - fonológicos, morfológicos, lexicais, semânticos, sintáticos, oracionais, textuais, pragmáticos, discursivos, e talvez possamos dizer também, ideológicos - que se articulam na linguagem usada em contextos recorrentes da experiência humana, [e] que são socialmente compartilhados (MOTTA-ROTH, 2005, p. 181).

No cotidiano somos circundados pelos gêneros textuais, mesmo que não percebamos, pois, uma vez inseridos em uma situação comunicativa, escolhemos o gênero mais adequado ao contexto, que será

utilizado para transmissão do que desejamos repassar a quem nos ouve. É notório que a linguagem empregada é facilmente adaptável as diversas situações, dado que ela é altamente moldável às necessidades dos ambientes de acordo com o nosso discurso.

De acordo com Marcuschi (2002, p. 1), os gêneros estão associados à vida cultural e social, e nas atividades de comunicação durante o cotidiano, eles colaboram para estruturar e consolidar as ações comunicativas.

Dessa maneira, no processo de alfabetização e letramento, torna-se significativo trabalhar com gêneros textuais, de modo a tornar-se um instrumento de auxílio para a prática da aprendizagem com as crianças. Kleiman (2000), aponta

como uma alternativa produtiva para o trabalho com os gêneros, na direção descrita, os 'projetos de letramento' nos quais as práticas de letramento decorrem de um interesse real na vida dos alunos, servindo para atingir algum outro fim que vai além da mera aprendizagem da língua, no seu aspecto formal. (KLEIMAN, 2000, p. 238).

Ou seja, por meio de ações coletivas, responder as dificuldades sociais e solicitações comunicativas de um determinado grupo, engajando todos os membros da instituição de ensino, professores, alunos, etc., a fim de obterem recursos, conhecimentos e habilidades para suprir as necessidades (OLIVEIRA, 2010, p. 340).

Assim, verifica-se que abranger os gêneros textuais no âmbito da alfabetização e letramento requer compreender as suas variedades, além de relacioná-los aos vários princípios de letramento e a quem se encaminhará.

Soares (2009, p. 96-97) menciona que não basta somente identificar os códigos que permeiam o sistema alfabético e ortográfico, deve-se ir além disso. O letramento permite que os sujeitos desenvolvam competências linguísticas para participar dos eventos que envolvem a leitura e a escrita em diferentes situações da vida social. Enquanto a alfabetização está relacionada à aquisição do sistema convencional de escrita. Entretanto, ambas são práticas interdependentes e complementares.

Em vista disso, o ato de contar histórias pode proporcionar meios que permitam adentrar ao mundo da leitura e escrita, pois a contação de histórias é algo muito maior do que mera transmissão de algo. É uma forma de construir conhecimento, um momento que estimula a criatividade, imaginação, interação e diversas outras aprendizagens.

A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real. (RODRIGUES, 2005, p. 4).

Trazendo para o contexto escolar atual, sabe-se que por meio delas pode-se enriquecer as atividades pedagógicas apresentadas às crianças, oferecendo uma gama de atividades diversificadas que

estimulem o desenvolvimento integral da criança, envolvendo e promovendo a progressão da criatividade, concentração, oralidade, expressão, curiosidade, imaginação, gosto pela leitura, socialização e integração do grupo, sem contar com a formação da personalidade da pessoa envolvendo o social e o afetivo.

Segundo Mainardes (2008, p. 5), depois de ouvir uma história, o aluno quer prolongar o prazer e a reação dele é pedir para ler o livro, momento de o professor promover esse encontro, pois é por meio da narração que podemos fazer nascer no ouvinte o desejo de ouvir, ler e descobrir outras histórias.

O primeiro contato da criança com o mundo da leitura, geralmente, se dá por meio das histórias apresentadas oralmente por pais e/ou familiares. Elas podem ser contadas em diversos momentos, por exemplo, antes de dormir, num dia chuvoso, em uma noite à beira da fogueira. Ouvir histórias desenvolve o pensamento crítico e propicia às crianças conhecerem melhor o mundo real e idealizar um mundo imaginário.

Metodologia

A pesquisa origina-se do estágio de iniciação à docência vivenciado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof.^a Júlia Quadros Peinado, referente ao PIBID, núcleo Pedagogia Bragança/Capanema, tendo como subprojeto as Práticas Interdisciplinares de Alfabetização e Letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, financiado pela CAPES e realizado pela Faculdade de Educação.

O lócus da pesquisa deu-se na instituição parceira do PIBID, escola Prof.^a Júlia Quadros Peinado, localizada na Rodovia Mendonça Furtado, bairro da Celpa, atendendo do 1º ao 5º ano/9, nos turnos matutino e vespertino, além de turmas da EJA 1ª a 4ª etapas no período noturno.

Os sujeitos envolvidos no projeto foram uma docente e 27 alunos de uma turma de 2º ano do ensino fundamental, do turno vespertino. As atividades foram elaboradas por meio das formações e sessões de estudo ocorridas no PIBID núcleo Bragança, as quais nortearam as ações desenvolvidas para a turma. Assim, fez-se uso da sequência didática, proposta pelos autores Dolz et al (2004, p. 97), englobando a contação de histórias, levando em consideração a leitura e escuta compartilhada e autônoma, a curiosidade e criatividade, o relato oral e registro formal e informal, entre outras.

O estudo teve caráter qualitativo, ou seja, relacionando-se a uma realidade que não pode ser medida, pois trabalha com uma série de definições, motivos, aspirações, crenças, valores, etc., que fazem parte de um campo maior de significados das ações e das relações sociais (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2002, p. 21).

Enquanto procedimento de coleta dos dados, o trabalho foi executado com base na observação participante (ou observação ativa) que, segundo Gil (2008, p. 103), tem por finalidade a interação do observador junto ao grupo pesquisado, o que leva ao conhecimento da vida deste, por intermédio do

sujeito integrante. Ademais, a pesquisa contou com algumas ferramentas que contribuíram para composição deste texto, como registros fotográficos, filmagens e diálogo com a docente da turma.

Resultados e discussão

Durante o período de estágio na escola Júlia Quadros Peinado foram desenvolvidas algumas atividades que pudessem colaborar no processo de ensino aprendizagem dos alunos, especificamente o processo de alfabetização e letramento. Todas as ações envolveram a contação de história incorporada a uma sequência didática que teve duração de cinco semanas, sendo efetuada às quartas-feiras, durante os meses de novembro e dezembro, abrangendo cinco histórias: “Dumbo”, “Os três porquinhos”, “O Menino de todas as cores”, “Margarida, a esperta” e a história “De pouco se faz muito”. Após a contação abria-se uma roda de conversa a respeito do que foi exposto, levando em consideração o que os alunos haviam compreendido e interpretado a respeito da história comentada. Às quintas-feiras eram destinadas a realização de atividades, com o propósito de progredir na alfabetização e letramento dos educandos.

Segundo Matheus et al (2014, p. 56) a contação de história é uma atividade fundamental que transmite conhecimentos e valores, sua atuação é decisiva na formação e no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

As ações realizadas vinham acompanhadas de intervenções que, após a contação da história do dia, foram trabalhadas com as crianças, por exemplo, a compreensão da história por meio da produção escrita de frases ou textos curtos, criação de desenhos, jogos de trilha, cruzadinhas e caça-palavras, além de os próprios discentes recontarem algumas histórias, fazendo, assim, o uso da oralidade e expressão corporal.

[...] o trabalho envolvendo jogos pedagógicos possibilita ao professor conhecer melhor o aluno conseguindo descobrir como ele aprende, traçando objetivos adequados que realmente possam atender as suas necessidades, desenvolvendo as suas potencialidades e dessa forma, planejar que intervenção pode ser feita para que os alunos se desenvolvam, se apropriem da leitura e da escrita e aprendam de uma maneira divertida, atraente e significativa. (BELEDELI, 2016. p. 02)

O uso de jogos no processo de ensino aprendizagem torna-se significativo, dado que o lúdico utilizado como ferramenta auxiliadora na educação pode contribuir para a aquisição do conhecimento, além de agir na área social, criativa, cultural, permitindo que os sujeitos desenvolvam suas habilidades e vivenciem novas experiências.

Figura 1 – Atividade de contação de história com palitoches.



Fonte: acervo do subprojeto PIBID, 2019.

Para conduzir toda a realização do trabalho desempenhado com a turma do 2º ano do ensino fundamental, apropriou-se da sequência didática, que, por sua vez, é um conjunto de ações escolares que são estruturadas acerca de um gênero textual oral ou escrito (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 96). Assim, as sequências didáticas “buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para dar-lhes a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 50).

Percebeu-se que, no decorrer dos dias da contação de história, as crianças demonstraram empolgação pelo que estava acontecendo. No primeiro dia de contação foi apresentado o conto de fadas “Dumbo”, por meio de palitoches, trabalhando a leitura e escuta compartilhada e autônoma, e as características da conversação espontânea, culminando na quinta-feira com a exposição do vídeo sobre o conto e produção de desenhos.

Figura 2 – Atividade de contação de história com palitoches.



Fonte: acervo do subprojeto PIBID, 2019.

Outra história contada foi “O menino de todas as cores”, com recortes de bonecos em papel cartão, esse momento coincidiu com a semana da consciência negra apresentada pela escola, logo, foram enfatizados o reforço ao respeito mútuo, o estímulo à curiosidade e criatividade e o incentivo à interação social, colaborando com a atividade de mistura de cores e confecção de mural.

O terceiro conto foi o de “Margarida, a esperta”, por meio do miniteatro com figuras dos personagens, que levou em consideração a leitura e escuta compartilhada e autônoma, compreensão e interpretação textual, construção do sistema alfabético e da ortografia e o relato oral/registro formal e informal. Culminando com a atividade de criação em quadrinhos que recontassem a mesma história ou que pudessem ser inventados começos, meios ou fins dentro do mesmo conto, ao final as crianças expuseram suas produções.

O penúltimo conto foi “Os três porquinhos”, utilizando como recurso bonecos feitos em tubo de papel, visando proporcionar a escuta atenta, construção do sistema alfabético e da ortografia, oralização da história, verificação da expressividade e gestualidade dos alunos; incluiu também a aplicação das atividades de cruzadinha e caça-palavras.

O último dia culminou com a pequena história “De pouco se faz muito”, que contou com personagens em palitoches, trabalhando com as crianças a decodificação/fluência de leitura e a relação entre fala e escrita. Encerrando com a exposição de duas histórias, “Margarida, a esperta” e “Os três porquinhos”, as quais foram recontadas pelos alunos, que foram distribuídos em dois grupos com sete integrantes, a outra parte da turma foi subdividida em dois grupos com seis integrantes, que trabalharam com a atividade de construção de contos por meio do recurso didático com histórias e personagens, ao final as crianças expuseram as histórias criadas.

Verifica-se que as atividades produzidas levam em consideração a prática da alfabetização e letramento, posto que implica na construção da escrita, leitura, postura e oralidade por parte das crianças mediada pela estagiária, assim como o sentido, uso e significado que os textos assumem na vida social. Marcuschi (2000, p. 16) aponta a oralidade e o letramento como práticas indissociáveis, ou seja, elas interagem e se complementam no contexto das práticas sociais e culturais.

Desta forma, pode-se dizer que há diferentes tipos e níveis de letramento, o que resultará da necessidade e solicitação do sujeito, do meio em que está inserido, da situação social e cultural (SOARES, 2009, p. 49).

Considerações finais

Pela observação dos aspectos analisados, é notório que trabalhar a contação de história com crianças é uma tarefa prazerosa, além de requerer bastante empenho, dedicação, entre outras especificidades, pois elas demonstram grande interesse em ouvir, participar e interagir quando se está contando as histórias.

Essa proposta teve por finalidade propiciar aos alunos imergir na história e ir além do que foi narrado, trazendo questionamentos e ampliando o entendimento sobre a história, buscando compreender os valores e significados por trás dela, executando, assim, a proposta do letramento nas práticas executadas.

Houve grande envolvimento e participação das crianças nas contações de histórias, percebeu-se que, por meio disso, as crianças se desenvolveram gradualmente nas habilidades de oralidade, postura, leitura e escuta atenta, produção escrita, além de melhorarem sua interação social, participando ativamente nos grupos para a construção das atividades que foram desenvolvidas em sala de aula. Sentimentos e atitudes como empatia, respeito, tolerância e cordialidade eram muito presentes na convivência diária das crianças, mostrando que a escolha metodológica do professor pode ter impactos para além dos aspectos estritamente pedagógicos, mas influencia na formação cidadã dos aprendizes.

Ademais, compreendeu-se que trabalhar e executar uma sequência didática requer planejamento, pois ela contém etapas que devem estar encadeadas entre si, de modo a tornar relevante o aprendizado, levando em consideração os objetivos educacionais e tendo em vista as necessidades dos alunos.

Substanciando o que foi argumentado, o projeto de contação de história proporcionado pelo PIBID contribuiu significativamente para a aprendizagem das crianças e para formação docente da estagiária bolsista do subprojeto, que pôde vivenciar a articulação entre teoria e prática no contexto da sala de aula, em interação com uma professora mais experiente e com as crianças do ensino fundamental; exercitando a pesquisa do cotidiano escolar, o planejamento e execução de atividades didático-pedagógicas – elementos essenciais para uma formação docente crítica, contextualizada e com rigor teórico-metodológico. Essa parece ser uma das mais importantes contribuições do programa de iniciação à docência para as licenciaturas e para a escola básica: colocar o professor em formação inicial em contato direto com seu futuro campo de atuação, em convivência com sujeitos e com o contexto educacional, social e cultural da escola.

Referências

- BELEDELI, I. F., & Sobrinho, E. R. J. S. **A Importância dos Jogos Pedagógicos no Processo de Ensino Aprendizagem da Leitura e da Escrita dos Alunos com Deficiência Intelectual**. Paraná. 2016.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, p. 95-128, 2004.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, v. 2, 2004.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- KLEIMAN, Angela B. O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, Angela. B.; SIGNORINI, Inês (Org.). **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000.

- MAINARDES, Rita de Cássia Milléo. **A arte de contar histórias: Uma estratégia para a formação de leitores**. Paraná, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2000.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, M. A. B. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MATEUS, Ana do Nascimento Biluca et al. A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil. **Pedagogia em Ação**, v. 5, n. 1, 2014.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- MOTTA-ROTH, D. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: KARWOSKI, A. M; GAYDECZKA, B; BRITO, K. S. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.
- OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros textuais e letramento. **Revista brasileira de linguística aplicada**, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010.
- RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. **Cultura, arte e contação de histórias**. Goiânia, 2005.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

O GÊNERO TEXTUAL ENTREVISTA ORAL E O ENSINO DA ORALIDADE NA ESCOLA: UMA PRÁTICA INOVADORA NO PIBID PEDAGOGIA UFPA

Raquel Rodrigues da Silva²⁷
Maykon Elias Moura de Martins²⁸
Maria Gorete Rodrigues Cardoso²⁹

Introdução

Este trabalho versa sobre um momento importante do estágio supervisionado no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), correspondente ao momento de atuação dos estagiários como regentes de uma intervenção didático-pedagógica em uma turma de 4º ano do ensino fundamental, na escola municipal Josefa Alvão, parceira do núcleo PIBID/Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA), campus universitário de Bragança. A experiência ocorreu no âmbito do subprojeto “Práticas interdisciplinares de alfabetização e letramento no Ensino Fundamental”, integrante do PIBID UFPA, relativo ao Edital CAPES nº 7/2018 e trata da aplicação de uma sequência didática para o gênero textual entrevista oral, utilizado como ferramenta para o ensino de práticas de oralidade, objetivando contribuir com o processo de letramento das crianças. A proposta busca articular, de forma crítica e inovadora, as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino da linguagem com a proposta curricular da escola e com a cultura da comunidade escolar.

Soares (1999, p. 17-18), a partir de suas pesquisas sobre o tema “letramento”, comenta que até os anos de 1980, o sentido atribuído ao termo era o de investigar soletrando, ou seja, “letrar-se”, conhecer as letras, “adquirir conhecimentos literários”. Porém, recentemente, os sentidos atribuídos a palavra vão além dos significados anteriores. Letrado, portanto, significa que o sujeito se encontra inserido de forma efetiva em um grupo social, envolvendo-se nas práticas sociais por meio da apropriação da escrita, gerando mudanças na vida do sujeito. Logo, letramento significa o resultado, o estado ou condição de que um sujeito ou grupo social encontra-se após a apropriação da escrita.

De acordo com Marcuschi (2014), os gêneros textuais, assim como o letramento, também estão vinculados a vida cultural e social, sendo entidades sociodiscursivas, são formas de ação social incontornáveis em qualquer situação de comunicação, nada do que fazemos está fora de ser feito em algum gênero. Os gêneros textuais se caracterizam por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais. Logo, vê-se a importância de trabalhar os gêneros como instrumentos de ensino na perspectiva do letramento. Pois, segundo Soares (1999, p. 24) pode-se dizer que o letrado, além de

²⁷ Graduanda de Pedagogia e Voluntária do PIBID/UFPA. E-mail: raquelbratil@gmail.com

²⁸ Graduanda de Pedagogia e Bolsista do PIBID/UFPA. E-mail: maikhellias@gmail.com

²⁹ Prof.^a Dr.^a na Faculdade de Educação, Campus Universitário de Bragança-Pa. Coordenadora de área do PIBID/UFPA. E-mail:

goreterc@ufpa.br

conseguir decifrar os códigos linguísticos, deve envolver-se nas práticas sociais da leitura e da escrita e os gêneros textuais estão diretamente envolvidos nesses diversos aspectos e situações sociais.

Diante das variadas e ricas experiências proporcionadas pelo estágio, faz-se importante trazer tais vivências para demonstrar algumas de suas contribuições, tanto para o licenciando em processo de formação inicial, quanto para a escola parceira do PIBID. Assim, assume-se como objetivos geral deste trabalho: relatar a experiência de implementação de uma sequência didática para trabalhar o gênero textual entrevista oral no processo de desenvolvimento do estágio supervisionado no PIBID. Os objetivos específicos são: destacar a importância de se trabalhar com os gêneros textuais (entrevista oral) para o processo de letramento dos alunos; demonstrar a construção e a execução de uma sequência didática flexível e adaptada ao planejamento curricular da escola em diálogo com a cultura da comunidade; e elucidar os resultados obtidos com a execução da sequência didática no que tange às aprendizagens alcançadas pelos alunos.

Referencial teórico

Este trabalho articula algumas categorias básicas como: letramento, gêneros textuais, práticas de linguagem e sequência didática. Nesse sentido, procurou-se dialogar com autores que subsidiam a discussão teórica e a análise dos dados produzidos no decorrer da experiência relatada. Dentre os autores privilegiados, destacamos: Dolz, Noverraz, Scheuwly (2004); Soares (1999); Medina (1990); Pimenta, Lima (2005); Felcher, Ferreira, Folmer (2017); Marcuschi (2001, 2011, 2014); Rojo (2009); Brandão (1984); May (2001); Gil (2012); Assumpção (2009).

De acordo com Rojo (2009, p. 97-100) as práticas de letramento estão inseridas nas diversas situações do cotidiano de todos, desde a leitura de um simples bilhete até os procedimentos necessários para a retirada de dinheiro em um caixa eletrônico, logo, vê-se a importância e a influência que o letramento tem na vida de todos os sujeitos, assim como a sua complexidade. Segundo a autora, o significado de letramento varia através do tempo e da cultura e, por isso, as práticas que envolvem a leitura e a escrita e que ocorrem de formas diferentes, em contextos diferentes, são vistas como letramento.

Uma certa visão (neo)liberal de letramento, conforme denunciada por Rojo (2009), tende a conceber o domínio da leitura e da escrita como “mecanismos de adaptação da população às necessidades e exigências sociais do uso de leitura e escrita, para funcionar em sociedade” (ROJO, 2009, p. 99). Disso decorre uma visão limitada do letramento, que pretende se sobrepôr a outros significados como aos que se refere Street (2014), quando discute o papel ideológico das práticas de letramento centradas unicamente no modelo de letramento escolar, marginalizando as demais práticas sociais de letramento, vistas como práticas de menor valor.

Para Street (2014), o letramento não pode ser considerado um "instrumento" neutro, mas precisa ser visto como práticas socialmente construídas que envolve leitura, escrita, oralidade e outras semioses

geradas por processos sociais mais amplos e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais. Nessa perspectiva, o autor se refere à multiplicidade de práticas de letramentos sociais e não a uma única prática de letramento hegemônica pela escola.

Soares (2009), aproximando-se da visão de Paulo Freire em relação a alfabetização, defende que uma aceção mais “forte” e crítica do letramento pode engendrar práticas mais revolucionárias, na medida em que colabora não para a adaptação do cidadão às exigências sociais, mas para o resgate da autoestima, da construção de identidades fortes, para a potencialização de poderes dos agentes sociais. Isso é uma forma de valorizar as linguagens e as culturas subalternas, lutar contra os valores culturais de grupos que se encontram numa situação privilegiada de poder, e promover a resistência aos padrões de comportamento, linguagem, currículo e conhecimento homogêneos, que negam a diferença e a diversidade.

Assim, trabalhar na perspectiva do letramento defendida pelos autores antes referenciados e que deram suporte teórico a nossa ação de estágio é, sobretudo, fazer com que os sujeitos sociais e culturais possam construir uma nova visão de mundo, mediadas pelas práticas de oralidade, leitura e escrita. Não se trata apenas do ler por ler, do escrever por escrever, mas de exercer a leitura e a escrita de forma lúcida, se apropriar e se utilizar desses meios para além de um instrumento de comunicação que mobiliza competências individuais, como uma forma de interação sociocomunicativa que promove a troca de saberes, a produção de sentidos, o confronto com os significados dados.

De acordo com Marcuschi (2001), oralidade e letramento “são atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais”. O autor define oralidade como uma prática social de interação, sendo utilizada para a comunicação, aparecendo de várias formas, em diversos contextos ou também podem ser definidas como os “gêneros textuais fundados na realidade sonora”. Já o letramento envolve-se nos diversos momentos da escrita e pode ser caracterizado desde uma mínima apropriação da escrita, até algo mais aprofundado, porém, letrado é definido como o indivíduo que participa de forma significativa nos eventos de letramento, não apenas no uso formal da escrita.

Assim, a fala se trata de uma forma de produção textual-discursiva tendo como propósito a comunicação, estando presente na modalidade oral, não necessitando de uma tecnologia do mecanismo do próprio ser humano. Nesse sentido, o autor ressalta a importância da oralidade como prática social, segundo ele, é algo inerente ao ser humano e insubstituível a qualquer tipo de tecnologia, sendo sempre a passagem do início da racionalidade, identidade social, regional e de grupos.

Evidencia-se, então, a importância de trabalhar as práticas relacionadas a modalidade da oralidade. É necessário que no processo de escolarização seja trabalhado de forma diferenciada os gêneros textuais discursivos, para que sejam compreendidos e bem utilizados, tendo em vista que os gêneros textuais são produzidos nos diversos campos da comunicação. Pois, “mais do que uma forma, o gênero é uma ‘ação

social tipificada’, que se dá na recorrência de situações que tornam o gênero reconhecível” (MARCUSCHI, 2011, p. 19).

O uso da linguagem relacionado ao gênero textual entrevista poderá funcionar como forma de emancipação ao produzir sentidos. Desta forma, o gênero textual entrevista não só dialoga com a linguagem, como também se relaciona com o contexto do qual o indivíduo faz parte, criando, assim, um movimento de interação humana. Para Medina (1990, p. 8), a entrevista nas suas diferentes aplicações é uma técnica de interação social, de interpenetração informativa, quebrando, assim, isolamentos grupais, individuais, sociais, e pode também servir à pluralização de vozes e à distribuição democrática da informação.

O uso deste gênero em sala de aula levará o sujeito ao exercício pleno da cidadania e ao desenvolvimento das suas estruturas letradas. Pois, de acordo com Chaer e Guimarães (2012, p. 74), a linguagem oral é uma habilidade construída socialmente, na qual a criança ensaia desde o início de sua vida, sendo utilizada a partir de então em todos os momentos futuros.

Já a escrita, de acordo com Marcuschi (2011), foi criada muito depois do surgimento da oralidade, e atravessa atualmente todos os espaços de práticas sociais, sendo utilizada, assim como a oralidade, em todos os contextos sociais básicos da vida cotidiana, sendo eles: o trabalho, a escola, a família, a vida burocrática e a atividade intelectual. Assim, pode-se dizer que o uso da escrita se dá de forma diversificada, sendo indispensável a relação entre a escrita e o contexto, surgindo, assim, os gêneros textuais e as formas de comunicação.

Trabalhar com as práticas da oralidade, por meio do gênero textual entrevista, desenvolve no aluno as capacidades de comunicação e interação com o meio social, promovendo o desenvolvimento no seu processo de ensino e aprendizagem. Lançar mão deste gênero por meio da sequência didática "visa o aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral e estão principalmente centradas na aquisição de procedimentos e de práticas" (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 114), neste caso, o aperfeiçoamento da oralidade, que é um dos focos principais deste estudo.

A BNCC compreende que dentre as competências específicas de linguagens para o ensino fundamental, está a entender a linguagem como construção humana, valorizando-a como forma de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais. Portanto, o aluno deve utilizar os diferentes tipos de linguagens, com o intuito de defender seu ponto de vista, respeitando o outro, atuando criticamente frente às questões do mundo contemporâneo.

Assim, é possível perceber que, obrigatoriamente, exige-se que os sujeitos desenvolvam habilidades e competências, as quais permeiam o campo da relação entre oralidade e escrita – modalidades diretamente ligadas aos gêneros textuais –, de forma que se pode colocar a entrevista oral como um gênero discursivo fundamental para desenvolver tais exigências.

Metodologia

A experiência relatada é produto do estágio supervisionado assumido como atividade de pesquisa do cotidiano escolar da escola básica. O percurso foi pautado nos princípios metodológicos da pesquisa participante, os quais orientaram ações tanto de investigação, quanto de planejamento e intervenção didático-pedagógicas desenvolvidas pelos estagiários no âmbito do PIBID, pois a pesquisa participante consiste em um enfoque de investigação social, por meio do qual se busca plena participação social para o benefício dos participantes da investigação. Trata-se, portanto, de uma atividade educativa de investigação e ação social (BRANDÃO, 1984). Assim, em meio a esse processo é possível identificar os mais variados significados, percepções e sentimentos atrelados ao processo de investigação. Logo, nesse modo de fazer pesquisa o coletivo está no controle do processo, a comunidade participa na análise de sua própria realidade. Para reafirmar o que é dialogado por Brandão, os autores como Felcher, Ferreira, Folmer (2017, p. 6, apud LE BOTERF, 1984) asseveram que na pesquisa participante a população é envolvida, com o objetivo de identificar seus problemas, analisá-los e buscar soluções adequadas para os mesmos.

Para este tipo de pesquisa, a observação participante é de suma importância, pois segundo May (2001, p. 177), é "o processo no qual um investigador estabelece um relacionamento longo com uma associação humana na sua situação natural com o propósito de um entendimento científico daquele grupo". Esse é o diferencial do estágio de iniciação à docência proporcionado pelo PIBID, pois favorece o estabelecimento de vínculo com a comunidade escolar e uma convivência mais consistente dos atores envolvidos na construção cotidiana do currículo e das práticas pedagógicas.

Assim, vivenciou-se o estágio como um momento de pesquisa em que, segundo Pimenta e Lima (2005), "os estagiários desenvolvem postura e habilidades de pesquisadores a partir das situações de estágio, elaborando projeto que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam". Desta maneira, o estágio PIBID se desvincula do reducionismo dos estágios supervisionados pontuais, proporcionando várias oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas e práticas docentes de cunho inovador.

O percurso do estágio iniciou com a observação para a caracterização do espaço e dos sujeitos escolares. Em seguida, o trabalho se concentrou numa turma de 4º ano do Ensino Fundamental do turno da manhã, com 30 alunos. Esteve presente uma aluna diagnosticada com TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), que era acompanhada por uma professora mediadora. Sobre a observação da turma, identifica-se algumas dificuldades relacionadas ao processo de aprendizagem da leitura, escrita e oralidade das crianças e adolescentes. Foram as dificuldades percebidas na turma, sobretudo com relação às interações comunicativas relacionadas a oralidade, que nos incentivaram na escolha do gênero textual entrevista oral para que fosse desenvolvida dentro de uma sequência didática, a fim de contribuir com as aprendizagens linguísticas dos discentes.

Seguindo as orientações de estrutura de sequência didática dos autores Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004), iniciou-se o processo de construção da sequência didática contendo uma apresentação do objeto a ser trabalhado com os alunos, diagnóstico, a produção inicial, cinco módulos e a produção final, a qual teve como objetivo a aplicação de uma entrevista oral desenvolvida pelos alunos com o autor, escritor e dramaturgo bragantino Avis de Castro.

Resultados e discussões

Na concepção de Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004) a sequência didática “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (2004, p. 96). Para os autores, trabalhar com esta metodologia propicia a finalidade de ajudar o aluno a dominar um gênero textual, ajudando-o nas várias situações de comunicação, preparando-o para a vida em sociedade, o gênero textual entrevista, por exemplo, potencializa a fala e escrita do aluno.

As atividades aplicadas estavam articuladas ao desenvolvimento de habilidades e competências exigidas pela BNCC, dentre elas estão: (EF15LP13) identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.); (EF12LP06) planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros da vida cotidiana; assim como entrevistas, e outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto; (EF35LP28) Declamar poemas, com entonação, postura e interpretação adequada (BRASIL, 2017).

O objetivo geral foi trabalhar a entrevista oral na prática do ensino de linguagem para despertar o interesse sobre os autores bragantinos, levando os alunos a reconhecerem, respeitarem e valorizarem as manifestações artísticas e culturais de seu município. Articulando, portanto, a sequência didática com o planejamento curricular da escola no ano de 2019, que se utiliza da concepção freiriana de temas geradores para construir um currículo próprio a partir das orientações curriculares nacional e local e dos saberes culturais e sociais da comunidade. Assim, a escola busca promover junto à comunidade escolar uma educação crítica a partir dos temas que surgiram no desenvolvimento do projeto, que no ano letivo de 2019 trouxe como tema gerador “O mundo da leitura aos olhos dos escritores bragantinos”.

Os princípios filosóficos, políticos, e pedagógicos que orientam o Projeto Político Pedagógico da escola são ancorados na concepção freiriana de educação, a qual defende que educandos e educadores precisam construir juntos uma educação que leve a liberdade de aprender e conhecer, respeite a pluralidade dos conhecimentos e saberes e produza uma formação libertadora, promovendo a interação dinâmica entre professores, estudantes, sociedade e cultura. A escola defende que a educação precisa ser crítica e criadora e não deve se prender à tradição bancária, que compreende o aluno como depósito de conteúdos pré-estabelecidos. A prática educativa do professor deve estimular o senso crítico do

estudante, levando-o a interpretar o seu meio social e estimular o compromisso com a transformação, por meio da educação escolar em diálogo com os saberes da comunidade.

Tentando articular as ações pedagógicas do estágio aos princípios políticos pedagógicos da escola, a sequência didática implementada iniciou com a apresentação do gênero textual entrevista oral. Foram exibidos alguns vídeos ilustrando entrevistas feitas por crianças, com o objetivo de aproximar os alunos do gênero, sensibilizá-los para a participação no trabalho e sondar seus conhecimentos prévios. O gênero textual entrevista trabalha com as mais variadas situações e competências linguísticas, sendo elas: a comunicação oral, transcrição do discurso e o desenvolvimento da capacidade argumentativa.

De acordo com Medina (1990), o gênero entrevista possui duas características básicas: a primeira se trata de uma técnica para obter respostas por meio de um questionário e/ou um instrumento de comunicação humana; a segunda é uma estratégia humana para interagir e relacionar-se por meio do diálogo. Os objetos de conhecimento a serem desenvolvidos dentro deste gênero são: oralidade pública/intercâmbio conversacional em sala de aula; escuta atenta; características da conversação espontânea; aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala; relato oral/registro formal e informal.

Após o processo de diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero, a situação comunicativa da sequência didática foi apresentada a turma, esclarecendo-a de todo o percurso da experiência. Esse momento foi importante para motivar os estudantes, colocá-los a par das atividades que iriam se envolver e dos objetivos daquela prática de linguagem. Em seguida, seguindo as etapas apresentadas por Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004), partiu-se para a produção inicial com a turma, na qual os alunos realizariam uma entrevista entre seus pares. Nesse momento observou-se resistência, devido à falta de familiaridade com o assunto. Porém, com o auxílio individual e coletivo os alunos conseguiram concluir a atividade. Essa primeira produção foi fundamental para diagnosticar a situação de aprendizagem em que os alunos se encontravam com relação as competências da oralidade.

Os módulos que se seguiram foram momentos de levar a conhecimento dos alunos o autor bragantino Avis de Castro e suas obras literárias, a quem futuramente iriam entrevistar. Com isso, buscamos apresentar a biografia do autor e suas obras. Ocorreu um sarau, no qual os alunos fizeram exposição, leitura e declamação de poemas. Nesse momento já estavam mais familiarizados com a obra do autor e com o gênero textual entrevista, e já conseguiam se expressar melhor nas suas interações orais com os pares.

Incluiu-se uma atividade que não era parte da sequência, com o objetivo de levar os alunos a expressarem por meio do desenho sua compreensão sobre uma das obras do autor, essa atividade foi importante para que a aluna com TDAH pudesse participar e acompanhar a turma. O resultado foi satisfatório, pois ela se mostrou interessada e atenta a todas as informações que estavam sendo expostas sobre a temática, e conseguiu retratar perfeitamente uma das poesias por meio de seu desenho. Evidenciou-se que, mesmo a aluna não sendo uma das selecionadas para realizar a entrevista com o autor, ela estava

atenta a todo o movimento que estava ocorrendo em sala, demonstrando que é possível aprender com o gênero entrevista oral por meio da observação. Porém, também é necessário que o professor inclua atividades que possibilitem a participação de todos os alunos, independente da sua dificuldade.

Figura 1 – Atividade de interpretação de poemas por meio de desenhos.



Fonte: acervo do subprojeto PIBID, 2019.

Para Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004, p. 97), os gêneros textuais na escola, à luz da sequência didática, “servem, portanto, para dar acesso aos alunos as práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis”. Assim, pode-se afirmar que todos os alunos são capazes de produzir textos orais e escritos, independente das dificuldades que possam apresentar nesse processo.

No quinto módulo ocorreu o momento de ensaio geral com a turma para a realização da entrevista com o autor. Entre as atividades, optou-se por antecipar a construção do mural e o texto de boas-vindas ao convidado, visando identificar quais eram as informações que os alunos já haviam adquirido sobre o gênero, o autor e suas obras. Durante esses preparativos foi possível notar o quanto os alunos já haviam evoluído, demonstrando um maior domínio sobre o gênero.

De acordo com Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004, p. 100), com o modelo didático de sequências para gêneros orais e escritos é possível promover um trabalho pedagógico mais flexível, intervindo de forma eficiente na avaliação do aluno, pois “assim que se definem o ponto preciso em que o professor pode intervir melhor e o caminho que o aluno tem ainda a percorrer: para nós, esta é a essência da avaliação formativa”.

Como produção final, os alunos realizaram a entrevista com o autor bragantino pesquisado, concluindo a sequência com uma roda de conversa, momento de socialização da experiência dos alunos com o gênero. Isso foi muito importante para dar significado às aprendizagens que o tema gerador da escola visava alcançar e, ao mesmo tempo, cumpriu a função de abordar um elemento importante do ensino da língua materna: a oralidade.

Figura 2 – Alunos realizam entrevista com o autor bragantino Avis de Castro.



Fonte: acervo do subprojeto PIBID, 2019.

Considerações finais

Conclui-se que o PIBID proporciona ao estagiário se apropriar de práticas e estratégias utilizadas por profissionais que já atuam nos espaços escolares a vários anos, por meio do convívio diário nas situações reais da prática pedagógica. Além disso, o estagiário se apropria de tais conhecimentos por meio dos estudos específicos, proporcionados no âmbito do projeto e ao longo do seu curso, ou seja, finalmente os exercita no contexto da prática. Isso foi especialmente percebido na sequência didática com o gênero textual entrevista oral, em que se pode mobilizar conhecimentos do campo de estudos sobre alfabetização e letramentos, articulados com os objetos de conhecimento, as competências e as habilidades recomendadas pela BNCC para o ensino da linguagem, assim como com o processo de construção curricular na escola lócus do estágio. A experiência vivenciada contribuiu significativamente com o processo de formação docente dos estagiários envolvidos, demonstrando que a sequência didática abre espaço para o professor trabalhar de acordo com a necessidade do aluno.

Com relação a contribuição para os estudantes de educação básica, constatou-se que todos os alunos da turma conseguiram realizar as atividades e evoluir em cada uma delas e que, se incentivados por meio de diferentes gêneros textuais, são capazes de desenvolver inúmeras habilidades, para que estejam mais preparados para participarem de interações sociocomunicativas da vida cotidiana.

Observa-se, portanto, que o estágio é, sem dúvida, um momento ímpar para o estagiário e para o professor que o recebe, favorecendo a criação de metodologias e práticas educativas inovadoras. É um momento em que o estagiário leva toda sua energia e criatividade para o professor e o professor traz para o estagiário seus conhecimentos e experiências em sala de aula, essa união gera inúmeras possibilidades de construção de projetos que venham a acrescentar no ensino-aprendizagem, fortalecendo a parceria entre universidade e escola, contribuindo, assim, com a qualidade da educação básica e com os sujeitos envolvidos no processo, especialmente, estagiários, professores em serviço e estudantes.

Referências

- ASSUMPCÃO, S. S. P. Os gêneros jornalísticos na sala de aula. In: Anais do Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. Agosto de 2009, 63., Caxias do Sul-RS. **Anais [...]**. Caxias do Sul, 2009. Disponível em:
<http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/arquivos/os_generos_jornalisticos_na_sala_de_aula.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2020.
- BRADÃO, C. R. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.
- CHAER, R. M; GUIMARÃES, A. G. E. **A importância da oralidade: educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental**. Patos de Minas: Pergaminho, 2012.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. **A sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. 2004, p. 95-128.
- FELCHER, C. D. O.; FERREIRA, A. L. A.; FOLMER, V. Da pesquisa-ação à pesquisa participante: discussões a partir de uma investigação desenvolvida no Facebook. In: **Revista Experiências em Ensino de Ciências**, v. 12, n. 7, 2017.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001, 133 p.
- MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. Cortez, 2014, p. 1-16.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI; GAYDECZKA; BRITO (org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola, 2011.
- MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Porto alegre: Artmed, 2001.
- MEDINA, Cremilda de A. **Entrevista: o diálogo possível**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1990.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poisis**, v. 3, 2005.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009. 128 p.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica, 1999.

EXPERIÊNCIA DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O GÊNERO TEXTUAL CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NO PIBID PEDAGOGIA UFPA

*Dienny Beatriz Oliverte de Sousa Garcia*³⁰

*Rosiane Gaspar Reis*³¹

*Maria Gorete Rodrigues Cardoso*³²

Introdução

O presente trabalho é resultante de uma sequência didática para o gênero textual contação de história, implementada como atividade de estágio de iniciação à docência em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Professora Maria Natividade da Silva, município de Capanema-PA. A ação se deu no âmbito do subprojeto “Práticas interdisciplinares de alfabetização e letramento no ensino fundamental” do núcleo do curso de Pedagogia Bragança/Capanema, o subprojeto integra o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Federal do Pará (UFPA), relativo ao Edital CAPES nº 7/2018, com vigência entre agosto de 2018 a janeiro de 2020.

O PIBID é um programa integrante da Política Nacional de Formação de Professores, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e executado por Instituições de Ensino Superior (IES), ofertantes de cursos de licenciatura em âmbito nacional. O PIBID oportuniza aos discentes vivências no cotidiano da Educação Básica, ainda na primeira metade do curso de graduação, por meio de um processo de estágio de iniciação à docência que integra ensino, pesquisa e extensão. As atividades de estágio no PIBID obedecem a um nível crescente de complexidade que consiste na preparação, ambientação, imersão, pesquisa e intervenção feitas pelos estagiários na escola campo de estágio.

Cada discente cumpriu uma carga horária semanal de oito horas na unidade de ensino, em que desenvolveram pesquisa do contexto educacional e do currículo, acompanharam e desenvolveram atividades de ensino nos diferentes espaços educativos, participaram do planejamento e execução da proposta pedagógico-curricular e acompanharam e colaboraram com as práticas pedagógicas no contexto da sala de aula.

Tomando como referência a experiência de estágio desenvolvida no âmbito do mencionado subprojeto, o objeto de estudo deste artigo é o ensino da oralidade no segundo ano do ensino fundamental. O objetivo é compreender a oralidade como parte do processo de alfabetização e letramento das crianças. Assim, procura-se analisar a relação entre oralidade e letramento; entender a

³⁰ Graduanda do curso de Pedagogia e bolsista do PIBID/UFPA. E-mail: diennygarcia17@gmail.com

³¹ Graduanda do curso de Pedagogia e bolsista do PIBID/UFPA. E-mail: rosiped2017@gmail.com

³² Prof.ª Dr.ª da Faculdade de Educação/UFPA, Campus Universitário de Bragança. E-mail: goreterc@ufpa.br

potencialidade do gênero contação de história para o ensino da oralidade e perceber e descrever os avanços apresentados pelos alunos na vivência de uma sequência didática para esse gênero textual.

Caracterização da escola e da turma / procedimentos metodológicos

A escola Professora Maria Natividade da Silva oferta educação infantil, ensino fundamental (anos iniciais), nos turnos matutino e vespertino, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período noturno. A escola foi indicada para o PIBID pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) por ser uma escola de grande porte que reúne os diferentes níveis e modalidades de ensino e porque a comunidade apresenta receptividade e interesse no programa. Alguns bolsistas foram distribuídos individualmente e outros em duplas, de acordo com a disponibilidade das turmas existentes na escola.

A turma na qual foi executada a ação de estágio – que deu base para a composição do artigo – é composta por 29 alunos, com faixa etária de 7 a 11 anos de idade. Após o diagnóstico das aprendizagens dos alunos, realizado por meio da observação participante das atividades didáticas desenvolvidas pelo professor regente da turma no contexto de sala de aula, constatou-se que todos sabem ler e escrever, no entanto, 11 crianças sabem ler com propriedade, 5 razoavelmente e 13 ainda estão em processo de construção da leitura. Observou-se que a maioria das crianças não demonstram interesse em participar das aulas. Assim, a estratégia de usar gêneros textuais mais próximos as suas vivências cotidianas se deu como proposta de ensino e aprendizagem da língua materna e gêneros textuais por meio de situações práticas.

Os estagiários também desenvolveram intervenções didáticas nas turmas, a partir de planos elaborados sob a orientação da professora coordenadora do subprojeto e sob a supervisão do docente da escola. Assim, o estágio assumiu uma concepção de pesquisa, em que utilizamos procedimentos metodológicos próprios da pesquisa educacional qualitativa, que na concepção de Chizzotti (1995) consiste em:

[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 1995, p. 79).

Assim, na abordagem qualitativa as respostas não são diretas, e o intuito não é contabilizar quantidades como resultado, mas sim conseguir alcançar nas falas dos envolvidos o objetivo da pesquisa, levando em consideração a conversa, para que no momento da transcrição não haja modificações.

A coleta de dados aconteceu por meio da observação participante realizada durante os momentos de acompanhamento sistemático da turma, registrados num diário de campo e em fotografias que

compõe o acervo do projeto. Na observação participante o investigador faz parte da sua pesquisa, como afirma Correia (1999):

A Observação Participante é realizada em contato direto, frequente e prolongado do investigador, com os atores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa. Requer a necessidade de eliminar deformações subjetivas para que possa haver a compreensão de fatos e de interações entre sujeitos em observação, no seu contexto. É por isso desejável que o investigador possa ter adquirido treino nas suas habilidades e capacidades para utilizar a técnica (CORREIA, 1999, p. 31).

Seguindo os princípios e características da iniciação à docência definidos pelo Edital CAPES nº 7/2018 (itens 9.7.1 e 9.7.2), as ações do núcleo previam momentos de: caracterização do contexto educacional da escola parceira; participação nas atividades de planejamento; desenvolvimento de atividade de ensino nos diferentes espaços educativos; análise do processo de ensino aprendizagem; desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didático pedagógicas. Para isso, foram fundamentais as ações de leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais e de formação para o estudo de casos didático-pedagógicos identificados, com o cotejamento com a prática e a experiência dos professores das escolas de educação básica.

Nesse sentido, além da frequência semanal na escola, os estagiários participaram sistematicamente de grupo de estudos para fundamentar o processo de pesquisa e de intervenção didática. Assim, o processo de pesquisa, articulado ao planejamento e desenvolvimento das ações educativas, requereu a mobilização de conhecimentos desenvolvidos no decorrer do projeto e do próprio curso de graduação.

A relação entre oralidade e letramento

A oralidade e o letramento são consideradas atividades integradas, indissociáveis, mas com características próprias, ambas estão bastante presentes na sociedade atual, um exemplo disso são as tarefas do cotidiano como uma simples compra em um supermercado. De acordo com o autor Marcuschi (2001, p. 25), “a oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso”. Enquanto, segundo o autor, o letramento:

[...] envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, [...] mas não escreve cartas nem lê jornal regularmente [...]. Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita. (MARCUSCHI, 2001, p. 25)

Nesse sentido, fica esclarecida a importância de se trabalhar de forma planejada o eixo oralidade relacionado ao letramento, no sentido de instigar os alunos a aprimorarem atividades que fazem parte de

suas vidas cotidianas, bem como incentivar o desenvolvimento de sua autonomia em busca de novos conhecimentos.

O gênero textual contação de história no ensino da oralidade

O presente artigo foca no gênero textual contação de história, que possui as características do eixo oralidade e promove nas crianças interesse, imaginação, criatividade, desenvolvimento da habilidade linguística oral e a interação social, bem como instiga a criança a se tornar um leitor assíduo. Nesse viés, Rodrigues (2005) ressalta que:

A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real (RODRIGUES, 2005, p. 4).

Nesse sentido, é necessário e interessante que o professor, ao realizar a contação de história, consiga internalizar o personagem e expressar as suas características existentes. Assim, as crianças irão ter a possibilidade de demonstrar sentimentos por meio da imaginação e da ludicidade no decorrer da história.

Uma sequência didática para a contação de história

As sequências didáticas são constituídas de etapas indissociáveis, com o intuito de ensinar um tema passo a passo, tornando mais eficaz o desenvolvimento da aprendizagem das crianças. Como afirmam os autores Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004, p. 96) “Uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Nesse sentido, essa possibilidade metodológica de ensino necessita ser elaborada de forma precisa, organizada com atividades de complexidade crescente, empregando gêneros textuais diversos que promovam uma interação entre os sujeitos de determinado discurso e que sejam classificados conforme suas características comuns, buscando alcançar objetivos por meio de um gênero textual que atenda às dificuldades dos alunos.

Nesse seguimento, os autores Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004, p. 97) afirmam que “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”. Então, desenvolver a modelização didática para um determinado gênero textual e elaborar a sequência das atividades favorece o ensino de competências e habilidades linguísticas a ele relacionadas, assim como sobre o seu contexto de produção e circulação, estilo, estrutura composicional, tema, dentre outros elementos relacionados. Tal ação pedagógica é dirigida pelo docente, pois ele é quem vai indicar

as intenções de cada atividade proposta, definir o tempo indicado, as fases, os recursos didáticos, os métodos pedagógicos e a avaliação.

Entretanto, essa ação se dá de forma colaborativa com os estudantes, envolvendo-os, motivando-os, estabelecendo relações de contextualização e pertinência com seus contextos sociais e culturais, assim como valorizando as interações sociolinguísticas estabelecidas nas práticas e eventos de letramentos dos quais são participantes.

Diante disso, essa possibilidade metodológica foi pensada em conjunto com a professora da turma, levando em consideração a faixa etária das crianças, bem como as dificuldades presentes de forma individualizada. Diante disso, a professora deixou claro que, até aquele presente momento, as crianças não haviam tido oportunidade de trabalhar com gênero textual em sala de aula, o que motivou a possibilidade de explorar o gênero selecionado.

Na organização do planejamento, utilizou-se o gênero textual contação de história com a intenção de promover nas crianças o interesse, imaginação, criatividade, o desenvolvimento da habilidade linguística oral e a interação social. Tendo por objetivo básico desenvolver competências da linguagem oral, trabalhou-se, de forma associada à leitura e à compreensão textual, por meio de sessões de contação de histórias pelas estagiárias, do reconto de histórias pelas crianças, da encenação das histórias, em que se explorou tanto os recursos linguísticos quanto os paralinguísticos do gênero, tais como: entonação da voz, ritmo da fala, gestos, expressões faciais, dentre outros. As atividades foram mediadas pelas estagiárias, com o auxílio da professora e participação ativa das crianças. Pouco a pouco, pôde-se perceber que os alunos foram evoluindo e conseguindo se expressar com facilidade e autonomia durante a realização de leitura e narrativa de contos e outras histórias.

No decorrer do processo, os bolsistas participaram de sessões de estudos que procuraram subsidiar o trabalho com a leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos sobre concepções de linguagem, processos metodológicos do ensino de linguagem e estratégias de ensino, gêneros textuais, outras questões teórico-filosóficas relacionadas à educação, ao currículo e à formação de professores. Os encontros para estudo aconteceram quinzenalmente, ocorrendo também oficinas de planejamento e produção de recursos, envolvendo os professores da escola parceira, no intuito de ampliar os conhecimentos acerca do papel e importância dos gêneros nas práticas de alfabetização e letramento, foco primordial do mencionado subprojeto PIBID.

Ressalta-se que a sequência foi planejada e colocada em prática de acordo com a disponibilidade da escola e conforme o planejamento da professora da turma, sendo dividida em seis dias e onze momentos, alternando a quantidade do tempo que as atividades propostas necessitaram.

A sequência didática teve como objetivo geral desenvolver a habilidade linguística da oralidade, internalizando e exercitando o tratamento das práticas do eixo oral e desenvolvendo as competências e habilidades por meio do gênero textual contação de história. Os objetivos específicos visaram estimular a imaginação e a criatividade das crianças por meio da oralidade no momento da contação de história;

dispor de significados aos aspectos não linguísticos analisados na oralidade, encenação, entonação da voz, gestos e a expressão facial; e recontar as histórias lidas pelas professoras, por meio da fala, expressão corporal e facial e a entonação de voz.

A princípio, aconteceram alguns imprevistos e dificuldades, pois houve substituições de três professoras no início da sequência didática na turma. Essa situação colocou a necessidade de prorrogarmos o tempo previsto inicialmente. Em relação aos alunos, no início eles não queriam se envolver nas atividades propostas, demonstrando pouco interesse e se dispersando facilmente, entretanto, no decorrer da sequência, foram demonstrando interesse e motivação em participar das atividades.

Como atividade introdutória da sequência didática ocorreu a contação da história “As coelhinhas que não sabiam respeitar” que foi apresentada por meio de fantoches e uma caixa decorada em forma de teatro, para que as crianças se familiarizassem com o gênero textual e compreendessem as diversas formas de apresentação de histórias.

Figura 1 – Contação de história com fantoches na sala de leitura.



Fonte: acervo do subprojeto PIBID, 2019.

Para se trabalhar o restante da sequência, optou-se pela contação da história “A Branca de Neve e os sete anões”, em que a cada momento as estagiárias explicavam e encenavam gestos, entonação da voz e expressão facial dos personagens. Segundo Mainardes (2007, 2008, p. 6), “inúmeras são as possibilidades que o uso da contação de histórias em sala de aula propicia. Além de as histórias divertirem, elas atingem outros objetivos, como educar, instruir, socializar, desenvolver a inteligência e a sensibilidade”.

Assim, é necessário que o professor saiba interpretar os personagens no momento da contação de história, buscando alcançar nas crianças o envolvimento, a reação de sentimentos diversos, a busca por novas histórias e o aprimoramento de seu vocabulário.

As atividades aconteceram de forma divertida e diferenciada, a partir do instante em que os alunos foram retirados da sala de aula e levados para outros espaços dentro da escola como a sala de leitura e o pátio de recreação. No decorrer da sequência algumas atividades foram trabalhadas em formato de roda de conversa, bem como a formação de grupos, sendo um dos itens importantes para o convívio em sociedade, devido as crianças necessitarem conversar entre si para executarem as atividades.

Foram utilizados como recursos didáticos: o filme “A Branca de Neve e os sete anões”, caixa colorida de teatro, sorteio de atividades e os ensaios ocorridos, com o intuito de conseguir fazer com que as crianças participassem de forma espontânea e contínua, o que acabou envolvendo a turma por completo.

Após o término das atividades e dos ensaios, houve um diálogo com a turma para diagnosticar o interesse dos alunos em atuar na peça teatral “A Branca de Neve e os sete anões”, que aconteceria na culminância pedagógica do PIBID na referida escola.

Figura 2 – Encenação da história Branca de Neve na culminância pedagógica do PIBID.



Fonte: acervo do subprojeto PIBID, 2019.

Avanços apresentados pelos alunos

No início da sequência didática os alunos não estavam interagindo com as estagiárias, todavia, durante as atividades desenvolvidas com a turma, eles conseguiram interagir positivamente, demonstrando interesse e desenvoltura durante o processo.

Como na sequência didática foi desenvolvida a contação de história, os alunos conseguiram aprimorar os conhecimentos em relação ao eixo da oralidade, mais especificamente nos ensaios os alunos conseguiram internalizar e demonstrar como acontece a encenação, envolvendo a entonação da voz, gestos e a expressão facial dos personagens, o que condiz com o que recomenda a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) quando diz que o eixo da oralidade compreende:

As práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, [...] peça teatral, apresentação de cantigas e canções, [...] contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação. (Brasil, 2017, p. 78-79)

Na turma ocorreu a oralização das falas dos personagens no momento dos ensaios para a apresentação da peça; a utilização de vídeo; assim como a interação entre os colegas da classe e as estagiárias, sempre dialogando sobre as histórias, personagens, cenário e figurino existentes nas histórias.

Em uma conversa ocorrida com a turma em relação ao interesse em participar da peça teatral “A Branca de Neve e os sete anões” alguns não aceitaram, devido a sentirem-se intimidados com o público que estaria presente naquele momento.

Já com relação aos que participaram da peça final, realizada na culminância, percebeu-se que ficaram intimidados com o público presente e não conseguiram expressar todos os elementos que fazem parte do gênero textual contação de história. Porém, deve-se levar em consideração que foi a primeira vez que a maioria dos alunos participou de um momento como esse, o que necessitaria de um tempo maior para os ensaios e a apresentação, assim como a continuidade das práticas de linguagem com a turma.

Todos os objetivos da sequência foram alcançados no momento em que as crianças conseguiram desenvolver a habilidade linguística da oralidade, como também internalizaram e exercitaram o tratamento das práticas do eixo oral que estão presentes no gênero textual contação de história, estimulando a imaginação e a criatividade e demonstrando empolgação, visto que, na chegada das bolsistas, eles perguntavam se iria ter ensaio naquele dia e as curiosidades sobre o dia da culminância. Segundo a professora da turma, a partir do conto de fadas, as crianças tiveram a oportunidade de se imaginar dentro dele, tanto na leitura como na dramatização das cenas, a proposta tornou-se totalmente positiva pois contribuiu para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem dos alunos.

Diante dessa perspectiva, ficou evidente que a experiência foi positiva para as crianças, a partir do momento em que conseguiram envolver-se na história, relacionando o imaginário com o real. A professora também esclareceu que os alunos tiveram grande evolução em relação a oralidade e a leitura, pois tornaram-se mais comunicativos e interessados por novas literaturas. Assim, percebeu-se que após o término da sequência didática os alunos tiveram mais interesse e curiosidades em novas leituras, chegando a solicitarem à professora que lesse livros da biblioteca com mais frequência.

Considerações finais

A experiência de introduzir uma sequência didática em torno do gênero textual contação de história foi algo novo e complexo, visto que foi necessário se apropriar das teorias para podermos

repassar aos alunos o objetivo, elementos e as práticas que compõem o presente gênero de forma interessante e compreensível.

Os primeiros dias em que as bolsistas executaram a sequência didática foram complexos, pois ocorreram alguns momentos de insegurança, mas no decorrer das atividades foram aprimorando e superando as dificuldades existentes.

Foi possível compreender que o planejamento do professor necessita ser realizado de forma organizada e levando em consideração os conhecimentos prévios e a realidade dos alunos, possibilitando que eles desenvolvam sua criticidade, autonomia, domínio de situações que acontecem no seu cotidiano e planejamento de produções textuais diversas.

Trabalhar com o gênero textual contação de história foi de suma importância para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, pois desenvolveu nas crianças habilidades da oralidade, letramento e desenvoltura diante das pessoas, tornando-se os elementos diferenciais das práticas ocorridas durante o estágio supervisionado no PIBID.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 13 dez. 2017.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CORREIA, M. C. **A Observação Participante enquanto técnica de investigação**. Pensar Enfermagem, 1999, p. 30-36.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. ROJO, Roxane(org.). Campinas: Mercado das Letras, 2004.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MAINARDES, Rita de Cássia Milléo. **A arte de contar histórias: Uma Estratégia para a Formação de Leitores**. PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional) da SEED, em 2007/2008.

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. **Cultura, arte e contação de histórias**. Goiânia, 2005.

LETRAMENTO NA EJA: UMA EXPERIÊNCIA SOCIOINTERACIONISTA DE ENSINO DA LINGUAGEM NO PIBID/PEDAGOGIA

*Suely Cunha de Souza*³³

*Joedson Idalino dos Santos*³⁴

*Maria Gorete Rodrigues Cardoso*³⁵

Introdução

Este relato de experiência resulta da nossa participação como bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, no período de agosto de 2018 a dezembro de 2019. O subprojeto ao qual o trabalho está vinculado centra-se no processo de alfabetização e letramento no ensino fundamental (anos iniciais) e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O nosso lócus de pesquisa e atuação foi a escola Maria Natividade da Silva, no município de Capanema, estado do Pará, em uma turma da EJA.

Falar sobre letramentos na EJA, numa perspectiva sociointeracionista, requer do professor uma metodologia de ensino diferenciada, por se tratar de um público trabalhador que não teve a oportunidade de iniciar os estudos ou se manter neles durante a idade prevista como ideal pelo sistema educacional.

No processo de ensino da linguagem para esse público, o professor precisa visualizar as questões do cotidiano e realizar atividades que relacionem as ações comuns aos estudantes às atividades escolares de letramentos. Por isso, o ensino da linguagem deve ser pensado considerando as experiências e vivências dos aprendizes.

Desse modo, o que se procura abordar neste artigo é a experiência de implementação de sequência didática para dois gêneros textuais no estágio PIBID em uma turma de EJA que acompanhamos. No primeiro momento, acompanhamos a turma como 1ª etapa (2018) e, depois, como turma de 2ª etapa (2019). A principal queixa dos alunos é de não saberem ler. Para eles, a leitura é importante e não está dissociada da escrita. Contudo, acham que escrever é mais significativo, pois se não copiam do quadro, sentem que não estão aprendendo. Diante dessa situação, os gêneros textuais podem contribuir para o desenvolvimento de práticas de letramentos.

Considerando esses problemas, o trabalho tem como objetivo geral analisar as contribuições das sequências didáticas de gêneros textuais no processo de letramento da EJA. Busca, ainda, como objetivos específicos, compreender o ensino de língua, sua relevância para as práticas de letramento vivenciadas pelos alunos na sua vida cotidiana, bem como descrever o processo de ensino baseado na sequência didática para os gêneros “receita culinária” e “poema”, analisando as potencialidades da sequência didática para o letramento social dos jovens e adultos.

³³ Graduanda do Curso de Pedagogia da UFPA. E-mail: suelysouzacunha@gmail.com

³⁴ Graduando do Curso de Pedagogia da UFPA. E-mail: joed123@gmail.com

³⁵ Prof.ª Dr.ª da Faculdade de Educação/UFPA, Campus de Bragança. E-mail: goreterc@ufpa.br

Os gêneros textuais favorecem o aprendizado de forma mais significativa, pois relacionam as atividades realizadas em sala de aula com o cotidiano dos alunos. Nesse sentido, os gêneros textuais atuam como ferramentas para o ensino, pois permitem relacionar os conhecimentos prévios dos alunos com as práticas de linguagens das metodologias usadas no processo de alfabetização. Para Bakhtin (2006), Machado (2005) e Geraldi (2010), os gêneros discursivos, na perspectiva sociointeracionista, apontam para abordagens mais inclusivas das práticas prosaicas que diferentes usos da linguagem fazem do discurso.

A metodologia utilizada no decorrer do estágio de iniciação à docência do PIBID assume a orientação metodológica de uma pesquisa participante (GIL, 2008; BRANDÃO, 1999), porque combina investigação social, trabalho educacional e ação (DEMO, 1999), a partir do envolvimento dos pesquisadores e dos pesquisados no processo de pesquisa, numa relativa observação, procurando registrar os fenômenos históricos, caracterizados pelo constante devir (GIL, 2008).

Após nossa inserção na escola, passamos pelo processo de ambientação e caracterização da escola; em seguida, tivemos o período de observação, com diálogos permanentes com os professores, alunos e técnicos nos diferentes momentos (planejamento participativo, aulas, acompanhamento das turmas) e o período de diagnose para pensarmos uma sequência didática que atendesse as necessidades de letramentos.

Simultaneamente, realizamos a pesquisa bibliográfica com a seleção das fontes de informações sobre a temática do Letramento, construindo um referencial teórico por meio da leitura de documentos oficiais, livros e revistas, fazendo os devidos fichamentos e as discussões do material selecionado como forma de se aprofundar os conhecimentos sobre o tema em questão.

Após a diagnose da turma, foram desenvolvidas sequências didáticas numa perspectiva interdisciplinar que atendesse as especificidades dos alunos. De modo geral, percebemos maior interesse pela leitura, pois a maior queixa era não saberem ler. Por isso, o nosso foco principal foi o estímulo à leitura.

O trabalho encontra-se dividido em três seções. A primeira, “O processo de ensino de linguagem numa turma de EJA baseado na sequência didática para gêneros textuais”, traz a descrição das sequências didáticas desenvolvidas com a turma, levantando discussões sobre as práticas de letramento a partir das concepções de gêneros textuais. Na segunda seção, intitulada “Potencialidades da proposta para o letramento na EJA”, trazemos uma reflexão sobre o letramento no contexto social dos alunos. Por fim, apresentamos as considerações finais.

O processo de ensino de linguagem numa turma de EJA baseado na sequência didática para gêneros textuais

Nossa trajetória na EJA aconteceu no período de outubro de 2018 a dezembro de 2019, na escola Maria Natividade da Silva, acompanhando os mesmos alunos desde a 1ª etapa até o final de sua 2ª etapa.

Essa turma possui alunos com faixa etária entre 17 e 60 anos, um total de 19 matriculados, com frequência de apenas 17, 8 mulheres e 9 homens, assistidos por três professoras.

Ainda na fase diagnóstica, percebemos que 53% da turma apresentou dificuldades em fazer a leitura e escrita do conteúdo passado no quadro, e 59% apresentou dificuldade na escrita.

A partir desses dados e com base no conceito da multimodalidade de gêneros, visto em Melo, Oliveira, Valezi (2012, p. 147), para quem os “os diferentes gêneros de texto [são] organizados por diferentes modalidades de linguagem, verbal escrita, verbal oral, não verbal, imagética e sonora etc.”, planejamos nossa primeira sequência didática, doravante SD, a partir do gênero receita culinária.

Conforme Bakhtin (1997, p. 280, grifos do autor), os gêneros do discurso são os “tipos relativamente estáveis de enunciados” que “cada esfera de utilização da língua elabora”. Desse modo, a escolha pela receita culinária se deve ao fato de que, durante uma conversa sobre o que eles mais gostavam de fazer, alguns dos alunos demonstraram interesse pela culinária.

Com o objetivo de aprimorar o que os alunos já sabem em relação à leitura e à escrita, procuramos desenvolver atividades práticas com esse gênero, por acreditar no despertar de seus interesses pelo aprendizado, não só pela manipulação dos objetos, mas porque a língua é lugar de interação em que os sujeitos, entendidos como “entidade psicossocial [...] (re)produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados” (KOCH, 2003, p. 15).

Nossa primeira SD ocorreu em três momentos. Em primeiro lugar, na sala de aula, apresentamos a SD e explicamos seu desenvolvimento. Também apresentamos a noção de gênero textual. Em seguida, levamos a turma até a cozinha da escola para uma primeira atividade.

Na cozinha, pedimos para os alunos separarem os ingredientes de um bolo de chocolate e os anotarem no caderno. Nesse momento, trabalhamos as noções de quantidade, tempo, peso e medida. Os rótulos das embalagens também contribuíram com a atividade de leitura. Para Freire (1989), é praticando que o homem aprende a ler e a escrever. Isso implica na necessidade da prática da leitura para o desenvolvimento da consciência humana sobre as coisas, para adquirir novos conhecimentos, entre outros benefícios que a leitura pode oferecer. Depois de pronta, levamos a massa ao forno para assar.

Enquanto isso, na sala de aula, realizamos a atividade de descrição do passo a passo no preparo da receita. Durante essa atividade, pedimos para os alunos escreverem o título da receita, o nome e a quantidade dos ingredientes usados e o modo de preparo. Nessa construção, eles apresentaram dificuldades e disseram não saber como escrever, reafirmando a premissa de que é no momento de produção textual que o aluno se vê confrontado, forçosamente, com problemas oriundos da gramática e da sintaxe (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Finalmente, após assar, levamos o bolo para a sala e o usamos como instrumento para trabalhar noções de divisão e para ser degustado pelos alunos e professores.

Na segunda SD, elaborada no período oficial de nossa regência (outubro e novembro de 2019), trabalhamos o gênero poema, desenvolvendo a leitura, a escrita e a oralidade por meio das construções

de poemas, de suas releituras, da linguagem metafórica, a fim de estimular o interesse da turma pela arte da poesia e pela autonomia no aprendizado.

Conforme o Parecer CNE/CEB 11/2000, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA,

[...] muitos destes jovens e adultos dentro da pluralidade e diversidade de regiões do país, dentro dos mais diferentes estratos sociais, desenvolveram uma rica cultura baseada na oralidade da qual nos dão prova, entre muitos outros, a literatura de cordel, o teatro popular, o cancionário regional, os repentistas, as festas populares, as festas religiosas e os registros de memória das culturas afro-brasileira e indígena. (BRASIL, 2000, p. 5)

Portanto, a escolha do gênero não se deu de forma aleatória, mas a partir da verificação, na turma, daquilo que os alunos têm contato fora e dentro do ambiente escolar e do que eles mais gostam de fazer; além da participação em uma das reuniões da Academia Capanemense de Letras e Artes, no mês de agosto de 2019, quando tiveram contato direto com poetas e puderam observar de perto as performances do ato de declamar. Desse modo, Melo, Oliveira, Valezi (2012, p. 153) salientam que, para “desenvolver as sequências didáticas, é preciso compreender que os gêneros de texto são uma forma de “cristalização” das práticas de linguagem, consideradas como instrumentos de interação social, as quais se constroem historicamente pelos agentes sociais”.

Nesse caso, uma das constatações é o gosto pela música – alguns alunos usam o celular no volume máximo, e mesmo que estejam usando fones de ouvidos, é possível ouvir nitidamente as canções. Isso foi o que nos impulsionou a escolher o gênero poema. Se analisarmos bem, a presença de ritmo, cadência e expressividade nas canções são características que as aproximam do gênero escolhido.

Quanto ao planejamento das atividades para esse gênero, surgiram algumas dificuldades. Por mais que os alunos escrevam do quadro e ouçam a explicação da professora, eles ainda apresentam timidez ao falar em público e ao responder uma pergunta; também apresentam dificuldades de escrever sobre seus sentimentos ou assuntos do cotidiano de forma mais expressiva, mais detalhada, e isso reforça a necessidade de atividades voltadas para ajudar no desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita.

Diante disso, a elaboração da SD sobre poema permite-nos desenvolver um olhar mais reflexivo sobre os aspectos que devem ser levados em consideração ao se trabalhar com o público mais jovem. Esses aspectos vão desde a escolha de temas como família, até a limitação de alguns dos alunos por medo, ou mesmo por vergonha, de expressarem seus sentimentos. Nesses casos, a importância de atentar para a afetividade na relação professor-aluno favorece a desinibição do aprendiz e melhora o seu aprendizado.

Como suporte para o desenvolvimento da SD, usamos dois poemas: “O Bicho”, de Manuel Bandeira e “Pobre árvore”, de Conceição Maciel. Após a avaliação da SD pela nossa coordenadora, desenvolvemos as atividades no período de oito aulas.

Em primeiro lugar, apresentamos SD à turma, reforçando a compreensão sobre gênero textual. Nesse momento, reproduzimos no quadro o poema de Manuel Bandeira, fazendo uma leitura coletiva com os alunos, levantando discussões sobre a composição do texto, relembando a diferença entre texto poético e texto prosaico e indagando sobre poesia. A intenção dessa aula é averiguar como eles compreendem a linguagem poética.

Em seguida, com objetivos de explorar diversas práticas de linguagem em diferentes campos da atividade humana e ampliar as possibilidades de participação na vida social, mostramos um vídeo do concurso de declamação de poesia de um colégio onde aparecem alunos e professores encenando e declamando. Nessa aula, o intuito é de despertar na turma o desejo de se apropriar da linguagem oral durante a declamação de poemas. Ao final da aula, aqueles alunos já desinibidos tentaram um ensaio muito proveitoso.

Figura 1 – Atividade de declamação de poemas na EJA.



Fonte: acervo do subprojeto PIBID, 2019.

Conforme previsto na Base Nacional Comum Curricular para o ensino fundamental (anos iniciais), na formação do leitor literário, as habilidades a serem desenvolvidas são a leitura e a compreensão, com certa autonomia, de textos literários, de gêneros variados, fazendo-o desenvolver o gosto pela leitura (BRASIL, 2017).

Nessa perspectiva, para a aula de desenvolvimento da escrita, o poema “Pobre árvores”, de Conceição Maciel (que faz alusão às ações humanas, às atitudes que destroem a natureza e ao próprio ser humano), trouxe a temática do desmatamento para a sala de aula, ajudando na compreensão das diferentes vozes (da natureza, do homem, etc.) presentes no texto e nos efeitos de sentido do uso do texto narrativo e descritivo.

No momento da discussão sobre o tema do poema, os alunos interagem, falando da importância de se preservar a natureza. O modo como os alunos falam sobre a temática do poema reforça a compreensão de que os gêneros textuais usados na escola atuam como ferramentas para desenvolver o aprendizado de linguagens (KOCH, 2003). Assim, os alunos são capazes de compreender o texto escrito

a partir das interações sociais. Ainda nessa aula, os alunos conseguem acompanhar a leitura e identificar os tipos de sequências textuais presentes no poema.

Nas últimas aulas, para desenvolver a produção escrita, os alunos escreveram poemas com temáticas escolhidas por eles. A princípio, a escrita foi exercitada por meio da construção de acrósticos, a partir dos nomes deles, a fim de mobilizar a imaginação da turma. Dos resultados, obtivemos acrósticos com significados familiares, afetuosos, amorosos em que os alunos usaram a criatividade a partir das próprias vivências. Em seguida, aconteceu a socialização de suas construções. Esse meio de interação do aprendizado serviu para que os alunos começassem a perder o medo de falar em público, visto que a próxima atividade foi a construção de poemas para serem apresentados à comunidade escolar, em um evento de encerramento das atividades.

Figura 2 – Atividade de produção de acrósticos e poemas.



Fonte: acervo do subprojeto PIBID, 2019.

Das produções escritas, dois alunos conseguiram construir seus textos com pouca ajuda dos professores, demonstrando uma evolução bastante significativa. Embora os demais tenham solicitado constante ajuda, eles também conseguiram desenvolver suas produções, assentadas no cotidiano de cada um.

Para o encerramento das atividades, promovemos uma apresentação em que os alunos conseguiram declamar em público suas construções. Esse momento foi muito significativo para eles, pois sentiram-se contemplados como partícipes do próprio aprendizado, com poemas que sensibilizaram o público, poemas esses advindos direto da sala de aula, da própria cognição deles. Assim, as SDs deixam uma grande contribuição. Os alunos que ainda não sabiam formar sílabas no início da primeira SD, ao final da última SD já conseguem ler frases inteiras.

Potencialidades da proposta para o letramento na EJA

Uma das características de letramento mais observadas na turma é o uso constante do celular para troca de mensagens e ouvir músicas. Esse panorama mostra que o letramento não está associado apenas às noções educacionais (gramaticais), mas evidencia outras práticas que, muitas vezes, passam

despercebidas pela ótica docente. Para Street (2014), o professor deve conceber o letramento como prática social com a finalidade de ampliar as capacidades comunicativas dos alunos.

Assim, quando relacionamos letramento-escola-sociedade, dizemos que o letramento resulta das ações “de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; [d]o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (SOARES, 2009, p. 39).

Como não há somente um conceito de letramento, mas sim conceitos que “variam segundo as necessidades e condições sociais específicas de determinado momento histórico e de determinado estágio de desenvolvimento” (SOARES, 2009, p. 80), importa-nos ressaltar que, ainda que um aluno não seja alfabetizado, ele pode ser letrado.

As propostas das SDs desenvolvidas na turma da EJA se baseiam no conceito de letramento social (STREET, 2014; SOARES, 2009), uma vez que a própria escola se encontra inserida em um contexto social (agência formadora), viabilizando atividades que englobam práticas sociais (as datas comemorativas, por exemplo).

Desse modo, o letramento social em sala de aula contribui significativamente para a educação de jovens e adultos, a partir do contato desses alunos com diversos letramentos no seu contexto social e do uso que fazem deles no seu cotidiano. Cabe ao professor e a escola criar estratégias, considerando as especificidades desses alunos, usando seus conhecimentos prévios em sala de aula como parte integrante desse contexto.

Considerações finais

Trabalhar com gêneros textuais é uma maneira de preparar o aluno para determinada atividade fora da escola, seja remunerada ou não. No caso do gênero poema, os alunos tiveram a experiência de serem autores de seus poemas, aprendendo a redigir um conteúdo específico, poético, melódico e ritmado, e isso é bom, pois já os direciona para uma possível estreia no mundo da poesia, entre outras possibilidades.

Por isso, as sequências didáticas desenvolvidas com a turma da EJA contribuem para o desenvolvimento da leitura e da escrita, a partir das produções dos alunos em interação com os gêneros textuais que permitem aliar teoria à prática por meio das atividades e exercícios com metodologia diferenciada. Tal metodologia procura envolver esses estudantes no processo de aquisição da linguagem oral, verbal e escrita, levando em consideração as especificidades do contexto social em que estão inseridos.

Nosso envolvimento no estágio, ao longo do programa PIBID, proporcionou momentos únicos de aprendizagens, tanto para os alunos como para os docentes em formação. Ao vivenciar, na prática, os desafios que a escola tem diariamente, na tentativa de “responder” os anseios da sociedade, faz-se

necessária a apropriação da cultura do mundo letrado e de sua implicação para o uso do letramento no cotidiano.

No processo de mediação do conhecimento com a turma da EJA, percebemos que os alunos conseguem se apropriar da escrita, adentrando ao necessário mundo da cultura dos letrados, já que vivemos em uma sociedade cada vez mais competitiva e precisamos saber fazer uma produção textual e uma leitura crítico-reflexiva.

Finalmente, este relato de experiência traz uma relevância significativa como contribuição para nossa formação inicial e para os alunos da turma da EJA, pois as sequências trouxeram resultados como o despertar de um interesse maior desses alunos pela leitura e escrita. Pudemos acompanhar a evolução desses estudantes que perderam um pouco a timidez ao recitar poemas na presença da comunidade escolar.

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRANDÃO, C. R. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB n. 11**, de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.
- DEMO, Pedro. Elementos metodológicos da pesquisa participante. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 102-130.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- GERALDI, João Wanderley. A aula como acontecimento. In: GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 81-101.
- KOCH, Ingedore G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2003.
- MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 151-166.
- MELO, Edsônia de Souza Oliveira; OLIVEIRA, Paulo Wagner Moura; VALEZI, Sueli Correia Lemes. Gêneros poéticos em interface com gêneros multimodais. In: ROJO, Roxane; Moura, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 147-164.
- ROJO, Roxane H. R. Letramento(s): práticas de letramento em diferentes contextos. In: ROJO, Roxane H. R. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 95-121.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA EXPERIÊNCIA VIVENCIADA NO PIBID DA UFPA- CAMPUS BRAGANÇA

Raiane Ribeiro dos Santos Silva³⁶
Yasmin Suany Tavares Freitas³⁷
Maria Gorete Rodrigues Cardoso³⁸

Introdução

O presente trabalho foi produzido a partir do subprojeto PIBID Pedagogia Bragança/Capanema, que promove a formação inicial dos discentes de licenciatura, desenvolvendo aprendizagens interativas, reflexivas e significativas em escolas públicas dos municípios de Bragança e Capanema, estado do Pará; procurando desenvolver um processo formativo que contemple a observação, a problematização e a investigação de questões e demandas escolares, o que gera a interação tanto por parte dos alunos bolsistas, quanto dos professores da escola de Educação Básica.

O referido subprojeto foi realizado em três escolas que ofertam os anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo duas no município de Bragança e uma no município de Capanema. Em cada escola, atuaram 8 bolsistas e 2 voluntários, contribuindo com os processos de ensino e aprendizagem, exercitando a docência nesses contextos escolares.

O lócus deste trabalho foi a escola municipal Josefa Alvão, localizada no bairro do Jiquirí, cidade de Bragança-PA. Iniciamos o projeto com a formação sistemática dos bolsistas para preparação, ambientação e inserção no contexto educacional da escola. Nesse movimento, vivenciamos o momento de chegada na escola, de estabelecimento de vínculo com os professores, gestores, servidores e alunos. A receptividade da escola ao projeto e aos bolsistas criou um clima favorável e de motivação, deixando os estagiários mais confiantes e confortáveis.

No decorrer do período de ambientação e observação, foi possível participarmos dos eventos e atividades escolares, o que promoveu, ainda mais, a aproximação com a comunidade escolar, permitindo caracterizar o contexto educacional, conhecer o perfil da turma e analisar a prática da professora atuante no ciclo inicial do ensino fundamental.

O presente trabalho tem como tema central a alfabetização e o letramento, e como objeto de estudo, as práticas de alfabetização e letramento desenvolvidas junto à turma. O objetivo geral é analisar como a implementação da sequência didática formulada pelos estagiários do PIBID favoreceu o processo de alfabetização e letramento dos alunos do 2º ano do ensino fundamental da escola Josefa Alvão, tendo como objetivos específicos: caracterizar a aprendizagem e desenvolvimento da oralidade, escrita e leitura dos alunos durante o estágio; identificar as estratégias de letramento que facilitaram a aprendizagem dos alunos ao longo do projeto; relatar as experiências vivenciadas durante o plano de intervenção.

³⁶ Graduanda de Pedagogia e Bolsista do PIBID/UFPA. E-mail: rayane_ribeiro1@outlook.com

³⁷ Graduanda de Pedagogia e Bolsista do PIBID/UFPA. E-mail: yasminsuanny@hotmail.com

³⁸ Prof.^a Dr.^a na Faculdade de Educação, Campus Universitário de Bragança-Pa. Coordenadora de área do PIBID/UFPA. E-mail: goreterc@ufpa.br

Metodologia

Os procedimentos metodológicos adotados neste trabalho foram: a pesquisa de campo, com a utilização da observação participante e dos registros no diário de bordo sobre os acontecimentos relevantes ocorridos durante as aulas observadas; o acompanhamento da prática da professora, dos eventos e dos encontros realizados na escola e no grupo de estudo no núcleo PIBID. Durante o percurso, algumas atividades foram desenvolvidas na escola Josefa Alvão, como reuniões de formação, atividades de estudo e planejamento didático-pedagógico, organização de culminâncias e elaboração de trabalhos para apresentação em eventos científicos.

No mês de outubro de 2019, desenvolvemos atividades de intervenção didática na turma lócus do estágio com o objetivo de colaborar com o processo de alfabetização e letramento dos alunos, visto que esse era o tema central do subprojeto “Práticas Interdisciplinares de Alfabetização e Letramento”, desenvolvido pelo núcleo PIBID do curso de Pedagogia.

Procuramos elaborar uma sequência didática para desenvolver o ensino da linguagem por meio de gêneros textuais, articulando a prática educativa ao tema gerador “A leitura aos olhos dos autores Bragantinos”, trabalhado pela escola no ano letivo de 2019. O gênero escolhido para sequência didática da turma do 2º ano foi o poema. Após a finalização da construção da sequência, realizamos a intervenção com aulas expositivas, atividades impressas e expostas no quadro, essas atividades foram desenvolvidas duas vezes na semana, trabalhando, assim, biografia, poema e musicalidade com os alunos.

Os métodos escolhidos para a aplicação das atividades e trabalhos em sala foram pensados de acordo com a metodologia da professora, notado o acolhimento diário disposto aos alunos, com a utilização de músicas e dinâmicas antes do início das aulas, sempre trazendo conforto e descontração à turma, antecedendo a realização das atividades propostas. Os alunos, no decorrer do projeto, mostraram desempenho positivo com as estratégias da educadora. Foram selecionadas músicas e poemas que pudessem valorizar a cultura local. A aplicação dessas modalidades se dava mediante a leitura, escrita, socialização e dinâmicas por meio de cruzadinhas, textos e montagem de quebra cabeça usando as respectivas poesias.

Revendo os conceitos de alfabetização e letramento

Com as transformações socioeconômicas, políticas, históricas e culturais, houve o surgimento de novos conceitos e/ou termos, com isso, a palavra “letramento” passou a ser discutida e inserida nas pesquisas de grandes educadores. Segundo Soares (2003, p. 17), letramento seria a tradução para o português da palavra inglesa *literacy*, que etimologicamente se origina da forma latina *littera*, cujo significado é letra. É possível notar que a alfabetização mudou bastante, não só na sua definição, mas também na maneira como é conduzida. Essa mudança exigiu, não só da escola, mas também dos professores em sala de aula, uma didática e uma percepção diferenciada do ensino.

A expressão alfabetizado passa a ser utilizada para caracterizar o indivíduo que é capaz de ler, escrever e interpretar um texto, ou seja, aqueles indivíduos que somente leem e escrevem, sem aferir o sentido da leitura ou da escrita passam a ser chamados de analfabetos funcionais, dada a capacidade de fazer apenas a decodificação do alfabeto.

A leitura e a escrita fazem parte do cotidiano de todos os alunos, por isso ela é de grande relevância no convívio social, principalmente em um mundo em que os meios de comunicação se fazem presentes em grande parte do cotidiano, sejam os jornais, revistas, televisão, rádio, internet etc.

A alfabetização e o letramento frequentemente se confundem, por isso é necessário que se analise os conceitos de forma individual, embora se saiba que os termos devem estar vinculados. De acordo com Carvalho (2010):

Uma pessoa alfabetizada conhece o código alfabético, domina as relações grafônicas, em outras palavras, sabe que sons as letras representam, é capaz de ler palavras e textos simples, mas não necessariamente é usuário da leitura e da escrita na vida social. (CARVALHO, 2010, p. 66)

A partir desse conceito, a alfabetização tem um sentido amplo como o processo pelo qual uma pessoa aprende a ler e escrever, ou seja, tem o domínio da língua escrita. De acordo com Soares (2003, p. 15), alfabetização é o “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”.

No que se refere a oralidade, surgiu no século XX com a importância de se observar o desenvolvimento da fala no processo da formação de sociedades que não utilizavam a escrita. O termo oralidade é um substantivo feminino, que significa: “qualidade, estado ou condição do que é oral” (AURÉLIO, 2017).

Tanto a escrita, quanto a oralidade são necessárias no aprendizado dos alunos. Como afirma Vygotsky (1989), a formação da criança não é feita exclusivamente pela escola, ela começa em casa e a oralidade é uma dessas etapas cruciais na formação do aluno, pois essa formação passa pela escola, que ensina a criança a linguagem escrita e o aperfeiçoamento da linguagem oral. Após o processo de letramento, a criança se insere no mundo da informação, que pode ser pela escrita, pela leitura e, também, pela própria oralidade, por meio das quais cada criança vai construindo o conhecimento científico, cultural e social em interação com seu grupo de convivência.

Os gêneros textuais como objeto de ensino

Após a etapa do estágio de iniciação à docência, destinada a caracterização do contexto educacional da escola, da proposta curricular, da prática educativa da professora regente da turma e do perfil de aprendizagem dos alunos. A coordenadora do subprojeto, em cooperação com a professora supervisora do PIBID, solicitou que fosse realizado um plano de atividades voltado ao tema gerador da escola no ano de 2019: “A leitura aos olhos dos Escritores Bragantinos”. Tendo como base as observações participantes, o conteúdo proposto e o foco do PIBID na alfabetização e letramento,

elaboramos uma sequência didática para o gênero poema com o tema “Cantando e aprendendo com os Artistas Bragantinos”. Como gêneros complementares, foram selecionados os gêneros biografia e letras de música.

Partindo dessa perspectiva, é importante ressaltar que os gêneros textuais são fenômenos fortemente vinculados à vida cultural e social dos indivíduos. Os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas cotidianas. Portanto, trabalhar os gêneros textuais abrange uma série de oportunidades para que os alunos aprendam a identificar e utilizar a grande diversidade textual.

O gênero textual, para Bakhtin (1997), é a entidade social mais importante da comunicação entre pessoas da mesma língua, ou seja, por meio do estudo dos gêneros e do uso que damos a ele, seja na linguagem escrita, seja na linguagem oral.

De acordo com Marcuschi (2003),

Os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. (MARCUSCHI, 2003, p. 19)

Cabe ao professor desenvolver um trabalho pedagógico que conduza o aluno a um resultado positivo, no que diz respeito ao aprendizado dos gêneros textuais, possibilitando o domínio de diversos gêneros para que possam participar das situações comunicativas mediadas por um determinado gênero do discurso e, com isso, poder ter uma visão mais ampla e crítica dos textos que estão na vida cotidiana e presente na realidade dos alunos, envolvendo os meios tecnológicos e sociais. O educador deve criar estratégias para inserir essa diversidade de gêneros que se faz presente no dia a dia desses indivíduos, por meio de atividades que estimule o conhecimento sobre cada um e que exercite o reconhecimento deles nas atividades diárias.

A sequência didática como orientação metodológica

A proposta de finalização do projeto PIBID se deu com a construção e aplicação de uma sequência didática para gêneros textuais. É importante ressaltar que o planejamento e organização das atividades didático-pedagógicas é uma ação fundamental para melhorar o processo de ensino e de aprendizagem, oportunizando a sistematização dos objetivos, dos objetos de ensino e das metodologias adotadas com o intuito de facilitar a execução das atividades propostas.

Segundo Libâneo (2013), cabe ao professor ter criatividade e flexibilidade para escolher os melhores procedimentos e combiná-los, tendo em vista sempre possibilitar o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos. Assim, o aluno terá mais desempenho e satisfação em participar das atividades propostas pelo educador, posto que a organização e seleção de atividades irá beneficiar não só o aluno, mas também a didática do professor.

Durante o processo, foram executadas formações que trataram de gêneros textuais e de procedimentos metodológicos da sequência didática, o que despertou o interesse pelo gênero poema, por se tratar de um gênero que a professora já trabalhava com os alunos, de forma assistemática na rotina diária da turma.

Segundo Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004, p 97), uma sequência didática tem “precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada em uma dada situação de comunicação”, desse modo, a sequência foi pensada com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento da leitura, da escrita e da oralidade dos alunos.

A sequência didática foi proposta a fim de planejar e organizar as atividades que iriam ser trabalhadas com turma, definindo o conjunto de atividades propostas a partir do convívio com os alunos e dos gêneros textuais, ajudando na seleção e organização dos objetos de ensino e das habilidades a serem desenvolvidas por meio das práticas de linguagem no contexto da sala de aula. Para Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004, p. 97) “as sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos as práticas de linguagem novas ou dificilmente dominadas”, alcançando, assim, o desenvolvimento linguístico do aluno.

A construção da sequência didática se deu após a conclusão das primeiras etapas do projeto, sendo pensada e elaborada a partir dos gêneros textuais discutidos nas sessões de estudos e formações do núcleo PIBID; articulado ao tema gerador da escola, que no último bimestre do ano letivo deu origem ao subtema “A Leitura através da arte bragantina”, a qual, por sua vez, gerou o título-tema da sequência didática “Cantando e aprendendo com os artistas bragantinos”, tendo como tempo estimado 30 dias, sendo aplicada duas vezes durante a semana, totalizando 8 aulas. O objetivo geral foi desenvolver e aprimorar as competências linguísticas dos alunos, por meio de atividades envolvendo fonemas e grafemas, partindo da interpretação de poemas, músicas e biografias. Os objetivos específicos foram: participar na produção artística utilizando a linguagem escrita; ampliar o campo linguístico dos alunos, trabalhando a oralidade e a leitura; e (re)conhecer e valorizar as identidades culturais por meio do gênero poema.

Os eixos curriculares envolviam experiências de descobertas e exploração das linguagens, experiências investigativas sobre autores bragantinos e poemas, experiências de exploração do cotidiano a partir da análise das músicas e poemas e experiências de valorização da cultura bragantina. Dessa forma, os conteúdos curriculares trabalhavam as linguagens oral, escrita, musical, social e cultural.

Por conseguinte, na primeira semana de aplicação da sequência, foi selecionado o gênero biografia para dar início às atividades. No primeiro momento, fizemos a socialização sobre gênero, apresentando os seus elementos, investigando o conhecimento dos alunos sobre o tema, e se eles já haviam executado atividades com o gênero. Foi exposto no quadro a biografia do autor Ziraldo e em seguida foi feita a leitura. Logo, propomos a construção de uma biografia, dessa forma, cada aluno se destinou a construção

de sua própria biografia, com a ajuda de um recurso em que eles iriam apenas completar os espaços em branco no texto semiestruturado sobre biografia. O intuito da atividade era trabalhar a leitura e a escrita, fazendo com que eles pudessem ler e interpretar os sentidos do texto.

Figura 1 – Atividade de produção de leitura, escrita e oralidade na turma.



Fonte: acervo do subprojeto PIBID, 2019.

Na semana seguinte, o gênero música foi apresentado à turma, em seguida, fizemos a apreciação da música local “Lua Jardineira”, seguida da leitura da biografia do grupo Arraial do Pavulagem. Após esse momento, foi distribuída uma atividade impressa, cruzadinha, com o objetivo de trabalhar a interpretação dos alunos, com palavras contidas no texto apresentado no início da aula. Com a finalização da atividade, fizemos a leitura das palavras e socializamos as reflexões sobre a música.

Na semana posterior, fizemos a introdução do gênero poema, fazendo a socialização e discussão do conhecimento dos alunos acerca do gênero e apresentamos a biografia da autora bragantina Cirene Guedes, poetisa que iria ser trabalhada com destaque na sequência. Expusemos no quadro a poesia “A vida”, para que os alunos transcrevessem no caderno, e em seguida fizessem a socialização e leitura na sala. Essa atividade estimulou a leitura individual e coletiva, bem como trabalhou a escrita.

Na sequência, trouxemos o poema impresso em tamanho grande em folhas A4, junto com duas cartolinas, a fim de executar a atividade de quebra cabeça a partir da poesia transcrita no caderno. Os alunos foram ao quadro, individualmente, ler uma frase do poema em voz alta para os colegas, procurar a frase recortada que estava exposta em cima de uma mesa e depois colar na cartolina, seguindo, assim, a sequência do texto, desde o título até o nome da autora. Todos os alunos conseguiram fazer a leitura com o auxílio das professoras. O objetivo dessa atividade foi trabalhar a leitura e a socialização de cada um diante dos colegas de sala. Ao finalizar essa atividade, demos início aos ensaios para a culminância da escola, o I Sarau Literário.

Para finalizar as atividades da sequência, na semana seguinte, foi organizada a apresentação e leitura do poema “Homenagem a Bragança do Pará”, da autora Cirene Guedes. O texto foi exposto no quadro para que os alunos transcrevessem no caderno. A poesia foi apresentada novamente em forma

de quebra-cabeça para que os alunos pudessem montar a poesia em uma cartolina, por meio da leitura do texto transcrito em seus cadernos. Cada aluno executava a leitura de uma estrofe da poesia, se direcionava a mesa, identificava a estrofe e, em seguida, pregava na cartolina, na sua respectiva ordem, desde o título até o nome da autora.

Em seguida, foi proposto para a turma, o recorte de imagens que correspondiam aos elementos abordados no texto, como: a marujada bragantina, a orla da cidade, a imagem de são benedito etc. Após finalizar os recortes, foram sorteados alguns alunos para socializar sobre o seu conhecimento acerca da imagem, se ele já havia conhecimento sobre o local, entre outros. O objetivo central da atividade era instigar os conhecimentos dos alunos sobre o seu local e sua cultura, juntamente com a leitura da poesia e a escrita no seu caderno.

Na última semana de atividades na escola Josefa Alvão, foram organizadas as apresentações para a culminância, com a finalização dos ensaios e a preparação do ambiente. O evento organizado pela escola, intitulado de I Sarau Literário da escola Josefa Alvão, tinha como objetivo a apresentação de obras de autores bragantinos, por exemplo: poesias, lendas, músicas e instrumentos, entre outros. A turma do 2º ano apresentou a música “Lua Jardineira”, do grupo Arraial do Pavulagem e recitou a poesia “Homenagem a Bragança do Pará”, por meio de um painel exposto no local das apresentações. O painel tinha como tema “Tirando o chapéu para Cirene Guedes”, no qual 5 alunos tiravam um chapéu e recitavam a estrofe da poesia. As apresentações tiveram a presença da comunidade e pais dos alunos. E as obras apresentadas faziam parte das atividades elaboradas na sequência.

Figura 2 – Atividade de produção de acrósticos e poemas.



Fonte: acervo do subprojeto PIBID, 2019.

Resultados alcançados no projeto PIBID

Vale ressaltar que nos primeiros encontros nem todos se sentiam à vontade para se expressarem. Muitas crianças apresentavam dificuldades na pronúncia de algumas palavras. No entanto, a partir da aplicação da sequência didática, foi se estabelecendo um vínculo de confiança, e as manifestações orais das crianças passaram a ser uma constante, revelando-se como uma importante ferramenta na aquisição da confiança, da autoestima, o que contribuiu para a aprendizagem da leitura e da escrita em cada atividade proposta.

Com o decorrer das atividades, muitos alunos se sentiram confiantes em participar e interagir com as atividades e dinâmicas. Na primeira semana, alguns não se sentiam confortáveis em fazer leituras individuais, ou até mesmo responder suas atividades, por receio de não conseguir finalizar ou por não saber interpretar os textos de forma autônoma, isso gerava desconforto e até mesmo desânimo. No entanto, durante a aplicação da sequência, foram criadas estratégias para mudar esse contexto de aprendizagem e garantir o aprendizado dos alunos, desenvolvendo o seu conhecimento sobre as temáticas e trabalhando a interpretação deles durante as leituras.

A princípio, as leituras eram realizadas com a ajuda dos professores, posteriormente, nas semanas seguintes, alguns alunos já conseguiam realizá-las individualmente, testando sua autonomia e conhecimento, isso garantiu o melhor aproveitamento das atividades e a rapidez na conclusão. Comparando o início das atividades com a sequência à finalização, ficou fácil notar o desenvolvimento da leitura individual e interpretação das atividades.

Conclusão

Desde o início, o PIBID tem uma iniciativa muito importante no que diz respeito à formação inicial dos acadêmicos de licenciatura em pedagogia, representando uma grande experiência aos discente na educação básica, sendo, portanto, de extrema relevância a elaboração deste projeto, pois não atingimos somente ao professor, mas, principalmente, a todos os alunos. Todo o trabalho desenvolvido na escola Josefa Alvão resultou em bons frutos: todos os alunos reproduziram as atividades propostas durante a sequência didática e fortaleceram ainda mais seu conhecimento acerca do gênero trabalhado em sala de aula.

Em suma, nossa primeira experiência teórico-prática dentro de uma escola nos possibilitou reflexão, amadurecimento na nossa formação acadêmica, e nos deu motivação para no futuro. Ademais, compreendemos que muito ainda precisa ser feito pela nossa educação, cabendo aos profissionais da educação essa tarefa cansativa e ao mesmo tempo produtiva.

Depois de acompanhar uma rotina escolar durante o ano 2019, concluímos o subprojeto PIBID Pedagogia Bragança/Capanema de forma satisfatória, tendo um ótimo acolhimento por parte dos alunos

e a comunidade escolar em geral, produzindo bons resultados para aqueles que estiveram diretamente envolvidos nesse processo.

Referências

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

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros Textuais: definição e funcionalidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANOED - GT, Poços de Caldas. **Alfabetização, leitura e escrita**, 2003.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO REALIZADO NO PIBID PEDAGOGIA UFPA

*Maila Fernanda Rosa dos Santos³⁹
Maria Gorete Rodrigues Cardoso⁴⁰*

Introdução

A alfabetização no contexto escolar, por muitos anos, fundamentou-se somente na aquisição da leitura e da escrita, sendo as práticas docentes influenciadas pelos métodos sintético (da parte para o todo) e analítico (do todo para a parte), ocorrendo sempre uma alternância na utilização deles. À medida que a sociedade começou a passar por transformações mais aceleradas e mais dependentes dos conhecimentos escolarizados, os métodos de alfabetização utilizados pelos professores tornaram-se restritos para o contexto educacional, já que não davam conta das novas exigências feitas pelos e para os sujeitos, no sentido de interagir nos meios cada vez mais letrados. Assim, a partir dos anos de 1980, as teorizações sobre letramento surgem a fim de darem conta das novas demandas de aprendizagem no campo da linguagem e exigências das sociedades contemporâneas.

Buscando perceber e entender como as práticas docentes têm se adequando a esses novos parâmetros de alfabetização sob a perspectiva do letramento, bem como estão organizadas e em que sentido as práticas de alfabetização são desenvolvidas no contexto escolar, reunimos informações com o propósito de responder às seguintes questões norteadoras deste trabalho: como ocorrem as práticas de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental? Em que sentido essas práticas se aproximam ou se distanciam da perspectiva do letramento?

O primeiro questionamento evidencia o objetivo geral deste estudo, que é compreender como se organizam e se desenvolvem as práticas de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental da Escola Municipal do Ensino Fundamental Professora Júlia Quadros Peinado. Os objetivos específicos consistem em: conhecer as concepções de alfabetização que orientam as práticas de professores alfabetizadores em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental; entender em que sentido essas práticas se aproximam ou se distanciam da perspectiva epistemológica do letramento; e compreender como essas práticas se relacionam com o planejamento curricular da escola. Para a realização deste trabalho, embasamos os procedimentos metodológicos na abordagem qualitativa, em uma perspectiva etnográfica, pois a etnografia permite uma aproximação direta com a escola e com todos os envolvidos na prática educativa escolar. Para o levantamento de dados empíricos, fizemos uso da observação participante, que, segundo Marconi e Lakatos (2003), é a participação do pesquisador com a comunidade/grupo, fazendo com que o observador vivencie as experiências na escola. Para

³⁹ Graduanda do curso de Pedagogia da UFPA, Campus Bragança. E-mail: mayla.fernanda04@gmail.com

⁴⁰ Prof.^a Dr.^a na Faculdade de Educação, Campus Universitário de Bragança. Coordenadora de área do PIBID/UFPA. E-mail: goreterc@ufpa.br

complementar os dados coletados na observação, foram aplicados questionários abertos aos professores, para conhecer suas concepções sobre o tema focado.

O interesse por esse tema surgiu a partir das vivências na escola Prof.^a Júlia Quadros Peinado durante a participação como voluntária no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no subprojeto “Práticas Interdisciplinares de Letramento no Ensino Fundamental”, do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação, Campus Universitário de Bragança.

A referida escola é uma das parceiras do subprojeto, e por me encontrar em atividade de estágio de iniciação à docência em uma turma do 2º ciclo do ensino fundamental, ela foi escolhida para a realização da pesquisa. Com a necessidade de obter informações mais completas sobre o trabalho docente, foi preciso selecionar também uma turma do 1º ciclo, para que os objetivos fossem efetivamente alcançados. A pesquisa no campo empírico iniciou no mês de novembro de 2018, a partir do processo de aproximação com a escola parceira do PIBID e de ambientação dos estagiários nas salas de aulas das professoras. As fases de observação participante, que deram base para este artigo, ocorreram no primeiro semestre do ano de 2019, obedecendo ao cronograma de investigação previamente estabelecido pelo subprojeto PIBID.

Os sujeitos da pesquisa são duas professoras alfabetizadoras, uma atuante no 1º ano dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ciclo) e outra do 4º ano dos anos iniciais do ensino fundamental (2º ciclo). Para manter o sigilo das identidades, doravante as professoras serão identificadas pelos seguintes nomes fictícios: Prof.^a Lúcia, licenciada plena em Pedagogia, especialista em informática educativa, atuando há 10 anos como docente da rede municipal de ensino; Prof.^a Ana, também Pedagoga e com 26 anos de experiência como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O presente artigo encontra-se dividido em três seções. Na primeira seção, argumentamos que as mudanças exigidas no ato de ler e escrever em uma sociedade letrada contribuíram para a ampliação da alfabetização na perspectiva do letramento. Na segunda seção, procuramos descrever as concepções e práticas cotidianas de alfabetização e letramento das professoras, bem como evidenciar a aproximação e/ou o distanciamento das práticas da alfabetização em relação a perspectiva do letramento. Na terceira seção, procuramos desenvolver análises que demonstrem como as práticas de alfabetização e letramento das professoras se relacionam com as propostas curriculares da escola e elucidar o currículo produzido na realidade de sala de aula.

Alfabetização na perspectiva do letramento

A alfabetização, concebida como um sistema restrito de aquisição da leitura e da escrita, relacionada somente ao ato de decodificar e codificar a palavra, começa a sofrer críticas e inquietar estudiosos que passam a compreender que somente saber ler e escrever não é suficiente para que as pessoas possam dar conta daquilo que as práticas letradas na sociedade atual exigem delas. Nesse sentido,

é imprescindível compreender o caminho percorrido para que as práticas letradas fossem inseridas no contexto escolar.

No contexto anterior, as pessoas que não dominavam o sistema alfabético, bem como aquelas que não possuíam habilidades de leitura e escrita ou os que tinham baixo nível de escolarização eram consideradas analfabetas. Nesse sentido, apontando o analfabetismo como o principal desafio a ser encarado, anteriormente, Soares (2009, p. 20), diz que o analfabeto era considerado como “aquele que não pode exercer em toda a sua plenitude os seus direitos de cidadão, é aquele que a sociedade marginaliza, é aquele que não tem acesso aos bens culturais de sociedades letradas e, mais que isso, grafocêntricas”.

A autora também ressalta que “à medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever” (SOARES, 2009, p. 46), emerge outro fenômeno para atender às novas necessidades da sociedade, no qual somente saber ler e escrever não é o suficiente.

Para explicar a nova exigência da sociedade com relação às práticas letradas, surge a palavra “letramento”, por volta dos anos 1980, haja vista que no contexto de sua emergência era necessário um nome novo para o novo fenômeno que ainda não havia sido percebido, pois os objetos, as ideias e os movimentos criados só passam a existir a partir do momento em que são nomeados. A palavra letramento é uma tradução da língua inglesa do vocábulo *literacy*, o qual “designa o estado ou condição daquele que é literate” e caracteriza “a pessoa que domina a leitura e a escrita”.

O sujeito, ao ingressar em um ambiente social e culturalmente letrado, sofre transformações, passa a ter um novo modo de pensar e se depara com as variedades linguísticas, que diferenciam, pelo modo de falar, as pessoas analfabetas e iletradas das que melhor dominam as características previstas para a sociedade letrada. Porém, “a garantia do acesso à leitura e produção de diferentes gêneros textuais, por si só, não assegura a construção de sujeitos leitores e escritores autônomos” (SANTOS; ALBUQUERQUE, 2005, p. 98). É possível ser letrado sem ser alfabetizado.

No entanto, pode-se dizer que ser alfabetizado não é o mesmo que ser letrado e vice-versa, pois o processo de letramento surge a partir do nascimento da criança em uma sociedade grafocêntrica, com diversos materiais escritos e convivência com pessoas que fazem uso social da língua escrita. Já o processo de alfabetização, é uma tarefa sistemática que começa, geralmente, com a entrada da criança na escola, no qual se reflete o sistema alfabético, reconhecimento de grafemas e fonemas, dentre outros aspectos relacionados à língua (MOREIRA; ROCHA, 2013).

Tendo em vista a indissociabilidade entre a alfabetização e letramento, faz-se necessário trabalhar de forma conjunta essas duas dimensões, para as quais Soares (1998, p. 47) assevera que “o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado”. Nessa perspectiva, Albuquerque et al (2005, p. 97) alegam que “propiciar aos aprendizes a vivência de práticas reais de leitura e produção de textos não é meramente trazer para a sala de aula exemplares de textos que circulam na

sociedade” vai além disso, uma vez que, “ao se ler ou escrever um texto, tem-se a intenção de atender a determinada finalidade. É isso que faz com que a situação de leitura e escrita seja real e significativa” (ALBUQUERQUE et al, 2005).

Em uma concepção interacional da língua, o texto passa a ser considerado local de interação, sendo os sujeitos os principais atores que dialogicamente se constroem e são construídos. O texto também passa a ser construído pelos sujeitos, não servindo mais apenas para a decodificação de uma mensagem codificada de um emissor (KOCH, 1993). Contudo, a busca por alfabetizar letrando requer “necessariamente uma concepção dialógica da linguagem, considerá-la como o lugar da interação humana, como uma atividade criadora e constitutiva de conhecimento e de transformação da realidade” (SANTOS, 2014, p. 10).

Práticas cotidianas de ensino na escola: aproximações e distanciamentos entre alfabetização e letramento

Considerando as discussões que permeiam os campos da alfabetização e do letramento e a interdependência entre ambos, torna-se relevante versar a respeito da compreensão obtida em relação às duas dimensões, assim como às práticas desenvolvidas no cotidiano escolar pelas professoras Lúcia e Ana, ambas atuantes no ensino fundamental, anos iniciais na escola Prof.^a Júlia Quadros Peinado.

As professoras revelam em seus discursos e práticas diferentes concepções de alfabetização e de letramento. Para Lúcia, a alfabetização “permite que o aluno consiga desenvolver a habilidade de ler e escrever, ou seja, o aluno precisa saber as palavras e o sistema das escritas” e o letramento “exige do aluno que ele consiga interpretar as palavras decodificadas nos mais diferentes contextos”. Para a professora Ana, alfabetizar é “considerar as ações educativas, os conhecimentos prévios que as crianças trazem de suas experiências cognitivas, afetivas, sociais e culturais” e o letramento é “processo complexo [...] se entende que não é apenas estes sujeitos como alfabetizados e sim letrados, capazes de explorar a complexidade de cada código escrito”.

A concepção de alfabetização apresentada pela professora Lúcia evidencia que a decodificação e codificação continuam sendo o foco, pois o desenvolvimento da leitura e escrita é somente necessário após a aquisição do código. Diferentemente, para a professora Ana, a alfabetização vai além de decodificar e codificar. Para ela, alfabetizar perpassa pelas habilidades de compreensão e interpretação da realidade e da escrita, buscando sempre valorizar as vivências dos educandos, em concordância com a afirmativa de Soares (2003), ao dizer que a alfabetização é desenvolvida a partir das práticas sociais da leitura e escrita, sendo contextualizada intimamente ligada ao ambiente em que o aluno vive.

No que tange à concepção de letramento, é evidente que para a professora Lúcia, ser letrado é decodificar e interpretar as palavras. Mesmo utilizando essa interpretação em diversos contextos, a exigência de interpretar o código escrito faz com que o letramento seja confundido com a alfabetização,

que é apenas a aquisição da técnica do código escrito e não um modelo que tenha sentido, que seja utilizado em uma interação social. Apesar de ambos não serem dissociáveis.

Já para a professora Ana, apesar de ser complexo, é um processo que se atinge gradativamente, por meio de possibilidades e muito trabalho, sem perder de vista a necessidade de formar o aluno para que seja capaz de compreender cada código escrito, como afirmam Kirsch e Jungeblut (1990), o letramento não é meramente o agrupamento de habilidades de ler e escrever, está além disso, é a utilização dessas habilidades frente às exigências sociais.

De acordo com as práticas observadas, é possível demonstrar que o desenvolvimento das atividades de ambas as professoras envolve o trabalho com diferentes gêneros textuais como poemas, cantigas, contos, dentre outros, envolvendo atos de leitura e escrita em sala de aula, assim como a utilização do livro didático para a realização de tarefas típicas do modelo de letramento escolar.

Uma prática observada que chamou a atenção foi o trabalho com o texto “Boi”. Todo o processo foi executado a partir da gravura de um boi na lousa, seguido da leitura realizada pela professora, fazendo com que as crianças aprendessem a letra *B* e pudessem juntos cantar a letra da parlenda. A professora Lúcia anexou a cópia da atividade que seria desenvolvida nos cadernos das crianças. Iniciando as atividades, a professora pediu para as crianças circularem e/ou pintarem a palavra “boi”, que aparece no texto; desenhar objetos com a letra *B*; e reconhecer e reproduzir a família silábica da letra *B*.

A experiência vivida na sala da professora Ana não se difere da vivência na sala da professora Lúcia, no entanto, a primeira fez algo a mais. A professora trabalhou a leitura e interpretação, as habilidades e competências exigidas para o ano em que as crianças se encontravam, de acordo com seu conteúdo programático, porém, em vez de trabalhar somente gêneros textuais prontos, as crianças produziram pequenos textos a partir do tema proposto, textos que posteriormente foram trabalhados durante a aula.

Nesse sentido, podemos relacionar esse comportamento diferenciado da professora ao que Junckes (2013, p. 3) afirma: deve-se “ser criativo e não depender somente do que já está pronto, mas poder utilizar novas técnicas por ele (professor) elaboradas, sendo assim a diferença em sala de aula. [...], buscando cada dia mais para evitar o tradicionalismo”. A professora em questão mencionou que sua organização e planejamento partem do “Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola” mantendo-se atenta ao surgimento de outros assuntos no dia a dia, que instigam a curiosidade dos alunos.

Tanto pelas observações quanto pelos relatos das professoras, foi possível perceber que ensinar a ler e escrever se faz necessário, assim como é necessário diversificar as atividades e os recursos para envolver e motivar as crianças a sempre se aproximarem do aprendizado de novas variedades de língua, considerando a variedade linguística de cada criança. Foi perceptível, também, uma preocupação pedagógica com a questão da alfabetização, na tentativa de tornar um processo mais aproximado dos interesses da faixa etária em que as crianças se encontravam.

Já com relação ao letramento, notamos um certo distanciamento entre os estudos teóricos e as práticas das professoras, pois os textos usados nas salas de aula não são explorados na sua funcionalidade e nem a partir dos recursos linguísticos que oferecem, mas trabalhados com o pretexto de desenvolver o velho processo de decodificação e codificação que marca os métodos tradicionais antes expostos.

Nesse sentido, Koch e Bentes (2007 apud DIAS, 2012) reforçam que em diversas situações os diferentes tipos de gêneros textuais são utilizados para atingir determinados objetivos comunicativos. Portanto, quando se fala do letramento e do trabalho com os diversos gêneros textuais no contexto da sala de aula, tem-se em vista a exploração deste gênero em toda a sua potencialidade e não de forma fragmentada.

Contudo, à medida que as práticas de alfabetização se aproximam da perspectiva do letramento, com a tentativa de inserir novos materiais para obter resultados significativos, ao mesmo tempo se distanciam, pois, apesar de novas metodologias, a intenção continua sendo a mesma, aprender a ler e escrever numa perspectiva mecanizada.

Isso vai ao encontro da classificação que Brian Street (2014), estudioso inglês do campo dos Novos Letramentos Sociais, diz sobre a maneira como a escola aborda e valoriza uma modalidade específica de letramento. Em seu estudo, ele propõe uma divisão entre dois enfoques do letramento, denominados de enfoque autônomo e enfoque ideológico. Segundo Street (2014, p. 5), o modelo autônomo concebe o letramento "em termos técnicos, tratando-o como independente do contexto social, uma variável autônoma cujas consequências para a sociedade e a cognição são derivadas de sua natureza intrínseca".

Dessa maneira, o contato escolar com a leitura e a escrita faria com que o indivíduo desenvolvesse, automaticamente, habilidades que o levariam a estágios mais elevados de desenvolvimento linguístico. Ao contrário, o enfoque ideológico "vê as práticas de letramento como indissolúvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos" (STREET, 2014, p. 7). Para o autor, o "significado do letramento" varia através dos tempos e das culturas e dentro de uma mesma cultura. Por isso, práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramentos, embora a prática escolar, referenciada no desenvolvimento individual das competências de leitura e escrita, seja o modelo dominante. O modelo autônomo tende a desconsiderar os demais letramentos sociais nos quais os sujeitos se envolvem. Na seção seguinte, procuramos compreender como essas práticas cotidianas de alfabetização e de letramento desenvolvidas pelas professoras Lúcia e Ana se relacionam com a proposta curricular da escola.

As práticas de alfabetização e letramento e a tessitura cotidiana do currículo na escola

Com base nos elementos que traduzem a aproximação e o distanciamento entre a alfabetização e o letramento nas práticas exercidas por Lúcia e Ana, propomos avançar um pouco mais na compreensão

de tais práticas na sua relação com o planejamento curricular da escola, tendo em vista que as práticas realizadas em sala de aula têm – ou deveriam ter – por base a proposta curricular da escola, tornando a sala de aula o contexto de prática cotidiana do currículo.

Nessa ótica, Lúcia destaca que sua articulação ocorre “por meio do currículo integrado, pois este dá oportunidade para colocar em prática as experiências de vida das crianças, de acordo com o planejamento feito na escola”, e para Ana se dá “através de práticas fundamentadas nas temáticas abordadas na escola, tendo como foco a articulação entre essas ações pedagógicas, [...] que têm como objetivo o desenvolvimento das crianças”.

Entretanto, mesmo que os conteúdos estejam organizados de acordo com os anos em que as crianças se encontram, a intervenção e mediação do professor pode e deve ocorrer nas atividades cotidianas quando necessária, dado que “toda atividade humana pode ser cultura, mas ela não é reconhecida como tal” (DURAN, 2007, p. 120), pois é fundamental que as práticas sejam significativas tanto para quem recebe, quanto para quem realiza (CERTEAU, 1994).

Como observado por Ana, no momento de sua chegada na turma, as crianças estavam somente transcrevendo para o caderno o conteúdo do quadro e que haviam perdido o lúdico. Na tentativa de retomar as atividades lúdicas com a turma, o que julga importante para a aprendizagem dos alunos, a professora passou a inserir no início de cada aula uma atividade “prazerosa” com pintura, dobraduras, jogos, artesanato, tais como as atividades que ocorreram durante a semana do meio ambiente realizada na escola durante o mês de junho.

Essa forma restrita de pensar o currículo como conteúdos e habilidades a serem ensinados gera um confronto para a professora, já que sua maneira de pensar currículo se diferencia dessa perspectiva. Ela compreende que para ensinar aos alunos não precisa necessariamente estar ensinando conteúdos e habilidades prescritos de acordo com o ano/nível que as crianças cursam, mas defende que o conteúdo deve estar relacionado com a vida cotidiana das crianças, para fazer sentido e despertar o interesse por conhecer e aprender.

A escola trabalha com eixos temáticos bimestrais e com datas comemorativas na sua organização curricular, a cada mês é realizado um sarau para apresentar as atividades desenvolvidas no período, no momento em que se deu essa pesquisa, a escola encontrava-se no segundo bimestre do ano letivo em curso, o tema em desenvolvimento era Ambiente e Vida.

Durante a estada na escola, a professora Lúcia estava trabalhando a letra C, com a música “Era uma casa”, de Vinicius de Moraes. O texto perpassou, na fase das observações, pelas disciplinas Matemática e Língua Portuguesa, com as formas geométricas e o reconhecimento da família silábica do C e da palavra “casa”, respectivamente. A professora realizou a exposição da música em um cartaz. Após ler e cantar o texto, a professora Lúcia chamou a atenção para a palavra casa e em seguida a letra C, por meio de atividades envolvendo a palavra, como pintar e circular objetos com a letra C e ligar objetos a famílias silábicas correspondentes. Como a música em questão dava conta do eixo trabalhado, uma peça

foi montada a partir dessa proposta, um painel com diversas casinhas que possuíam desenhos e letras que se complementavam a cada abertura de uma casa, gravuras representando as casas das crianças e de suas famílias foram feitas por elas para compor o cenário de apresentação.

Desse modo, concluímos que o currículo precisa estar “centrado em temas, problemas, tópicos, instituições, períodos históricos, espaços geográficos, grupos humanos, ideias, etc.” (SANTOMÉ, 1998, p. 25). Em outras palavras, o currículo é o “coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 19).

Considerações finais

A alfabetização compreendida como um sistema restrito de decodificação e codificação, em que somente saber ler e escrever era necessário, passou por diversas mudanças referentes aos seus métodos de ensino até aos dias atuais com o uso do termo letramento. A busca por métodos que suprissem as necessidades dos sujeitos frente às novas demandas de linguagem da sociedade letrada, fez com que alfabetizar em uma perspectiva do letramento fosse necessário, pois, desta forma, o sujeito passaria a compreender a leitura e a escrita como um todo, em seus diferentes contextos sociais. Mas, romper com os hábitos construídos por meio dos métodos tradicionais, tornou-se uma tarefa complexa para os professores, que por muitos anos aprenderam ou foram ensinados por tais métodos.

Em suma, é extremamente relevante para a formação docente perceber como essas novas exigências vêm refletindo nas práticas de professoras(es) dos anos iniciais do ensino fundamental, a partir da apropriação de novas concepções teóricas, da organização e do desenvolvimento de práticas cotidianas que tentam se articular ao planejamento curricular das escolas.

As práticas de alfabetização e letramento que eram construídas no contexto da sala de aula pelas professoras supracitadas, de um lado estão ainda fundamentadas num modelo autônomo de letramento e por diversas vezes se resumem ao mero ato de decodificar e codificar. Por outro lado, as estratégias utilizadas pelas professoras em suas atividades demonstram que, ao mesmo tempo em que as práticas de alfabetização e de letramento se aproximam, à medida que se faz uso da leitura e escrita em meio as práticas sociais, essas também se distanciam, pelo fato de não conseguirem fazer o uso adequado dos diversos materiais propostos para uma aprendizagem significativa.

As práticas desenvolvidas no cotidiano escolar ocorrem por meio das realidades apresentadas no contexto da sala de aula, no qual os alunos são os atores principais para a construção da proposta curricular, buscando assim, proporcionar por meio dessas práticas aprendizagens realmente significativas.

Apesar das tentativas das(os) professoras(es) de inserirem novos métodos para ensinarem seus alunos, destacamos que ainda é preciso avançar em relação aos sentidos que tais práticas podem produzir para os alunos e suas aprendizagens. Não basta apenas inserir um jornal, um livro de contos, um vídeo, uma música, e trabalhar uma pequena parte do que este recurso pode proporcionar. Pelo contrário, é

preciso utilizar esses materiais para aproximar o aluno do seu cotidiano, mostrando todas as suas potencialidades.

Os textos prontos e os que foram construídos para serem trabalhados em sala de aula, parecem ser utilizados somente com o intuito de ensinar a ler e a escrever palavras soltas, frases descontextualizadas e a decorar letras iniciais de palavras, que muitas vezes não fazem parte da realidade do aprendiz, quando se deveria trabalhara funcionalidade, o contexto de produção e circulação e os recursos linguísticos e não linguísticos que esses textos proporcionam.

Consideramos pertinentes as reflexões aqui realizadas, acerca das práticas das professoras, no sentido de aproximação e distanciamento das práticas de alfabetização e de letramento, contribuindo assim para o entendimento sobre como as práticas docentes se moldam no cotidiano escolar frente às novas exigências da linguagem.

As discussões que permeiam as práticas de alfabetização e de letramento são bastante amplas, no sentido de não se limitarem apenas ao que está exposto neste trabalho. Portanto, este estudo abre caminhos para que novas pesquisas e discussões sejam feitas para esclarecerem e complementarem alguns pontos que não puderam ser aqui abordados, permitindo, assim, ampliar o conhecimento acerca dessas práticas e das suas relações com a construção curricular cotidiana da escola.

Referências

- ALBUQUERQUE, Eliana B. C. et al. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- DIAS, Rosângela Hanel. **Alfabetização e Letramento: um estudo com professoras alfabetizadoras acerca da apropriação de novos enfoques teóricos**. 2007. 151 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação de Passo Fundo, Passo Fundo, 2007. Disponível em: <<https://secure.upf.br/pdf/2007RosangelaHanelDias.pdf>>. Acesso em: 24 mai. 2019.
- JUNCKES, Rosani Casanova. A prática docente em sala de aula: mediação pedagógica. In: **V SIMPOF-Simpósio sobre Formação de professores**. Campus Universitário de Tubarão, 2013, p. 1-9.
- KIRSCH, I. S; JUNGBLUT, A. **Literacy: Profiles of America's Young Adults**. Final Report of the National Assessment for Educational Progress. Princeton, N.J.: Educational Testing Service, 1990.
- MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 14-21. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2018.
- SANTOS, Terezinha da Costa. Alfabetizar letrando. **REBES**, Pombal – PB, Brasil, v. 4, n. 1, p. 07- 11, jan./mar. 2014.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. São Paulo: Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo horizonte: Autêntica, 2009.

_____. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, v. 9, n. 52., jul./ago. 2003.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

PROPOSTA METODOLÓGICA COM USO DO PROGRAMA HAGÁQUÊ NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Samara de Brito Farias⁴¹

Maria Gorete Rodrigues Cardoso⁴²

Introdução

As Histórias em Quadrinhos (HQs) circulam na sociedade em diferentes espaços comunicativos, provocam a curiosidade e instigam a leitura, dependendo da intencionalidade do criador, não se limita ao entretenimento. Incorporado nas ações pedagógicas, esse gênero estimula o aprendizado e o envolvimento das crianças. Assim, com a devida contextualização e adequação às necessidades, torna-se produtivo no ensino-aprendizagem. Na tentativa de inovar na sala de aula, o Programa Educativo Hagáquê foi utilizado como suporte tecnológico para o ensino da linguagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A participação no subprojeto “Práticas Interdisciplinares de Letramento no Ensino Fundamental”, integrante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvido no curso de Pedagogia do Campus de Capanema da UFPA, em parceria com a escola municipal Professora Maria Natividade da Silva, possibilitou aos bolsistas atuarem na dinâmica do cotidiano escolar da escola lócus do estágio. Os licenciandos tiveram a oportunidade de acompanhar turmas de anos iniciais do ensino fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o objetivo de realizar o levantamento de demandas e problemas de ensino-aprendizagem, seleção e organização curricular, assim como efetuar intervenção didático-pedagógica que pudessem contribuir com a formação profissional dos estagiários e com as aprendizagens dos alunos de educação básica, numa perspectiva de articulação entre teoria e prática.

Com base na experiência de iniciação à docência vivenciada no PIBID, este trabalho apresenta como objeto de estudo o gênero histórias em quadrinhos em uma sequência didática executada com uma turma de 5º ano, dando enfoque aos elementos básicos da estrutura da HQ. O objetivo geral é analisar o uso do gênero HQ com intermédio do Programa Hagáquê no processo de ensino-aprendizagem. Como objetivos específicos, tem-se: caracterizar o gênero HQ e o Programa Hagáquê; conceituar gêneros textuais e a proposta de sequência didática; por último, analisar uma experiência de sequência didática para o gênero história em quadrinho e elucidar os resultados alcançados junto aos alunos da turma.

A respeito dos procedimentos metodológicos adotados, a pesquisa baseou-se na pesquisa-ação, visto que há a participação e inserção no cotidiano dos atores estudados (Vieira, 2010). Os dados qualitativos foram coletados por meio da observação participante e no diálogo com os professores e alunos, cujos registros são sistematicamente anotados no diário de campo.

⁴¹ Bolsista do PIBID/UFPA. E-mail: sambrito855@gmail.com

⁴² Prof.^a Dr.^a na Faculdade de Educação, Campus Universitário de Bragança. Coordenadora de área do PIBID/UFPA. E-mail: goreterc@ufpa.br

Para tratar teoricamente acerca de histórias em quadrinhos, Programa Hagáquê, gênero textual e sequência didática, buscou-se aporte em Marcuschi (2005), Mendonça (2002), Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004), Diniz et al. (2006), Rego (2014), entre outros.

Histórias em quadrinhos e o programa Hagáquê

O gênero HQ encontra-se em diversos meios de comunicação, dentre eles jornais, gibis, internet e outros. São de preferência do público infantojuvenil e considerado leitura deleite de certos adultos, conquistados pela trama narrativa dos personagens.

As histórias em quadrinhos perpassaram milênios para serem configuradas como a que conhecemos atualmente. Iannone e Iannone (1994) informam que as HQs tiveram início nas pinturas rupestres e, a partir do século XIX, na Europa, foram criadas as histórias de Busch e Topffer que inseriam os textos no rodapé do desenho. Posteriormente, no final do século XIX, Richard Outcault desenhou o Menino Amarelo (*Yellow Kid*), publicado semanalmente no jornal *New York World*. Surge, assim, o primeiro herói dos quadrinhos. Em seguida, os autores de HQ passaram a adicionar textos junto aos personagens e a fazer uso dos balões, elemento crucial da linguagem verbal nas HQs.

Na contemporaneidade, ao visualizarmos as histórias em quadrinhos, facilmente identificamos suas principais características como: os quadros (vinhetas), desenhos e balões. Ademais, esse gênero também se vale de onomatopeias, tipos de planos, sinais de pontuação e interjeições. Pelo fato de a HQ assumir tais peculiaridades, Mendonça (2002, p. 199) a conceitua “[...] como um gênero icônico ou icônico-verbal narrativo cuja progressão temporal se organiza quadro a quadro”. Assim, há histórias em quadrinhos que enfatizam os elementos visuais e outras são realizadas com linguagem verbal e visual. Ambas devem seguir sequência de ideias nos quadros para permitir a leitura viável e interpretativa pelo leitor.

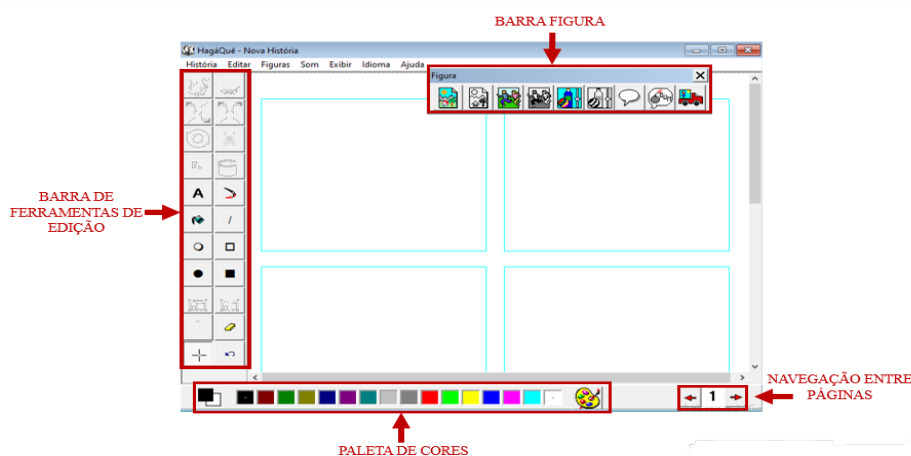
No que tange ao tipo textual, apresenta o tipo narrativo, que implica começo, meio e fim. Além disso, a HQ também pode manifestar outros tipos textuais como o argumentativo e injuntivo (MENDONÇA, 2002). Para Marcuschi (2005, p. 23), um gênero que expressa dois ou mais tipos é tipologicamente heterogêneo. Isso se ratifica de acordo com as intenções assumidas na história roteirizada e sua finalidade.

As HQs são atraentes e impulsionam a leitura. Associadas ao Programa Hagáquê, criador de histórias em quadrinhos com uso de computador, instiga a curiosidade, criatividade e subsidia a aprender as características de forma significativa, a debater sobre os aspectos narrativos/estéticos da história e auxiliam no desenvolvimento da linguagem escrita (BIM, 2001).

Importante ressaltar que o Programa Hagáquê foi criado por Silvia Amélia Bim, como parte do desenvolvimento de mestrado, e Eduardo Hideki Tanaka, sob orientação da Professora Dra. Heloísa Vieira da Rocha, com fins pedagógicos para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Isto é, pode

ser utilizado para ensinar conteúdos de diversas disciplinas, sendo essencial o docente saber criar estratégias e articular aos conhecimentos prévios dos discentes.

Figura 1 – Conhecendo o Programa Hagáquê.



Fonte: <file:///C:/Program%20Files%20(x86)/HagaQue/Ajuda/conhec.html>.

Ao abrir o editor, temos a visão geral dos elementos constituintes para criar as histórias em quadrinhos. A barra de ferramentas de edição oferece a opção “mudar de tamanho”, para aumentar deve-se clicar na imagem do dinossauro, para diminuir, deve-se clicar na imagem da formiga. Logo abaixo, encontram-se as funções inverter na horizontal e na vertical, girar, recortar (tesoura), copiar e colar, preencher com cor (balde), pincel, apagar (borracha), linha, retângulo e elipse. Também é possível mover os elementos da barra de figura para frente ou para atrás, tal como apresentados acima da borracha. Caso apague mais do que deseja, utiliza-se o botão “desfazer” para voltar ao estado anterior.

Para elaborar as histórias em quadrinhos é necessário inserir as figuras. O Hagáquê disponibiliza várias figuras, disponíveis no menu “Figuras” e na “barra de figuras”. Por ordem, temos cenário colorido, cenário preto e branco, personagem colorido, personagem preto e branco, objeto colorido, objeto preto e branco, balão (apenas o de fala, com mais de um rabisco, grito, pensamento e balão narrador). Na onomatopeia, dispõem colocar sons em figuras e gravar sons com um microfone. Em “importar figura”, pode-se utilizar imagens que não estão nos bancos de figuras do programa.

Ademais, a paleta de cores, geralmente, é usada para colorir os elementos da barra de figuras. Sendo necessário clicar no balde ou no pincel, deriva da necessidade do usuário no momento da criação de HQ. As setas que estão do lado direito permitem navegar até três páginas, cada página possui oito quadrinhos. Após a elaboração da arte, pode-se imprimir, salvar no formato PDF e/ou publicar na internet.

Percebemos que o programa possui recursos essenciais para criação e edição de HQs, de fácil manuseio até para as crianças do primeiro ciclo de ensino fundamental. Aliás, desafia a realizar propostas pedagógicas do uso do computador no contexto escolar, proporcionando dinamicidade metodológica.

Concepção de gêneros textuais e abordagem metodológica da sequência didática

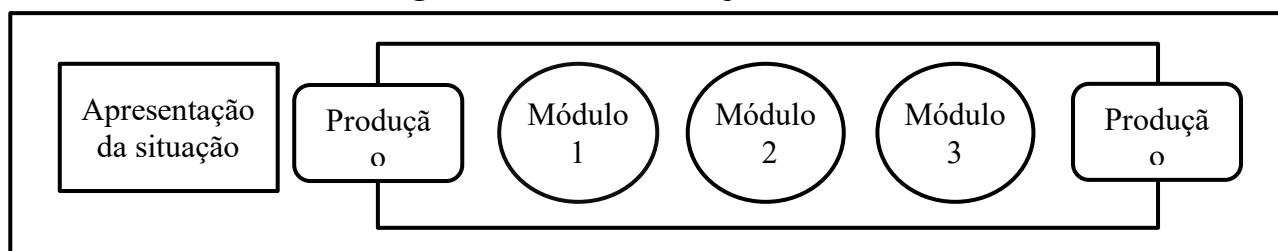
O estudo acerca de gêneros textuais propagou-se e influenciou pesquisadores a partir do trabalho de Mikhail Bakhtin. Na concepção desse estudioso, os gêneros textuais são formas relativamente estáveis de enunciados, produzidos pelos diversos campos da comunicação discursiva. São polifônicos, ideológicos, históricos e coletivos (BAKHTIN, 2003). Dessa maneira, gêneros textuais são práticas de linguagem e toda linguagem produzida é coletiva.

Há uma diversidade de gêneros textuais na sociedade e, cada vez mais, surgem novos gêneros; todos implicam na contribuição de ordenar e estabilizar as atividades comunicativas diárias. Nesse sentido, Marcuschi (2005, p. 19), os reconhece como “entidades sociodiscursivas”, por considerar a linguagem indispensável nas interações sociais. É por meio dos gêneros discursivos que o ser humano expressa suas necessidades, considerando o contexto histórico e sociocultural, portanto, são relevantes na situação comunicativa.

Sucedese que gêneros textuais são integrantes do cotidiano e subsidia na comunicação entre as pessoas. Para Marcuschi (2005), definir gêneros textuais não é tarefa simples, mas usa a ideia de que são textos materializados, encontrados na vida diária e possuem características sociocomunicativas, tendo conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição. Nesse sentido, cada gênero textual possui características próprias que os diferenciam.

A proposta metodológica de sequência didática para o ensino de gêneros orais e escritos, postulada por Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004, p. 96) define o procedimento da sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Os autores asseveram que a sequência didática é uma grande aliada no processo de conhecer e dominar um gênero, aprimorando a fala e escrita do aluno em determinada situação de comunicação. A proposta didática que deu origem a este artigo adotou os elementos básicos da estrutura da sequência, conforme sugerida por Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004), a qual é demonstrada no esquema a seguir.

Figura 2 – Estrutura da sequência didática.



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97).

Na apresentação da situação “é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98). Isto é, o docente precisa esclarecer minuciosamente o projeto à turma para que compreendam a proposta e situação com

a qual irão trabalhar. Sendo importante instigá-los a serem cooperativos e ativos para efetivar as novas aprendizagens ao longo da sequência didática, concretizando satisfatoriamente a produção final.

Na primeira etapa há duas dimensões principais, a primeira sobre o projeto de produção de gêneros, que no caso particular deste trabalho se situa no âmbito do escrito, o qual é utilizado com a intenção de procurar resolver um determinado problema de comunicação. Para isso, é necessário responder a questionamentos como: “Qual o gênero que será abordado? A quem se dirige essa produção? De que forma surgirá a produção e Quem participará da produção?” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 99). O diálogo acontecerá em torno do gênero que será trabalhado, no caso desta proposta de ensino, a HQ.

A segunda dimensão refere-se aos conteúdos. Permite “que os alunos percebam, imediatamente, a importância desses conteúdos e saibam com quais vão trabalhar” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 99). Por esse motivo, ao atuar com um determinado gênero, o docente precisa, antes de tudo, conhecer e se apropriar das suas características para fornecer todas as informações necessárias aos alunos, levando-os a conhecerem o projeto comunicativo e as competências linguísticas a ele relacionadas, as quais deverão ser objeto de ensino do plano da sequência didática.

Logo após a apresentação da situação comunicativa, temos a produção inicial. Nesse momento, segundo os autores “os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm desta atividade” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.100- 101). Por meio da primeira produção o professor pode avaliar quais são as dificuldades e as capacidades já adquiridas dos alunos. Dessa forma, cria a possibilidade de ajustar a sequência didática com as situações reais da turma.

Vale ressaltar que ao analisar a primeira produção, seja oral ou escrita, o professor põe em prática o processo de avaliação formativa. Esse tipo de avaliação leva a compreender o ponto em que a turma está, sem o sentido de atribuição de notas. As informações registradas são indispensáveis para diferenciar e individualizar o ensino (caso o aluno tenha mais dificuldades), e favorecer novas estratégias e futuras orientações de ensino-aprendizagem (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 102).

No elemento básico denominado de módulo, concerne trabalhar as dificuldades percebidas na primeira produção e buscar instrumentos necessários para subsidiar os discentes. Dessa maneira, o professor deverá abordar as características do gênero, uma a uma e separadamente, para consolidar certo domínio do gênero textual. Com essa decomposição do gênero, faz o movimento do complexo para o simples, ao chegar na produção final, haverá autonomia e habilidades concretizadas ao percorrer a sequência (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 102-103).

Para finalizar a sequência didática, realizamos uma produção final. Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004, p. 106) enfatizam que a atividade final possibilita “[...] pôr em prática as noções e instrumentos elaborados separadamente nos módulos”. Nessa lógica, o professor verifica se as aprendizagens foram potencializadas e apresenta os objetivos alcançados à turma.

Desenvolvimento da sequência didática como propósito comunicativo

O gênero HQ tem como propósito central narrar e contar fatos, utilizando uma sequência lógica vinculada a uma linguagem semiótica. Conforme a intencionalidade e o público visado, pode-se concretizar histórias em quadrinhos com teor de entretenimento, satirização, divulgação, informação e outros. Desta maneira, a HQ é um gênero comunicativo potencializador de conhecimentos significativos.

A construção da sequência didática descrita a seguir foi realizada com os subsídios teórico-metodológicos desenvolvidos na Oficina de Didatização de Gêneros Textuais, atividade integrante do processo formativo dos bolsistas de iniciação à docência do subprojeto PIBID. A sequência didática teve a intenção de comunicar os conhecimentos do cotidiano e do contexto escolar dos discentes do 5º ano de ensino fundamental da escola parceira.

No primeiro encontro da sequência ocorreu a apresentação de histórias em quadrinhos e do *software* educativo Hagáquê, caracterizado como a apresentação da situação comunicativa. Como objetos de ensino se trabalhou a identificação da fala do narrador, título da história, vinhetas e personagens. Tendo como objetivos: conhecer o programa Hagáquê, realizar leitura, interpretar e explorar as características no gibi do *Cascão*, produzir história por meio do programa Hagáquê e desenvolver leitura e escrita. Ainda na primeira aula, foi incluída a primeira produção inicial, denotada como criação de tirinhas sobre o cotidiano na sala de aula ou de criação livre.

No segundo encontro foi trabalhado os tipos de balões e suas funções. Tendo o intuito de identificar os tipos de balões e suas funções (forma e contorno) por meio da coletânea de *Calvin e Haroldo*, incentivar leitura e escrita e desenvolver a criatividade. Além disso, realizamos a revisão da produção textual dos alunos e retomamos as características do gênero trabalhadas da aula anterior, com a intenção de que os próprios alunos pudessem analisar suas produções com o auxílio da bolsista PIBID.

No terceiro encontro foi abordada a importância das onomatopeias nas HQs, objetivando reconhecer a forma de escrita e sons emitidos de onomatopeias incluídas no programa Hagáquê, identificar onomatopeias nos gibis do *Cascão*, *Calvin e Haroldo*, personagens do escritor Maurício de Souza, disponibilizados nos computadores do laboratório de informática. Em seguida, os alunos puderam empregar as onomatopeias e os sinais de pontuação, também objeto de ensino do encontro, em criações livres. Por último, foi feito o sorteio de algumas lendas amazônicas como mote para os alunos produzirem suas HQs, as quais iriam direcionar a produção final da turma.

Figura 3 – Atividade com o Programa Hagáquê no laboratório de informática.



Fonte: acervo do subprojeto PIBID, 2019.

No encontro seguinte, a intenção era levar os principais tipos de planos das HQs, mas a atividade foi cancelada, atendendo ao convite da professora regente da turma para finalizarmos o projeto, pois a turma entraria na semana de provas. Dessa maneira, entregamos textos do livro “As 100 Lendas Amazônicas do Folclore Brasileiro”, do escritor A. S. Franchini, para cada equipe como forma de subsidiar a produção final.

Foi definido dois dias para a produção final, as aulas foram dedicadas para produção e sistematização das lendas por meio do Programa Educativo Hagáquê. Desenvolveu-se, portanto, criatividade, ideia sequencial e aplicação das características trabalhadas no decorrer da sequência didática. Também foi planejado uma culminância didática das produções dos estagiários PIBID na escola, em que foi possível aos alunos realizarem a exposição e leitura pública dos seus gibis, produzidos com o auxílio do Programa Educativo Hagáquê.

Ao longo da sequência didática, foram formadas equipes fixas para trabalhar em cada um dos computadores disponíveis na turma, ocorreu exposição oral da estagiária com uso de slides de fundo preto e letras amarelas para os que possuem baixa visão. A seguir, apresentamos e discutimos alguns dos resultados alcançados com a implementação da sequência didática, desenvolvida como atividade de ensino no âmbito do subprojeto PIBID.

Resultados e discussões

A priori, a sequência didática foi planejada para sete aulas, com duração de 4 horas, uma vez por semana. Devido à dinamicidade da escola, aos imprevistos e à necessidade de rever e realizar alguns ajustes no plano, houve seis aulas com durabilidade entre 3 horas e 3 horas e 30 minutos, sendo que na última semana realizamos três aulas para a finalização do projeto. Libâneo (2006) enfatiza que o processo

de planejamento escolar instrui para previsão das atividades no quesito organização e coordenação direcionada aos objetivos propostos, sendo essencial para revisão e adequação no decorrer do plano de atividades.

A turma demonstrou uma boa receptividade quanto ao projeto, estavam entusiasmados não só por experienciarem a criação de histórias em quadrinhos, mas por terem a oportunidade de acessar a sala de informática. Foi perceptível que a maioria não sabia ligar o computador e que tinham dificuldades em introduzir acentos gráficos, usar as letras maiúsculas, minúsculas, excluir e dar espaços entre as palavras, procedimentos próprios de edição de textos. Inicialmente, foi necessário trabalhar essas funcionalidades junto com o Programa Hagáquê. Segundo Rego (2014), Vygotsky argumenta que o desenvolvimento do ser humano é efetivado quando há interação com o aprendizado, permitindo ampliar conhecimentos. Ou seja, tais limitações iniciais não impediram os avanços ágeis já na terceira aula, devido ao interesse em aprender.

Quanto ao ambiente de criação e edição de histórias em quadrinhos, algumas ferramentas para as crianças foram intuitivas, como: apagar, figurado a uma borracha, pintar (pincel e o balde), escrever representado pela letra A e inserir figuras, por exemplo. Manifestavam constante curiosidade em compreender todas as ferramentas, visto que na outra aula seriam trabalhados os balões e eles rapidamente sabiam onde encontrar esse elemento no Hagáquê.

Evidenciamos que em todas as aulas tiveram equipes fixas para permanecerem em cada computador. Havia um grupo com cinco meninas em apenas uma máquina, relutavam a entrar em outra equipe. Ao serem questionadas afirmavam se sentirem mais à vontade com as colegas. Aliás, a princípio, havia adversidade entre algumas equipes, pois não permitiam que alguns integrantes da equipe utilizassem o computador, pois eram 8 computadores para 26 crianças. Na segunda aula, mais um computador voltou a funcionar e pudemos formar 9 equipes. Assim, o trabalho passou a fluir melhor e com mais organização.

Os alunos sentiam insegurança nas primeiras produções, dificuldades em organizar as ideias e em definir personagens fixos e quem seria o coprotagonista, protagonista e antagonista. Para isso, foram utilizados os textos de referências, no caso o gibi do *Cascão* e a coletânea de *Calvin e Haroldo*. Conforme Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004), o texto escrito por um especialista colabora para o aluno comparar, criticar e realizar uma análise aprofundada, propiciando consultas para auxílio e fomento de criatividade.

Ademais, sempre buscamos ler o que os alunos digitavam no momento que produziam, no sentido de instigá-los a perceber as suas possíveis lacunas e dificuldades na produção. Por isso, foram importantes as atividades de revisão textual. Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004) enfatizam que os conhecimentos dos alunos, acumulados ao longo da sequência, implicam momentos de reflexões específicas nas atividades de escrita. Dessa forma, reliam e davam mais atenção nas produções seguintes.

Na produção final, as dúvidas passaram a ser compartilhadas entre as equipes, os alunos de equipes diferentes passaram a auxiliar uns aos outros em casos de a equipe não conseguir resolver a situação sozinha. Nesse ínterim, os alunos já possuíam certa autonomia na produção do gênero textual e

o desenvolvimento cognitivo sobre ele. Indo além de sua capacidade de chamar a atenção, foi perceptível também a função do programa Hagáquê no aumento do vocabulário, nas referências textuais utilizadas, na interpretação de textos, na expansão do repertório linguístico, nas atitudes de refletir, criticar e progredir na criatividade. Esses elementos demonstram o quanto a sequência contribuiu na construção de um aprendizado mais interativo.

Após a finalização da sequência didática, houve mais uma oportunidade de retomar a apreciação do trabalho com a turma, em função da necessidade de a professora regente se ausentar. Assim, foi possível exibir as produções finais dos alunos no vídeo. Desta maneira puderam realizar a leitura e mostrar seus trabalhos para a classe. Apresentaram com entusiasmo e oralizaram com orgulho o trabalho finalizado. Segundo Marcuschi (2010), articular oralidade com o trabalho escrito, tornam as atividades estimulantes ao aprendizado. Houve a solicitação por parte dos alunos para rerelem todas as HQs e avaliarem as criações dos colegas.

No início do mês de dezembro, no dia da culminância, foram entregues impressões coloridas dos gibis produzidos e um aluno de cada equipe se prontificou a fazer a apresentação para o público escolar presente. Por apresentarem nervosismo em falar em público, foram para a sala de leitura praticar. Esse momento favoreceu a autoconfiança, ouviam o receio do colega e apoiavam uns aos outros. Isso permitiu uma ótima apresentação e superação para os mais tímidos.

Considerações finais

Com o desenvolvimento da sequência didática a turma tornou-se mais interativa, comunicativa e aberta a novas aprendizagens. Possibilitou, além disso, trabalhar a timidez nas apresentações públicas do trabalho. Apesar das dificuldades iniciais relativas ao uso do computador, aprenderam rapidamente a usar as principais funções para realizar a escrita/digitação. Dessa maneira, analisamos que o uso do gênero HQ com intermédio do Programa Hagáquê no processo de ensino-aprendizagem da linguagem, viabilizou aprendizado além dos elementos básicos que compõem tal gênero e favoreceu aquisições múltiplas aos alunos.

Ademais, consolidar reflexão na intervenção didática nos momentos de planejamento, sistematização e aplicação foi essencial na formação como estagiária no processo de construção da práxis. Isso corroborou a afirmativa de que ao ensinar também se aprende. A boa relação com a turma e com a professora regente, ampliou o amor pela futura profissão, por isso reafirmamos a importância do PIBID e da parceria entre universidade e escola básica no processo de formação inicial do professor.

Referências

- BIM, S. A. **HagáQuê – Editor de história em quadrinhos**. Dissertação de mestrado. Instituto de Computação, UNICAMP, Campinas/SP, 2001.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

- DINIZ, Regina Célia; OLIVEIRA, Selma Lúcia de Castro; CRUZ, Rosemeare de Fátima Araújo; SIQUEIRA, José Aparecido de. As Histórias em Quadrinhos na aprendizagem. **X Encontro Latino Americano de Iniciação Científica**. INIC 2006. Disponível em: <http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2006/inic/inic/08/INIC0000913.ok.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2020.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- IANNONE, Leila Rentroia; IANNONE, Roberto Antonio. **O mundo das histórias em quadrinhos**. São Paulo: Moderna, 1994.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 2006.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; Machado, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- REGO, T. C. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- VIEIRA, J. G. S. **Metodologia de Pesquisa Científica na Prática**. Curitiba: Editora Fael, 2010.

INTERCULTURALIDADE: DIFICULDADES DE INSERÇÃO EM AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA

*Ana Paula do Nascimento Velásquez¹
Joelma Trindade de Almeida²*

Resumo: No presente trabalho apresentamos uma pesquisa concluída, a qual possui uma abordagem qualitativa, com o intuito de observar, descrever e compreender o problema em questão: a dificuldade dos docentes de língua espanhola em inserir na sua metodologia aspectos interculturais. A interculturalidade pretende desmistificar o pensamento sobre o ensino voltado à ortografia, realizando uma mescla entre as culturas hispânicas e brasileira, despertando no aluno o interesse e a percepção sobre as diferenças e igualdades entre ambas as culturas. O estudo realizou-se na Escola Estadual de Ensino fundamental e Médio Prof.º Leônidas Monte, localizada no município de Abaetetuba- Pará, com os alunos da turma do 6º ano “A” matutino.

Palavras-chave: culturas hispânicas; docentes; interculturalidade; Língua Espanhola.

Introdução

A língua espanhola possui grande importância para os brasileiros, não somente para sua formação escolar, mas também por uma questão política e geográfica, uma vez que nosso país se encontra em uma área fronteiriça com 7 países que possuem o espanhol como idioma oficial. Sendo assim, desde 1991 estamos interligados economicamente, por meio do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), a três países hispânicos (Argentina, Paraguai e Uruguai), sendo o Brasil o único que não fala esse idioma. Além disso, é necessário citar a importância do espanhol em concursos públicos e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o qual é tido como primeiro lugar na preferência para a realização das provas, enfatizando, assim, a similitude que possui com sua “língua irmã”: a língua portuguesa.

Nosso principal objetivo é identificar, compreender e buscar discutir a proposta de um método para solucionar o problema da falta de inserção da interculturalidade durante as aulas de língua espanhola; considerando as questões motivadoras que abrangem o assunto, além de refletir sobre a formação desse alunos, indivíduos os quais necessitam de tais informações em sua vida escolar, uma vez que, ao transferir esses conhecimentos a eles, podemos esclarecer melhor qual a importância de se ensinar uma língua estrangeira.

Diante do exposto, realizamos uma pesquisa qualitativa na escola de rede pública estadual Prof. Leônidas Monte, com uma turma de 32 alunos do 6º ano, na qual buscamos observar, analisar e entender o motivo da não inserção da interculturalidade durante as aulas de língua espanhola. Para isso, aplicamos uma dinâmica com cartas que possuem bandeiras de países hispânicos e outras que possuem algum aspecto cultural (famosos, danças e comidas típicas) de cada país, as quais possuem alguma relação com o Brasil; em seguida, realizamos uma discussão com a turma, instigando os alunos a entenderem o motivo de tais semelhanças com os outros países.

A língua espanhola na escola

O ensino da língua espanhola existe há quase um século no sistema brasileiro, datamos a sua primeira aparição em 1919, no Colégio Pedro II no Rio de Janeiro. Anos depois, em 1942, por meio da Lei Orgânica do Ensino Secundário nº. 4.244/42, o espanhol foi inserido na grade curricular do 2º Ciclo do Secundário no Brasil. Já em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a disciplina foi incluída obrigatoriamente tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Posteriormente, desde o dia 5 de agosto de 2005, a oferta da língua espanhola para o ensino médio tornou-se obrigatória e facultada para o fundamental, sancionada pela Lei nº. 11.161.

Porém, em 2017, o Ministério da Educação realizou a nova reforma do Ensino Médio que revogou a “Lei do espanhol” (nº 11.161/05), retirando a obrigatoriedade do ensino do espanhol nas escolas públicas de ensino e tornando a língua inglesa como disciplina de língua estrangeira obrigatória a partir do sexto ano do ensino fundamental, realizando, assim, um retrocesso no avanço do plurilinguismo e pluriculturalismo.

A partir de então, tanto os estudantes – de nível médio e superior – quanto os docentes, se encontram em uma situação um tanto quanto desajustada em relação a atual situação do ensino do espanhol, uma vez que, com a retirada desta disciplina, encontramos-nos desmotivados sobre a sua possível permanência. Porém, ao nos depararmos com o resultado de muitos movimentos realizados por alguns estados que conseguiram reverter esta situação, permanece conosco a esperança da busca por dias melhores.

Sabemos que, ao lecionar aulas de uma língua estrangeira, o professor não deve ser apto a ensinar somente a gramática aos seus alunos, mas sim despertar neles o interesse em conhecer as quatro habilidades linguísticas da língua espanhola: falar, ouvir, ler e escrever; assim como, mesmo por conta da falta de carga horária, possa proporcionar aos alunos a sensação de inserção na vasta carga de diversidades culturais que essa língua possui. Além disso, deve-se promover a explanação sobre a cultura hispânica, trabalhando de maneira positiva as diferenças culturais existentes entre os 21 países hispano falantes, como nos indica Reinaldo Matias Fleuri ao dizer que:

A intercultura refere-se a um complexo campo de debate entre variadas concepções e propostas que enfrentam a questão da relação entre processos identitários socioculturais diferentes, focalizando especificamente a possibilidade de respeitar as diferenças e integrá-las em uma unidade que não as anule. (FLEURI, 2003)

Podemos observar, a partir de então, que ambas as culturas devem servir como suporte umas das outras, considerando que as suas diferenças não sejam motivo de exclusão; ou seja, cada cultura possui algo a oferecer e ensinar, algo novo para ampliar nossos conhecimentos, esse é um dos motivos que torna a língua espanhola ainda mais acolhedora.

Sendo assim, realizamos por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), uma pesquisa com uma turma de uma escola pública que permanece com o ensino do espanhol no nível fundamental, para buscar compreender o motivo da falta de inserção desta interculturalidade durante as aulas, além de propor uma metodologia ao professor.

Metodologia

Apresentamos uma pesquisa qualitativa que, segundo Denzin e Lincoln (2006), faz uma abordagem de maneira interpretativa do mundo, na qual seus pesquisadores têm o ambiente natural como fonte direta para absorção de dados e seu principal instrumento é o próprio pesquisador, que obtém seus dados de modo predominantemente descritivo, com o intuito de tentar entender os fenômenos e seus significados.

Partindo desse ponto de vista, realizamos a identificação do problema e buscamos analisá-lo e discuti-lo, tendo como objeto de estudo um jogo criado pela bolsista. O jogo possui vinte cartas: dez são imagens de bandeiras de países hispânicos (Argentina, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Equador, Nicarágua, Peru e Venezuela) e dez são figuras culturais (comidas, danças e pessoas famosas) desses países, as quais possuem alguma relação com a cultura brasileira. Trinta e dois alunos – divididos em 4 grupos de 8 integrantes – participaram do jogo e tiveram que relacionar cada bandeira de determinado país com sua respectiva figura de representação cultural.

Figura 1 – Aplicação da atividade.



Fonte: registrada pelas autoras.

A atividade foi realizada durante 40 minutos (correspondente a uma aula completa), os alunos participaram ativamente durante todo o período, demonstraram interesse em participar, visto que se

tratava de uma atividade diferenciada dos outros dias de aula. Ao finalizar a atividade, realizamos uma roda de conversa, os alunos foram indagados sobre o sentido da atividade realizada e responderam de maneira positiva, ao relacionar os aspectos culturais dos países hispânicos com os do Brasil. Logo em seguida ocorreu uma explanação por meio da professora em sala, juntamente com a bolsista, que explicaram o motivo da dinâmica, enfatizando na questão do respeito à diversidade de outras culturas.

Resultados e análises

Ao aplicar a atividade, pudemos observar que os alunos obtiveram um resultado positivo, visto que todos participaram, uns de forma mais efetiva, outros de forma mais introspectiva. Porém, a presença de todos foi de extrema importância, não somente para a realização da atividade, mas também para a interação que ocorreu. Ao escolher os grupos com pessoas aleatórias, desvinculando-os dos seus grupos já formados em sala, passou-se a observar a interação entre alunos que, por muitas vezes, sequer mantinham contato durante a semana de aulas. Dessa forma, houve uma intensificação do sentido mais íntimo de uma atividade lúdica: sociabilização.

Partindo de outro ponto de vista, a atividade foi concluída no período de tempo esperado, enfatizando o sentido de organização. Em relação à prática da atividade em si, observamos que todos os grupos conseguiram concluí-la, porém, ocorreu um fato em comum entre os grupos, todos conseguiram relacionar dois pares das cartas: Argentina com Messi e Colômbia com Shakira.

Nesse viés, observamos a influência que as mídias causam na vida desses alunos, pois ao serem indagados sobre o conhecimento que obtinham, responderam que haviam visto na televisão, demonstrando-nos, assim, a importância de que as mídias tratem, mesmo que superficialmente, sobre os países hispânicos que nos circundam.

Considerações finais

Com base na análise dos dados apresentados para esta pesquisa, identificamos que o aluno apresenta um interesse maior pelo assunto estudado quando esse é incluído em uma atividade dinâmica, que saia da monotonia de copiar o que está no quadro. Nesse sentido, para uma língua estrangeira é ainda mais viável que se façam atividades lúdicas como a realizada durante a pesquisa, pois, assim, desperta ainda mais o interesse dos alunos em aprender não somente a língua falada ou escrita, mas, principalmente, a vontade de aprender sobre aspectos culturais daqueles determinados países.

Uma vez incluídas atividades dinâmicas nas aulas, percebemos um melhor desempenho dos alunos ao participarem de maneira efetiva nas aulas, assim como demonstra Freire ao explicar-nos que “aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (1997, p. 77). Deste modo, podemos observar que o ato de educar deve construir no indivíduo que está sendo ensinado, uma aventura, ou seja, deve despertar prazer.

Outro fato que devemos observar é o de que o professor, como indivíduo guiador do aluno, deve despertar nele esse interesse e essa aproximação com a língua estudada; resultando no maior interesse para ir em busca de cada vez mais informações sobre este mundo de diversidades e igualdades que é o da Língua Espanhola. Estimamos que, dessa maneira, o aluno pode se tornar futuramente o professor, e não somente por exercer essa função, mas, também, por ter domínio sobre essa educação que nos liberta.

Dessa maneira, o professor de língua estrangeira (espanhol) desmistifica a imagem que o aluno tem sobre ela: uma disciplina que só ensina a gramática e nada além disso, esclarecendo, então, a riqueza de culturas que há nos países hispânicos e de que maneira(s) podemos encontrar as igualdades e diferenças relacionadas à cultura brasileira.

Referências

CANCLINI, Nestor Garcia. **Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad**. Barcelona: Gedisa, 2004.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Professor(a): a profissão que pode mudar um país?. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 15, n. 65, p. 178–200, out. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642704>>.

MOURA, Milton. Diversidade Cultural e Democracia: Breve Reflexão sobre os Desafios da Pluralidade. **Textos e Contextos**, Salvador, v 3, n. 3, p. 29-38, 2005.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e sociedade**, n. 74, p. 27-42, 2001.

PARAQUETTI, Marcia. O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil. **Cadernos de Letras da UFF. Dossiê – Diálogos Interamericanos**. Instituto de Letras da UFF. n. 38, Niterói/RJ, 2009, p. 123-138.

PERIS, Ernesto Martín. El perfil del profesor de español como lengua extranjera: necesidades y tendencias. **marcoELE**, n. 8, p. 167-180, 2009.

ENSINO DO ESPANHOL NO BRASIL: CULTURAS E VARIEDADES LINGUÍSTICAS LATINO-AMERICANAS INVISIBILIZADAS

*Priscila Sarges de Almeida Rodrigues⁴³
Ana Paula do Nascimento Velásquez⁴⁴*

Resumo: Esta pesquisa visa discutir o silenciamento da América Latina nas aulas de espanhol no sistema educacional brasileiro, haja vista que, quando falamos do ensino de línguas estrangeiras, pensamos em uma educação interculturalista e globalizada. Verificamos, por meio de observações realizadas nas atividades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do Governo Federal na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Leônidas Monte no município de Abaetetuba, que boa parte das atividades aplicadas nas classes conduziam realidades majoritariamente eurocêntricas, silenciando a América Latina. Foram aplicadas atividades diferenciadas que despertaram o interesse e a participação dos alunos. A partir desses resultados, concluímos que fazer uso de novas ferramentas e conteúdos, dos mais diversos países que há no “mundo” hispânico, pode criar novas perspectivas para esses indivíduos em formação na educação básica.

Palavras-chave: América Latina; visibilidade; interculturalidade.

Introdução

Embora o espanhol tenha uma acentuada similaridade linguística com a língua portuguesa e tenha mais de um século de história no ensino escolar brasileiro, ele não é tão evidenciado quanto deveria. No Brasil, muito se tem discutido a respeito do ensino de línguas estrangeiras. Adiante, abordaremos questões importantes no que tange ao ensino desta língua em nosso país e faremos uma breve abordagem sobre a história da inserção do idioma no sistema educacional brasileiro.

Em síntese, a história do ensino de língua estrangeira no Brasil teve início em meados do século XVI, no qual se encetou o ensino da língua portuguesa aos índios, para eles o português ainda era uma língua estrangeira, visto que não era sua língua materna (LM). Dessa forma, o ensino da nova língua se converteria em um método mais acessível e prático para os colonizadores imporem sua cultura a esses nativos, pondo em prática o processo de colonização desses povos. Segundo Piletti (1991), isso também poderia “prender” os nativos à cultura europeia, subtraindo, assim, a sua autonomia.

Mais adiante, no século XX (por volta de 1919), iniciaria o ensino de língua espanhola no Brasil, no colégio Pedro II no Rio de Janeiro, a primeira escola brasileira a ter aulas dessa língua. Posteriormente, em 1942, o idioma foi inserido na grade curricular de ensino obrigatório da época, esse feito se deu por meio da Lei Orgânica Nº 4.244/42, a qual se destinava ao ensino secundário, um momento histórico e significativo para o ensino do espanhol.

No ano de 1991 houve um importante acordo de mercado entre Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, popularmente conhecido como Mercado Comum do Sul (Mercosul). Nesse acordo, o objetivo seria fazer a integração desses países, facilitando, assim, a circulação de bens e serviços de ambas as nações, além de possuir tarifa comum.

⁴³ Discente do curso de Licenciatura em Letras – Língua espanhola na Universidade Federal do Pará. E-mail: psarges12@gmail.com

⁴⁴ Mestre em Educação e Cultura e docente da Universidade federal do Pará. E-mail: anapaulavelasquez@hotmail.com

De acordo com Art. 17º do Decreto nº 350, de 21 de novembro de 1991 – que define os idiomas oficiais e reforça a necessidade de interação dos idiomas, possibilitando a interculturalidade entre essas nações –, “os idiomas oficiais do Mercado Comum serão o português e o espanhol e a versão oficial dos documentos de trabalho será a do idioma do país sede de cada reunião” (BRASIL, 1991).

O espanhol começou a ganhar destaque na educação pública brasileira com o sancionamento da Lei nº 11.161/2005, a qual tornava o ensino de espanhol obrigatório no ensino médio e facultativo no ensino fundamental. Essa lei foi de extrema importância para o ensino de línguas estrangeiras em nosso país, pois se tratava de uma língua que tinha sua própria legislação, entretanto, tudo isso foi pouco expressivo perto da “força” que a língua inglesa ocupa nos sistemas de ensino.

Porém, mais adiante o espanhol foi retirado da grade curricular de ensino por meio da Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, proposta pelo governo do presidente Michel Temer, o qual deixou apenas a Língua inglesa como língua estrangeira obrigatória. Sabemos que a língua inglesa é importante, por ser a língua universal, entretanto, o ensino do espanhol aqui no Brasil deveria trazer consigo certa significatividade por razões óbvias, por exemplo: geograficamente percebemos que dos 10 países fronteiriços ao Brasil, 7 são de fala hispânica.

A América Latina em questão

Percebemos a necessidade de pôr em evidência a América Latina nas aulas de espanhol, visto que, nas poucas vezes em que é trabalhado em sala, boa parte delas é tratada superficialmente. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, deve-se exercitar a empatia e o diálogo, valorizar a diversidade de identidades dos indivíduos e/ou grupos sociais com outras culturas, pondo à frente o respeito aos direitos humanos. Trabalhar a cultura latino-americana nas classes de espanhol incitará o aluno a conhecer a América Latina e se identificar como latino-americano, haja vista que há uma massa de indivíduos que, apesar de serem latino-americanos, não se identificam como tais.

Países como os da América do Sul, que são majoritariamente *hispanohablantes*⁴⁵, com exceção do Brasil, Guiana, Guiana Francesa e Suriname. Boa parte dos discursos referentes aos demais países de fala hispânica são marginalizadores, cremos que isso ocorra por conta de serem vistos como subdesenvolvidos economicamente; apesar de serem países com uma riquíssima diversidade cultural, ambiental e intelectual, são de certa forma ocultados. Poderíamos discorrer sobre alguns exemplos: a Cordilheira dos Andes⁴⁶ configura boa parte da paisagem de países como Chile, Argentina, Peru, Bolívia, Equador e Colômbia; a Ilha de Páscoa, no Chile, a qual é famosa pelas suas gigantes estátuas⁴⁷ e altares de pedra erguidos entre o século X e XVI, é considerada patrimônio cultural da humanidade pela UNESCO⁴⁸.

⁴⁵ Palavra de origem hispânica que faz referência a todo aquele que fala espanhol.

⁴⁶ Região montanhosa extensa, chamada também como “América Andina” por conta da sua extensão territorial.

⁴⁷ Também são conhecidas como “Moais”.

⁴⁸ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Outro ponto a ser destacado são os conceituados autores latino-americanos, os quais ganharam destaque internacional por suas obras. Autores como o colombiano Gabriel Garcia Márquez, que ganhou o prêmio Nobel de literatura por sua obra “Cem anos de solidão”; figuras como Gabriela Mistral e Mário Vargas Llosa, enriquecedores da literatura latino-americana.

Acreditamos que evidenciar a América Latina no ensino de língua espanhola é de extrema importância, e quem tem autonomia para que isto se concretize é o professor. Leffa (2013, p. 18) propõe que o professor detém o poder de circular ou silenciar discursos e conteúdo dentro da sala de aula, pois ele é o agente influenciador entre o aluno e o material didático.

É de nosso conhecimento que, apesar da língua espanhola ser uma das línguas mais faladas do mundo, em nosso país ela possui pouca visibilidade, cremos que isso se deva a alguns fatores. Por ser uma língua com uma acentuada similaridade linguística ao português, o espanhol é bastante estereotipado como “língua de fácil entendimento”, fazendo com que os falantes de português não despertem o interesse na aprendizagem do idioma. Esse é um dos equívocos desses aprendizes, pois culmina em se tornarem “reféns” do popular “portunhol”:

Portunhol se define como uma língua resultante do contato linguístico entre o Português e o Espanhol e é identificada como uma língua de contato, mas também como uma língua étnica de falantes de comunidades fronteiriças da região norte do Uruguai com o extremo sul do Brasil. (STURZA, 2018, p. 95)

Concernente ao material didático, podemos iniciar uma breve discussão sobre o conteúdo dos materiais usados em nossos sistemas educativos. No decorrer das observações feitas para o desenvolvimento dessa pesquisa, observamos que a realidade retratada na maioria dos materiais didáticos utilizados nas aulas de língua espanhola traz referências eurocêntricas, exemplos oriundos da Espanha; ou seja, poucos são os exemplos que “des-silencializem” e retratem a América Latina. Cremos que isso se deva ao fato de estarmos diante de uma visão colonialista, em que se dá voz ao colonizador e silencia-se o colonizado. “O silenciamento constitui outra face das ações discursivas colonialistas, que é a que se oculta, a face do não dito, do apagado, silenciado e esquecido” (LEFFA, 2013, p. 13).

Das observações em sala

Este trabalho foi baseado em pesquisa bibliográfica e de campo, que pode ser definido da seguinte forma:

A pesquisa de campo é uma fase que é realizada após o estudo bibliográfico, para que o pesquisador tenha um bom conhecimento sobre o assunto, pois é nesta etapa que ele vai definir os objetivos da pesquisa, as hipóteses, definir qual é o meio de coleta de dados, tamanho da amostra e como os dados serão tabulados e analisados. (CARNEVALLI; MIGUEL, 2001, p. 3)

A pesquisa para a elaboração deste artigo foi desenvolvida durante o período de 3 semestres, iniciando-se entre meados de 2018 e se estendendo até os terminativos meses de 2019. As observações foram feitas pela discente Priscila Sarges de Almeida Rodrigues, aluna do 4º semestre do curso de licenciatura plena em Letras - Língua Espanhola da Universidade Federal do Pará e bolsista do programa PIBID.

As observações destinadas à pesquisa ocorreram nas turmas do 6º ano da escola de ensino fundamental e médio Professor Leônidas Monte, localizada na cidade de Abaetetuba, estado do Pará. As observações aconteciam às segundas-feiras, das 9h às 11h.

Os alunos das respectivas turmas estavam na faixa etária de 10 a 13 anos de idade. No primeiro semestre de observação, notamos que o número de discentes presentes nas aulas de língua espanhola era baixo, havia em média 15 discentes presentes entre os 38 alunos que constituíam a lista de frequência da classe.

O conteúdo trabalhado em sala era voltado para a gramática convencional dos materiais didáticos ofertados pelo governo. Durante as aulas eram trabalhadas atividades gramaticais de escrita, leitura e interpretação de texto; em outros momentos trabalhava-se as cores e as partes do corpo, o conteúdo tradicional. Porém, acreditamos que o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira não pode se limitar somente a aprender gramática. Segundo Celani (1989 apud COBARI; FENNER, 2006, p. 3), “o livro didático se concentra praticamente em ensinar formas do sistema linguístico, sem nenhuma relação com os elementos que fazem parte da vida do aluno”.

O modelo tradicional de ensino já não surte o efeito desejado nessa geração globalizada que anseia por novidade, em ter contato com o novo, saindo da monotonia que envolve aprender uma língua e estudar suas necessárias, e não menos importantes, regras gramaticais.

Nas aulas, notamos que alguns alunos possuem uma visão diferenciada sobre as culturas que envolvem a língua espanhola, muitos tendem a acreditar que a cultura que rodeia o espanhol está limitada exclusivamente à Espanha. Nesse sentido, propomos algumas atividades envolvendo outros países hispânicos, países da América Latina.

Das atividades

Em um momento primário, fizemos um preâmbulo sobre as culturas de alguns países da América Latina tais como Chile, Peru, México, Nicarágua e Honduras. Em um segundo momento, solicitamos que esses alunos nos relatassem suas percepções a respeito das culturas apresentadas, várias foram as falas curiosas, acompanhadas de muitas perguntas por parte deles.

Paralelamente a atividade anterior, foi proposto aos alunos que organizassem uma exposição sobre as culturas de países hispanófonos e apresentassem na feira de ciências da escola. Eles foram divididos em 6 equipes (cada equipe orientada por um bolsista) e apresentariam a cultura, pontos

turísticos, curiosidades e outros pontos que julgassem necessário discutir sobre aquele país, bem como correlacionariam com hábitos ou pontos que houvesse semelhança com a cultura brasileira.

Análise dos resultados

Os alunos obtiveram um desempenho excelente em suas respectivas apresentações, conseguiram assimilar e reproduzir com êxito o que lhes foi proposto. Posteriormente, obtivemos outros avanços em sala de aula: encontramos discentes mais ativos nas aulas, fazendo alguns questionamentos sobre outros países hispanófonos próximos a sua realidade, desprendendo-se da enraizada cultura eurocêntrica que rodeia o ensino de espanhol.

Portanto, cremos que esses pequenos passos são de extrema importância para que a América Latina seja cada vez mais visibilizada nas salas de aulas, e que nossos alunos tenham inúmeras possibilidades de se relacionar/comunicar com o diferente. Além disso, esperamos ter uma educação globalizada, como aborda Calvet no que concerne ao contato com outras línguas e culturas: “dentro desses grandes conjuntos existem outras identidades, outra diversidade, outros plurilinguismos” (2001, p. 8).

Conclusão

Em virtude dos fatos mencionados, faz-se necessário entender o quão importante é o ensino de língua espanhola em nosso país e a evidenciação da América Latina, levando em consideração toda sua história e seu valor em aspectos econômicos e sociais. Consolidando o que já foi dito, dos 11 países da América do Sul, o Brasil é fronteiro a 7 países *hispanohablantes*; faz parte de um tratado socioeconômico (MERCOSUL) com 3 países de fala hispânica, sendo eles Uruguai, Argentina e Paraguai; é a 2ª língua mais falada no mundo por falantes nativos. Portanto, é preciso oferecer à sociedade a possibilidade de ter de fato uma educação globalizada, ofertando o ensino de línguas estrangeiras, voltando com obrigatoriedade da língua espanhola no sistema de ensino e, quiçá, adicionando uma terceira língua estrangeira.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº 2**, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

CALVET, L-J. Identidades y plurilingüismo. In: Tres Espacios Lingüísticos ante los desafíos de la mundialización: **Actas del Coloquio Internacional**. París, 2001.

CARNEVALLI, A. et al. O desenvolvimento da pesquisa de campo, amostra e questionário para realização de um estudo tipo survey sobre a aplicação do QFD no Brasil. **Revista Abrepro**, Santa Barbara do oeste, p. 3-8, 2001.

COBARI, C. C.; FENNER, A. L. **Algumas reflexões sobre o ensino de gramática em língua inglesa**. UEOP, Cascavel, 2006. p. 3-6.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

PILETTI, N. **História do Brasil**. 12. ed. São Paulo: Ática, 1991.

POR UMA ABORDAGEM INTERCULTURALISTA NO ENSINO DO ESPANHOL

*Cláudio J. Dias*⁴⁹

*Ana Paula Velásquez*⁵⁰

Resumo: O presente trabalho discute os desafios enfrentados pelos professores brasileiros de espanhol frente às diferenças culturais entre a sua realidade (e dos alunos) e a diversidade cultural hispânica; bem como a dificuldade em promover práticas de ensino interculturalistas. Observamos uma dissociabilidade entre o ensino das línguas e culturas hispânicas, bem como a ausência de práticas de ensino fomentadoras da interculturalidade, sobretudo no que tange aos países fronteiriços ao Brasil. Acreditamos que essa prática pedagógica hegemônica docente se deva à formação inicial para professores brasileiros de espanhol, a qual assume características eurocêntricas e silencia as atitudes, os valores e práticas compartilhadas das antigas colônias; dessa maneira, não contribui para a integração regional e o desenvolvimento da consciência latino-americana do aprendiz. O interesse por essa temática nasce da percepção de práticas de ensino que evidenciam os aspectos culturais e linguísticos da antiga metrópole e abordam superficialmente as variadas culturas latino-americanas, reforçando, assim, a cresça da superioridade social europeia sobre os povos colonizados. Giménez (2010, p. 21) declara que educação intercultural valoriza a diversidade cultural humana como positiva em si mesmas, mas sem exacerbar as diferenças, tendo sempre em conta que as posições socioeconômicas unificam muito os adultos. Essa investigação é de caráter qualitativo e explicativo, pois se propõe a apontar os fatores determinantes e contributivos para a ocorrência desse fato (Gil, 2007) no contexto educacional brasileiro. Para tanto, o corpus da pesquisa é constituído pelos relatos das semelhanças e diferenças entre as culturas maternas e estrangeiras, que foram produzidos pelos alunos em sala de aula e possibilitam a aproximação entre as culturas, a fim de desenvolver a tolerância e o respeito para uma convivência pacífica. As atividades estão sendo desenvolvidas na turma do 7º ano B, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Leonardo Negrão de Sousa. Essa instituição é uma das escolas-campo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) onde o espanhol ainda permanece sendo ofertado no município de Abaetetuba. Devido à implementação da Lei nº 13.415/2017 (Lei da Reforma do Ensino Médio), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996 da Educação Nacional, revogou a Lei nº 11.161/2005 (Lei do Espanhol) e produziu outros efeitos no campo educacional, o estudo da língua inglesa passou a ser de caráter obrigatório a partir do 6º ano. Para a etapa final da educação básica (Ensino Médio), esse dispositivo jurídico possibilita a oferta de outras línguas estrangeiras modernas, como o espanhol, preferencialmente, porém, em caráter optativo, a depender da disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. Para fundamentar teoricamente essa pesquisa, apoiamos-nos em Giménez (2010), Tubino (2007), Freuri (2003), Walsh (2009), entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: integração; formação docente; interculturalidade; Espanhol.

Introdução

As principais justificativas desse trabalho são: a necessidade de valorizar o ensino de espanhol, dispondo da participação de países colonizados, os quais, geralmente, são excluídos desse contexto; mostrar a invisibilidade de suas culturas, crenças e costumes no ensino-aprendizagem desse idioma; trazer ao conhecimento a importância dessa participação para o ensino.

Sempre que nos propomos a pensar sobre a função do docente na sociedade moderna, deparamo-nos com numerosos obstáculos impostos a sua prática pedagógica, principalmente no ensino de língua estrangeira nas escolas, pois a sociedade vem sofrendo mudanças desde o século passado. Porém, o sistema educativo parece não acompanhar essas mudanças, visto que ainda se mantém um processo formativo arraigado. Desse modo, o novo contexto social educativo tem exigido do professor novas

⁴⁹ Graduando em Letras – Língua Espanhola na Universidade Federal do Pará. E-mail: claudiodias09@gmail.com

⁵⁰ Prof.ª Mestra na Universidade Federal do Pará – Campus Abaetetuba. E-mail: anapaulavelasquez@gmail.com

competências, habilidades e atitudes, especialmente nos anos iniciais da educação básica. Prado et al (2013) destaca que, nesse cenário, o docente necessita ir além, ultrapassando uma fundamentação técnica e fragmentada para agir em situações novas e problemáticas, que conduzam as ações decisórias e a capacidade de iniciativa, por meio de uma postura flexível, permeada por uma visão sistêmica e estratégica. Essas novas situações representam desafios para a prática docente. A prova disso é que, no dia a dia do professor, surgem desafios e contratempos capazes de dificultar ou prejudicar a construção de conhecimentos, bem como o processo de ensino-aprendizagem, entre eles estão: o espaço; o mobiliário; os materiais didáticos; a indisciplina dos alunos; a falta de planejamento; e a ausência da família na escola.

A educação brasileira enfrenta inúmeros desafios na tentativa de proporcionar a todos seus cidadãos acesso a uma educação de qualidade; bem como valorizar os professores, por meio de melhores cursos de formações, além de condições adequadas de trabalho, salários dignos e uma jornada de trabalho que lhe proporcione momentos de lazer. Sabemos da importância do educador na sociedade, mas estes ainda sofrem com a desvalorização em sua área profissional que, mesmo depois de uma luta histórica por busca de melhorias, ainda prejudica a educação do nosso país.

Em meio a tudo isso, percebemos que, enquanto o mundo é globalizado, as sociedades se interconectam e as pessoas – como resultado dessas conexões – acabam falando várias línguas e tendo contato com o que existe fora das fronteiras. Nesse viés, Fleuri afirma:

A globalização da economia, da tecnologia e da comunicação intensifica interferências e conflitos entre grupos sociais de diferentes culturas. O Brasil, sendo historicamente constituído como uma sociedade multiétnica e culturalmente híbrida (CANCLINI, 1998; BHABHA, 1998; GEERTZ, 1978), enfrenta agora desafios que se acirram em plano nacional na medida em que se intensificam suas relações internacionais. (FLEURI, 2013, p. 406)

Assim, o autor declara que a globalização nos oferece informações que inevitavelmente atravessam fronteiras, uma vez que estamos coligados e, constantemente, discutimos problemas que atingem a todos. E mesmo sabendo de tudo isso, é mantido nas escolas o ensino somente da língua franca e não há reconhecimento das línguas do seu contexto sociocultural.

Diante disso, cabe a reflexão sobre a necessidade de um ensino plurilíngue no contexto escolar, que tenha como metodologia de ensino o papel do professor de línguas como conhecedor de todo processo que diz respeito ao seu objeto de trabalho. Essas e outras indagações mostraram-se relevantes durante nossas práticas nas escolas por meio do PIBID.

“Ensino plurilíngue” é um termo muito amplo e complexo que, enquanto campo de saber, possui muitas particularidades e vem sendo objeto de estudo e pesquisa nos últimos tempos. Para que se possa entender seu significado, valemo-nos de alguns conceitos que embasam este estudo. Coll esclarece: pluralismo não quer dizer multiplicidade de verdades, mas sim admitir que essa verdade é pluralista em

si mesma, desde que é expressão do pluralismo da realidade que encarna em distintas culturas (COLL, 2002, p. 47).

Embora desconhecida por muitos educadores, as questões relacionadas ao ensino plurilíngue e intercultural estão cada vez mais evidentes, principalmente no que se refere ao ensino de línguas.

Desde los años 90, la interculturalidad se ha convertido en un tema de moda. Está presente en las políticas públicas y en las reformas educativas y constitucionales, y es eje importante tanto en la esfera nacional-institucional como en el ámbito inter/transnacional. Aunque se puede argumentar que esta atención es efecto y resultado de las luchas de los movimientos sociales políticos-ancestrales y sus demandas por reconocimiento, derechos y transformación social, también puede ser vista, a la vez, desde otra perspectiva: la que la liga a los diseños globales del poder, el capital y el mercado. (WALSH, 2009, p. 1-2)

Como vimos nas considerações acima, esse tipo de ensino engloba todo um processo de ensino-aprendizagem, respeito às culturas, interação e relação intercultural do ensino de línguas num país. “Há um pensamento sobre diversidade cultural que prova que nenhum paradigma pode pretender-se único e explicativo de toda a realidade, pela mesma razão que cada cultura é uma realização no espaço e no tempo da grande aventura humana” (COLL, 2002, p. 45). Ou seja, não há como negar o papel plurilíngue que o ensino de espanhol exerce quando atua nas práticas de ensino de línguas nas escolas, quando entendida como uma relação “[...] na qual todo cidadão, tem o direito e o dever de participar em condições de absoluta igualdade na construção do respeito às diferenças [...]” (FLEURI, 2000, p. 67).

Da mesma forma, em Tubino (2002), observamos a importância intercultural no diálogo com o outro.

Comprender al otro es también percibirme desde su mirada: la tolerancia positiva o comprensiva es la condición necesaria del diálogo intercultural. Este a su vez es algo más que la tolerancia positiva. Es la “autorecreación propia en la interacción con ese otro”. El diálogo intercultural es la “autorecreación transcultural: regresar a nosotros después de habitar las miradas de otros, ponernos experiencialmente en perspectiva. (TUBINO, 2002, p. 74).

Ao analisarmos o que diz o autor, conseguimos perceber que a compreensão das diferenças é uma ação que transforma em direção à interculturalidade positiva, que deve ser simultaneamente desenvolvida, tanto no espaço macro como no espaço micro da sociedade, gerando, assim, uma diversidade cultural sadia.

Privilegiamos o conceito de interculturalidade, visto que apresenta as culturas em conflito e em diálogo, ao mesmo tempo, não tentando obstruir as diferenças e sim fazendo com que elas conversem e se entrelacem. Essa ideia do sujeito intercultural e contemporâneo em conflito é compartilhada pela psicanálise, porque Freud parte do pressuposto de que o ser humano é um ser em conflito, sendo o conflito inerente à vida. A interculturalidade também permite ampliar horizontes, dando lugar às diferenças e apontando ao enriquecimento e mudança contínua.

Segundo Coll (2005), o foco não é misturar culturas e sim perceber que nas suas diferenças podem se enriquecer, evitando, desse modo, a mútua negação.

Entendemos que as propostas devem visar a uma diversidade cultural intercultural, pois estamos certos de que o futuro dessa diversidade passa inelutavelmente pelo estabelecimento de relações entre as diversas culturas. Não se trata, porém, de uma estratégia cujo alvo seja uma mestiçagem uniformizadora, mas um enriquecimento de cada cultura e sua transformação em contato com as outras, a partir do que ela é e não da sua negação. (COLL, 2002, p.53).

Histórico da língua espanhola em nosso país

Em agosto de 2005, depois de um longo prólogo, é assinada a lei que determina a oferta obrigatória do espanhol no ensino médio nas escolas brasileiras. De um modo geral, é possível afirmar que o clima era esperançoso: boas coisas poderiam acontecer a partir daquele ato. Afinal, ao longo da década de 90 o espanhol vinha, pouco a pouco, ganhando espaço em escolas da rede particular. A elaboração e publicação de livros didáticos de espanhol como língua estrangeira direcionados para a educação básica ganhava força nas editoras brasileiras; crescia a procura pelo espanhol nos cursos livres de idiomas; e aumentava o número de cursos de licenciatura nos âmbitos público e privado (BARROS, 2016, p. 15).

A lei traria, o que muitos pensavam, até então: garantia de emprego e boa formação para os profissionais da área; promoveria uma maior integração com nossos vizinhos americanos; uma posição mais destacada no mundo dos negócios para futuros profissionais de diferentes áreas: nesse momento já se alardeava a importância do espanhol como segunda língua internacional, com muitos milhões de falantes, etc., etc., etc. E foi nessa longa lista de eteceteras que olhares mais atentos puderam vislumbrar que a Lei 11.161 e a realidade que ela nos proporcionaria não era assim tão ideal (BARROS, 2016, p. 16).

Antes de mais nada, por que tornar a oferta do espanhol obrigatória no âmbito da educação básica? Por um lado, a premência da integração regional respondia a essa pergunta. De fato, eram (e ainda são) necessárias políticas linguísticas que trabalhassem em prol da integração regional na América Latina, mais especificamente no Mercosul. Todavia, por outro lado, havia a presença da Espanha, que não fazia parte do Mercosul.

Contudo, embora o Mercosul tenha sido o maior responsável pelo recrudescimento do ensino da língua espanhola no Brasil na década de 90, paradoxalmente, a imensa maioria dos materiais didáticos aqui utilizados para o ensino do idioma é de origem peninsular.

Isso se deve a dois fatos: à ausência de uma política clara e eficiente de difusão linguística e cultural entre os países que compõem o Mercosul, o que, conseqüentemente, também implicou na ausência de uma política de publicação e distribuição de materiais didáticos pertinentes para o ensino do espanhol falado e escrito na região; à existência dessas mesmas políticas na Espanha, que se materializam quando

o país criou, concomitantemente ao Mercosul, o Instituto Cervantes, com o objetivo precípua de divulgar a língua e a cultura espanhola pelo mundo.

Como a Espanha emerge, nos anos 80, das vicissitudes impostas por longas décadas de ditadura franquista e ingressa na União Europeia, isso leva à criação de várias filiais desse Instituto em diversos países do mundo, desde a França ao Japão. No Brasil, há um Instituto Cervantes em São Paulo e outro no Rio de Janeiro. Estes centros oferecem cursos diversos, como, por exemplo, o de formação de professores de língua espanhola no nível básico e superior. Isso tem várias implicações para o ensino da língua espanhola no Brasil. (CAMARGO, 2004, p. 143)

São inúmeras as notícias que narram, por exemplo, a participação do Brasil na 15ª Cúpula Ibero-Americana, realizada em outubro de 2005 em Salamanca (dois meses depois da assinatura da Lei 11.161). “Brasil quer trocar dívida externa por professor”, afirmava a manchete da Folha de S. Paulo. O então ministro da Educação, Fernando Haddad, declarava que a ideia era que a Espanha perdoasse a dívida do Brasil (na época, 19 milhões de dólares) em troca de investimentos na área educativa: “No caso do Brasil e da Espanha, o ministro disse que existe um interesse mútuo, pois um pretende promover sua língua e o outro decidiu ensiná-la”. Integração regional ou negócios com a Espanha?

As duas coisas poderiam responder alguns questionamentos. No entanto, essas duas opções respondem a interesses políticos, econômicos e culturais tão diferentes e tão diametralmente opostos, que dificilmente poderiam caminhar juntos de forma equilibrada. E é justamente essa sorte de indefinição, essa dualidade nos propósitos da Lei 11.161 que fará com que a presença real e efetiva do espanhol na educação básica seja marcada por caminhos tão tortuosos. Vejamos por quê.

A sanção da Lei 11.161 é um gesto de política linguística. Entendemos política linguística como escolhas e determinações no que se refere às relações entre língua(s) e sociedade(s). Assim, o Estado brasileiro determina que, no ensino médio, os estudantes poderão estudar espanhol se assim decidirem, uma vez que a oferta passa a ser obrigatória: o espanhol é agora componente curricular. No entanto, qualquer política linguística só existe de fato quando colocada em prática, ou seja, ela é inseparável de sua aplicação, chamada, neste campo teórico, planificação linguística. Portanto, ou o espanhol passa de fato a ser uma disciplina ofertada no ensino médio, ou podemos guardar a Lei 11.161 na gaveta junto com outras tantas.

Existem muitas definições de planificação linguística, muitas delas situam problemas relacionados à comunicação como cerne de seus esforços, outras afirmam que ela geralmente responde a objetivos não linguísticos e que motivações políticas, econômicas, científicas ou de outra natureza são seu principal motor.

No intuito de fazer da Lei 11.161 uma realidade palpável, o Estado brasileiro adotou algumas medidas importantes. Destacamos a inclusão da língua espanhola nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), em 2006, e no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 2011. Em

ambos os casos, a presença do espanhol responde ao caráter formador do currículo do ensino médio. Um caráter que não se dirige única e exclusivamente à formação do profissional, apesar de ela também ser contemplada, mas também, e fundamentalmente, à formação do indivíduo/cidadão. Responde às questões identitárias mais do que mercantis.

Afirma o Guia do PNLD:

O livro didático influencia a formação das identidades dos indivíduos, que são construídas e reconstruídas a partir da relação com o outro. [...] o livro precisa contribuir para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, desprovidos de preconceitos, capazes de respeitar a si mesmos e a outros, partindo de experiências críticas e reflexivas com a língua estrangeira. (BRASIL, 2011, p. 11-12)

Nas OCEM encontramos:

[...] o papel crucial que o conhecimento de uma língua estrangeira, de um modo geral e do espanhol em particular, pode ter nesse nível de ensino: levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade. (BRASIL, 2006, p. 133)

Nesse sentido, a presença do espanhol não está marcada por ações urgentes, por um consumo linguístico desenfreado ou em escala industrial, mas por um convite à reflexão, à interação e à consciência de que o espanhol e sua aquisição não são um fim em si mesmo, mas peças da engrenagem que forma o cidadão. Segundo esses documentos, o espanhol como língua estrangeira no ensino médio deve contribuir para a nossa formação enquanto brasileiros que, marcada pela interação, é atravessada por uma identidade latino-americana.

Com documentos dessa natureza, o Estado brasileiro enquanto agente de uma planificação linguística, age no sentido de influenciar comportamentos de seus cidadãos afim de convencê-los da importância de uma língua estrangeira – nesse caso, o espanhol – na formação integral dos indivíduos deste país. Então por que isso não funciona ou só funciona parcialmente? Por que as experiências na educação básica nem sempre são bem-sucedidas?

Infelizmente, há muitas respostas para essas perguntas, entre elas a própria situação do ensino em nosso país e o lugar que ele ocupa, não só nas ações e determinações estatais, mas também no imaginário de nossa sociedade. No caso específico do espanhol, vale apontar outros aspectos.

A Lei 11.161 determina, em seu Art. 5º, que os Conselhos Estaduais de Educação “emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada”. Isso significa que cada Estado brasileiro fará sua leitura da Lei e decidirá como deve se dar a inclusão do espanhol no ensino médio. Há vários estudos e, neste livro, relatos de caso que nos mostram as infinitas maneiras de interpretar que o ensino do espanhol “[...] de oferta obrigatória pela escola e matrícula facultativa para o aluno, será implantado [...]”. O Art. 5º o qual deveria garantir que se

contemplasse a diversidade do Brasil, no momento de determinar a inclusão de um novo componente curricular, terminou funcionando como uma faca de dois gumes.

Diante disso, volta a surgir a figura da Espanha; o Estado espanhol tem uma política linguística clara e bem definida. Tal política tem como base a promoção e expansão internacional da língua espanhola como língua estrangeira e responde a interesses políticos e econômicos daquele país. Essa promoção internacional é marcada por um discurso triunfalista que se dedica a cantar as maravilhas da língua espanhola – enorme número de falantes nativos e não nativos, língua internacional, língua de integração, etc.; e convencer futuros usuários da importância de adquirir esta língua, ou melhor, este produto.

Atividade intercultural

Devido à realidade da falta de práticas interculturalistas, pensamos em uma atividade de integração que foi realizada junto aos alunos, pois tomamos consciência sobre as diferenças culturais presentes em nosso continente, usando como ferramenta os meios de informações acessíveis aos alunos; tentando, assim, alcançar no ensino-aprendizagem uma melhor sociabilidade entre todos.

Desenvolvimento da atividade

Foram repartidas as notícias de várias realidades latino-americanas como a falta de emprego, a fome, problemas políticos e sociais, o crescimento do mercado, a exportação dos produtos etc., e cada aluno escolheu as notícias que achou conveniente.

Depois de ler as notícias, extraíram as informações sobre o que se tratava, as características das pessoas mencionadas, país e cidade presentes no texto, assim como do espaço e realidade na qual se encontram. Os alunos escreveram no caderno as informações extraídas como se fossem jornalistas e depois compararam as informações com a realidade do nosso país, em seguida, comentaram sobre o que encontraram nessa observação das notícias. Uma vez que foram analisadas as falas dos alunos, foi feita uma breve introdução sobre o que acontece fora de nossas fronteiras e que muitas vezes ignoramos.

Considerações finais

Neste trabalho procuramos fazer uma análise de cunho teórico e prático, a qual pudesse revelar como está se efetivando, nos dias atuais, o ensino de espanhol como língua estrangeira na escola Leonardo Negrão de Sousa, no município de Abaetetuba-Pará.

Concluimos que a escolha por refletir sobre um ensino plurilíngue, de integração e de práticas não hegemônicas e eurocêntricas; ao mesmo tempo valorizando o trabalho do professor em meio a tantos desafios, fez com que surgissem dúvidas referentes à metodologia de ensino e ao papel do professor de línguas como conhecedor de todo processo que diz respeito ao seu objeto de trabalho. Essas e outras indagações mostraram-se relevantes durante nossas práticas nas escolas por meio do PIBID.

Sendo assim, sinalizamos que ainda há muito que se fazer para que o ensino interculturalista seja implementado no nosso país como um todo e, principalmente, em nosso estado do Pará, para que assim possam ser evidenciados em relatos mais significativos sobre o ensino de espanhol nas escolas públicas de nossa cidade.

Referências

- BERBEL, N. A. N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface, Botucatu**, v. 2, n. 2, p. 134-154, fev. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32831998000100008>. Acesso em: 01 maio 2019.
- PRADO, Alcindo Ferreira et al. Ser professor na contemporaneidade: desafios da profissão. **Revista eletrônica S@ber**, v. 21, jul./ago. 2013.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latino americano de Ciencias Sociales, 2005.
- SOUZA, M. I. Porto de; FREURI, R. M. Entre limites e limiares de cultura: educação na perspectiva intercultural. In: FREURI, R. M. (org). **Educação intercultural: mediações necessárias**. DP&A editora, 2003, p. 53-84.
- TUBINO, F. (2007). **Educar en ciudadanía intercultural: experiencias y retos en la formación de estudiantes universitario indígenas**. Lima, Perú: Fondo editora.
- TUBINO, F. Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva. In: FULLER, N. et al. **Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades**. San Miguel-Lima, Perú: Fuller editora, 2002, p. 51-76.
- WALSH, C. **Interculturalidade crítica y educación intercultural**. Universidad Católica de Chile, 2009.
- BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. v. 1. 133 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13558>>. Acesso em: 01 nov. 2019.
- BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2011**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/2349-guia-pnld-2011-%E2%80%933-anos-finais-do-ensino-fundamental>>. Acesso em: 01 nov. 2019.
- BARROS, C; COSTA, E; GALVÃO, J. (org). **Dez anos da “lei do espanhol”**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2016, p. 15-20.
- DE CAMARGO, M. L. O ensino do espanhol no brasil: um pouco de sua história. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, p. 139-149, jan./jun. 2004.
- FLEURI, R. M. **Educação intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais**. Perspectiva, Florianópolis, v. 20, n. 02, p. 405-423, jul./dez. 2002.

O PAPEL DO PROFESSOR DIANTE DO SILENCIAMENTO DOS PAÍSES LATINO-AMERICANOS NO ENSINO DO ESPANHOL

*Evair de Oliveira Vieira*⁵¹
*Ana Paula do Nascimento Velásquez*²

Resumo: O presente trabalho busca discutir o silenciamento da diversidade cultural e linguística dos países latino-americanos nas práticas de ensino do espanhol nas escolas. Durante as aulas, observamos a ênfase no ensino das estruturas gramaticais dissociado dos aspectos culturais dos países hispano-falantes, bem como o destaque à cultura e à variedade linguística peninsular, além de uma abordagem superficial das nações latino-americanas. Acreditamos que essa prática guarda estreita relação com o caráter eurocêntrico e hegemônico assumidos nas formações docentes, local de desenvolvimento da identidade profissional que ainda encontra dificuldade para reconhecer e valorizar os costumes, as tradições e os saberes advindos das antigas colônias. Deste modo, delimitamos como objetivo desta pesquisa compreender o porquê do lugar periférico que a América Latina ocupa nas práticas de ensino escolar, buscando relações com a formação docente inicial e continuada de espanhol. Destacamos que Zolin-Vesz (2014) atribui à função do professor esse silenciamento ou a possibilidade de tornar audível as vozes dos grupos historicamente oprimidos, considerando-o como agente político e responsável por despertar o senso crítico nos alunos por meio da reflexão igualmente crítica. Para a realização desta investigação optamos pela metodologia da pesquisa-ação que assume o caráter qualitativo e explicativo, pois inclina-se a reconhecer os motivos do silenciamento da diversidade cultural e linguística latino-americana nas aulas de espanhol nas escolas. Nesse sentido, o *corpus* da pesquisa constitui-se como a observação empírica inserida entre as atividades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de língua espanhola. Como resultado, notamos um maior interesse dos alunos pelo acesso às culturas dos países que circundam o Brasil e o desenvolvimento da consciência pela solidariedade humana e da identidade latino-americana para uma convivência harmônica. Para fundamentar teoricamente essa pesquisa nos apoiaremos em Fleuri (2000), Veiga-Neto (2003), Zolin-Vesz (2014), entre outros.

Palavras-chave: diversidade cultural; prática de ensino; Espanhol.

Introdução

Sabemos que o ensino das línguas estrangeiras no Brasil sempre ocupou um lugar periférico no sistema educacional, sendo a carga horária um ponto determinante, assim como o pouco reconhecimento do papel da língua estrangeira no currículo escolar e a carência de profissionais habilitados. Diante desses fatores, ao invés de obtermos um progresso nesse ensino, tivemos um retrocesso significativo.

Com a criação do Mercado Comum do Sul (Mercosul) – bloco econômico que foi criado por meio do Tratado de Assunção –, no ano de 1991, do qual fazem parte o Uruguai, Paraguai, Argentina e também o Brasil, o único que não compartilha da mesma língua, o espanhol. A expectativa era de uma expansão do ensino dessa língua no país, visto que é um dos idiomas oficiais do Mercosul. O bloco tem como objetivo integrar esses países, e a língua é uma ferramenta fundamental para essa integração e/ou interação, com isso, se esperava uma crescente valorização do espanhol. No entanto, não é o que vemos no ensino público, a língua estrangeira segue ocupando um lugar periférico.

A assinatura do Tratado de Assunção, em 1991, provavelmente teve influência na criação da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB) nº 9.394, em 1996, na qual o Art. 35 declara que a

⁵¹ Discente do curso de licenciatura em Letras – Língua Espanhola na Universidade Federal do Pará. E-mail: evairch7@gmail.com

² Mestre em Educação e Cultura e docente na Universidade Federal do Pará. E-mail: anapaulavelasquez@hotmail.com

língua inglesa deveria ser ofertada em caráter obrigatório; e poderiam ser ofertadas outras línguas em caráter optativo, dando prioridade ao espanhol.

No entanto, se comparado ao inglês, o espanhol não teve o mesmo espaço. Fatores como a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino, foram pontos que prejudicaram a implantação do espanhol no ensino.

Em 2005, foi criada a Lei nº 11.161, que ficou conhecida como a lei do espanhol, a qual tornou sua oferta obrigatória pela escola e facultativa para o aluno, apresentando um progresso frente à LDB de 1996. No entanto, em 16 de fevereiro de 2017, a Lei nº 13.415 revoga a Lei nº 11.161, causando o retrocesso citado anteriormente, referente ao ensino da língua espanhola, voltando a ser de caráter optativo, sendo essa a atual situação do idioma na grade comum curricular.

Então, voltamos a destacar a palavra “integrar”, afinal, o Brasil está localizado em um continente onde o espanhol é a língua majoritária. Com isso, o ensino do idioma no país é crucial para criar relações cada vez mais próximas com os demais países, ou seja, se conhecer e adentrar um ao outro, a cultura, a economia, as políticas sociais, entre outros. Zolin-Vesz (2013) afirma que o espanhol promove encontros, no entanto, o Brasil, por ser o único a falar português, se isola dos demais, mesmo sendo componente do Mercosul, se desencontrando dos países que o circundam. Isso tem influência nas práticas de ensino do espanhol nas escolas públicas, pois não é tratada como prioridade na grade comum curricular e, em sala, existe o silenciamento da diversidade cultural e linguística dos países latino-americanos, dando-se ênfase à variedade linguística peninsular – uma realidade totalmente diferente da qual estão inseridos os estudantes brasileiros (latinos).

Nesse sentido, buscamos, por meio de pesquisa-ação com caráter qualitativo e explicativo, compreender por que a América Latina ocupa um lugar periférico nas práticas de ensino escolar, buscando relações com a formação docente inicial e continuada de espanhol.

Prática de ensino do espanhol

Ao falar da prática de ensino do espanhol, somos levados diretamente ao ensino tradicional, que vai passando de geração em geração, sem grandes mudanças. Podemos compará-lo a um ofício familiar, onde nossos avós ensinaram aos nossos pais, nossos pais nos ensinaram e assim aprendemos, e como aprendemos ensinaremos aos nossos filhos. Ou seja, o ensino somente da gramática e os quadros cheios de conteúdo enquanto os alunos escrevem, assim se perdem minutos importantes que poderiam ser utilizados em trocas de ideias sobre as histórias, as culturas dos países latino-americanos, sobre o conhecimento prévio que os alunos possuem a respeito desses países, gerando, assim, uma aula contextualizada, despertando o senso crítico dos alunos: “quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando ‘curiosidade epistemológica’, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto” (FREIRE, 1996, p. 27).

Um aluno crítico buscará soluções para driblar as limitações existentes no ensino tradicional, ou seja, não se limitará à gramática como a única forma de se aprender uma língua estrangeira (o espanhol). No entanto, a maioria, mesmo possuindo esse senso crítico, tem dificuldades para desenvolvê-lo frente às situações criadas em sala de aula. Desse modo, cabe ao professor despertar o ser crítico do seu discente, fazê-lo entender que ele não é somente um receptor de conteúdos. Afinal, é necessário “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 52). Ir além da sala de aula ou do que foi dito em um determinado momento e construir o seu próprio saber. Quanto mais cedo ocorrer esse desenvolvimento crítico, mais facilidade esse aluno terá nas atividades escolares/acadêmicas e futuramente como profissional, sendo da educação ou não.

Diante desse ensino tradicional que ainda domina as salas de aula no sistema educacional brasileiro, o professor vai dando seguimento a esse modelo, tendo em vista que precisa seguir um conteúdo programático. Com isso, questionamos o seguinte: será que não está ausente esse senso crítico – que tanto falamos que se deve despertar nos alunos – também nos professores? “Chamo a atenção, então, para o papel ético dos professores – que também são autoridades e formadores de consciência e cidadania, e fazem escolhas sobre o material usado em sala de aula” (LESSA, 2013, p. 25). Se o professor não compreender inteiramente o seu papel, em algum momento ele se tornará apenas um transmissor de conteúdo.

O silenciamento da América Latina e o papel do professor de espanhol

Os livros didáticos utilizados no ensino do espanhol, estão direcionados à variedade linguística peninsular, pouco se vê a respeito dos países latino-americanos. “Basta dar uma folheada em alguns livros didáticos, editados nos últimos anos, tanto no Brasil quanto na Espanha, para verificar que a diversidade das comunidades americanas, falantes da língua espanhola, é explorada de maneira periférica” (LESSA, 2013, p. 21). Essa característica se estende aos livros que são utilizados na formação docente, evidenciando que o silenciamento da América Latina também está presente na formação inicial.

É necessário compreender que, como professores e alunos brasileiros, estamos inseridos em uma realidade totalmente diferente da qual se vive na Espanha (Europa). Então, por que focar na variedade linguística de um país que vive um contexto diferente da América Latina?

Zolin-Vesz, declara:

A centralidade da Espanha e a invisibilidade dos demais países do mundo hispânico certamente não estão relacionadas somente com a questão do nome. Elas constituem aspectos sociopolíticos que contribuem para reforçar a crença de que a Espanha é o lugar naturalmente a ser citado em que se fala a língua espanhola” (ZOLIN-VESZ, 2013, p. 57-58).

Nesse sentido, entendemos que a imagem de país colonizador tenha influência nessa hegemonia da variedade linguística peninsular, colocando-a como referência para o ensino do espanhol no Brasil e no mundo, silenciando as demais variações. No entanto, como seres críticos que devemos ser, precisamos entender que essas variações linguísticas também necessitam ser ouvidas. Zolin-Vesz (2014) atribui ao professor a responsabilidade de dar voz aos povos que historicamente foram silenciados.

A interculturalidade no ensino do espanhol no Brasil

O Brasil está geograficamente localizado na América do Sul, possui o maior território entre os 13 países que formam o continente, sendo o único país que tem como língua materna o português; além de fazer parte do Mercosul, o qual possui como idiomas oficiais o português e espanhol.

Mesmo inserido nesse contexto, o Brasil “vive de costas” para seus vizinhos hispânicos, como se não fosse parte do continente, esse comportamento influencia no ensino do espanhol no país. Com isso, devemos destacar a importância da boa relação que se deve existir entre esses países, pois além do tratado que foi assinado entre Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, vive-se uma realidade historicamente semelhante entre eles.

Quando o ensino brasileiro ignora a cultura, a história, a política latino-americana, entre outros, está, conseqüentemente, ignorando a si mesmo e se isolando historicamente; afinal, o Brasil também é um país latino-americano, compartilhando as mesmas realidades e o mesmo território.

Quando falamos de interculturalidade no ensino do espanhol, mais do que somente conhecer, buscamos criar relações, gerar a aproximação entre culturas e, com isso, desenvolver o respeito pelo modo de ver e viver de cada país. Como citado anteriormente, segundo Zolin-Vesz (2013) o espanhol é uma língua que promove encontros, em outras palavras, cria possibilidades.

A educação intercultural é “concebida como construção de processos em que diferentes sujeitos desenvolvem relações de reciprocidade” (FLEURI, 2000, p. 79). Ou seja, é fazer com que os alunos brasileiros relacionem suas realidades com a realidade vivida por seus vizinhos hispânicos, criando, dessa maneira, cidadãos críticos, solidários, que possam respeitar o modo de viver do outro, sem os olhares preconceituosos que geralmente costumamos ter ao direcionarmos para os nossos vizinhos.

Dessa maneira, esperamos que os alunos se reconheçam como latino-americanos e como parte dessa realidade, que sejam mais humanos, se coloquem no lugar do outro, sem impor ideias; que possam absorver, acrescentar e enriquecer seu conhecimento a partir da convivência com pessoas de culturas diferentes, sem o hábito de comparar para entender melhor o que comemos ou vemos, entender que são coisas diferentes.

Considerações finais

Percebemos que é possível ao professor, durante suas práticas de ensino: dar voz aos países hispânicos que historicamente foram silenciados no ensino do espanhol no Brasil; se desprender desse

tradicionalismo e da variedade linguística peninsular que ainda influencia o sistema educacional brasileiro; sem a necessidade de ignorar os livros didáticos, e sim acrescentar métodos com conteúdos culturais e sociais de uma realidade próxima ao que vivem os alunos brasileiros, entre outros que possam complementá-lo; despertar o senso crítico dos alunos por meio de aulas contextualizadas e interativas, mostrando as realidades e as variações linguísticas que existem dentro de cada uma delas.

Dessa forma, é possível, por meio da interculturalidade, possibilitar que haja relações entre as culturas, costumes etc., fazendo com que o aluno se sinta parte do que é ser latino-americano; respeitando as diferenças existentes; se identificando em meio a realidade na qual os países sul-americanos vivem e compartilham, seja ela política, social ou cultural.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 11.161**, de 05 de agosto de 2005. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2005/lei-11161-5-agosto-2005-538072-publicacaooriginal-31790-pl.html>>. Acesso em: 06 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>. Acesso em: 06 jan. 2020.

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

FREURI, Reinaldo Matias. Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educacionais. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. LDB – Leis de Diretrizes e Bases. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>> Acesso em: jan. 2020.

LESSA, Giane da Silva Mariano. Memórias e identidades latino-americanas invisíveis e silenciadas no ensino - aprendizagem de espanhol e o papel político do professor. In: ZOLIN-VESZ, Fernando (org.). **A (in)visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol**. Campinas: Pontes, 2013. p. 17-99.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio Grande do Sul, 2003.

ZOLIN-VESZ, Fernando. A Espanha como o único lugar em que se fala a língua espanhola – A quem interessa essa crença? In: ZOLIN-VESZ, Fernando (org.). **A (in)visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol**. Campinas: Pontes, 2013. p. 17-99.

ZOLIN-VESZ, Fernando; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. A pesquisa de crenças sobre o ensino-aprendizagem de línguas e a formação do professor. In: de Lima, Lucielena Mendonça. **A (in)visibilidade da América Latina na Formação do Professor de Espanhol**. Campinas: Pontes, 2014.

A INTERCULTURALIDADE COMO INCENTIVO AO ENSINO ATUAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS

*Leidiane Lobato Sarges*⁵²
*Ana Paula do Nascimento Velásquez*⁵³

RESUMO: O trabalho abrange assuntos sobre as transformações da educação por meio da interculturalidade, dando oportunidades e facilitando a formação de futuros docentes, abrindo portas e mentes para um conhecimento mais profundo do que realmente significa “ser docente”; e que o objetivo deve ser a promoção e a formação de qualidade por meio de conhecimentos sólidos que serão repassados para seus alunos. Essa interculturalidade não deve ser mais um método a ser aplicado, mas que venha manter aberta a possibilidade de novas abordagens para a educação.

Palavras-chave: interculturalidade; docente; educação.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tem como objetivo promover e dar oportunidade de integração para o futuro docente conhecer e exercitar, na prática, os conhecimentos adquiridos durante sua formação. Essa oportunidade promove a integração entre educação superior e educação básica das escolas estaduais e municipais. Com isso, o programa incentiva a formação de professores em nível superior para a educação básica e contribui para a valorização do ensino.

A intenção é elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, além de inserir esses futuros professores no cotidiano de escolas da rede pública de educação. Ao proporcionar oportunidades de criação e participação em experiências e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, esses estudantes podem buscar a superação de problemas identificados no processo de ensino público.

O PIBID veio trazer oportunidades para os alunos do curso de letras língua espanhola da Universidade Federal do Pará (UFPA), campus Abaetetuba. Em 2009, foi criado o Curso de Licenciatura em Letras – Língua Espanhola (LLE), no Campus Universitário de Abaetetuba.

Desde a implantação do Mercado Comum do Sul (Mercosul), o ensino de espanhol se tornou necessário no contexto educacional brasileiro, o que foi confirmado com o advento da Lei nº 11.161/2005, que tornou obrigatória a oferta de língua espanhola nos estabelecimentos de Ensino Médio, buscando atender aos interesses político-econômicos do Brasil com países hispano-falantes.

A oferta dessa disciplina, obrigatória para a escola e facultativa para o aluno, abre um novo caminho para o ensino de LE no país, em especial o espanhol, buscando uma reflexão acerca do lugar que essa língua pode e deve ocupar no processo educativo.

Dentro dessa perspectiva, na época da promulgação da Lei supracitada, o então Ministro da Educação Tarso Genro declarou que: “o Ministério da Educação está há tempos desenvolvendo estudos para a implantação do ensino obrigatório do espanhol nas escolas, dada a importância que tem o espanhol, não somente no Mercosul, mas em todo o mundo” (GENRO, 2005 apud. NOGUEIRA, 2007). (PPC DE LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA ESPANHOLA, 2011, p. 11)

⁵² Graduanda em Letras-Língua Espanhola na Universidade Federal do Pará e do Baixo Tocantins - Campus Abaetetuba. E-mail: leidianesarges26@gmail.com

⁵³ Mestre em Educação e Cultura e docente na Universidade Federal do Pará. E-mail: anapaulavelasquez@hotmail.com

O que seria o Mercosul?

O Mercosul é uma Organização internacional criada em 1991, constituída por Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, para adoção de políticas de integração econômica e aduaneira entre esses países, tendo como associados o Chile e a Bolívia.

O grau de comprometimento da política desses países-membros, envolvidos no Mercosul, o fenômeno da globalização e as origens históricas do processo educacional brasileiro são aspectos relevantes a serem interpretados para situar a função e o objetivo do idioma espanhol, como segunda língua, nas escolas públicas e privadas. (ABREU, 2005, p. 46)

A abordagem do espanhol em seu processo de ensino/aprendizagem é um dado importante que advém da expansão dos mercados e acordos políticos nacionais. As alterações na expansão do ensino deste idioma é fruto das concepções políticas e econômicas da história atual.

É importante dizer que os princípios norteadores do Mercosul atestam para pontos comuns e fundamentais, colocando a educação como processo e ponto essencial para manter o desenvolvimento e o objetivo do tratado. Entre seus objetivos está o de possibilitar um relacionamento coeso e harmônico entre os países envolvidos. Esse processo tende a se consolidar, mais um pouco, quando se verificam as possibilidades que os projetos do Mercosul viabilizam, como a divulgação e o intercâmbio em ambas as línguas (português-espanhol). Dentre os pontos acordados, inicialmente, foram elaborados os Princípios do Mercosul (1991), enfatizando na área de educação alguns dos interesses específicos:

Que o setor educacional buscará desenvolver nos cidadãos uma consciência favorável ao processo de integração dos quatro países; Que a educação tem um papel fundamental para que esta integração se consolide; Que a educação depende, em grande parte, da capacidade dos povos latino-americanos de reencontrar seus valores comuns e de afirmar sua identidade ante os desafios do mundo contemporâneo; O interesse de difundir o aprendizado dos idiomas oficiais o Mercosul, espanhol e português, através dos sistemas educacionais formais, não formais e informais; A necessidade de garantir um nível adequado de escolarização, assegurando uma educação básica para todos, respeitadas as características culturais e linguísticas dos Estados-Membros; A necessidade de estimular maior integração entre educação-trabalho-emprego; tornar os sistemas escolares compatíveis e harmônicos, para que o ensino seja equivalente nos quatro países. (PRINCÍPIOS DO MERCOSUL, 1991).

Após esses princípios do Mercosul, no ano 1996, foi criada a LDB 9.394 – a Lei de Diretrizes e Bases. Ela reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal; estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

O ensino proposto pela LDB está em função do objetivo maior do ensino fundamental, que é poder propiciar a todos formação básica para a cidadania, a partir da criação, na escola, de condições de

aprendizagem. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, optou-se por um tratamento específico das áreas, em função da importância instrumental de cada uma, mas se contemplou também a integração entre elas. Quanto às questões sociais relevantes, reafirma-se a necessidade de sua problematização e análise, incorporando-as como temas transversais e as questões sociais abordadas, dentre elas a pluralidade cultural. É esse culturalismo que iremos abordar.

O termo “interculturalidade” pode ser usado como uma forma de indicar como a cultura flui e como ela faz para se fundir com outras culturas. Ela pode ser vista como um meio de experimentar a cultura de outro indivíduo e ter interesse em conhecer mais sobre ela e sobre a pessoa também; preza por valores como respeito, cidadania, igualdade, tolerância, democracia na educação e direitos humanos. O seu objetivo não é somente formar grupos, mas, também, diante da globalização e do individualismo, conseguir integrar grupos em uma sociedade.

Porém, é na educação e nas instituições que a interculturalidade encontra os meios para se desenvolver. Por meio dessa educação podemos aprender um pouco mais sobre o modo de vida de um povo ou de um grupo que se destaca na sociedade e o desenrolar de uma cultura, a mistura de culturas formando uma outra, a miscigenação de povo.

Na atualidade, deve-se ter consciência da diversidade que existe entre as diferentes culturas, está aí o motivo pelo qual todas devem ser respeitadas mutuamente em suas diferenças. “Pode-se admirar os valores do outro, não simpatizar com eles ou mesmo se opor a eles. Mas é perverso desqualificar ou subjugar os valores do outro aos nossos” (VIEIRA, 2001, p. 118-119). Assim, por interculturalismo deve-se entender e reconhecer, portanto, que no mundo no qual vivemos existem diferentes identidades culturais, e que cada uma possui sua particularidade e especificidade, as quais devem ser respeitadas ao serem reconhecidas como diferentes.

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos -individuais e coletivos -, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça - socioeconômica, política, cognitiva e cultural -, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença. (CANDAUI, 2013, p. 1)

Como podemos constatar, a educação intercultural busca o diálogo entre as culturas e também acredita na possibilidade do aprendizado e dos processos que incluam todas elas. “Surge como exigência de respeito e disponibilidade para o entendimento mútuo, a rejeição ao etnocentrismo e a exigência de uma revisão crítica do aprendizado que leve em consideração o mundo da vida multicultural” (HOHMANN apud VIEIRA, 2001, p. 110). Cabe à escola criar os meios necessários e suficientes para que possa realmente acontecer a inclusão dessa diversidade cultural. A escola encontra-se, portanto, desafiada a abrir os caminhos para a diversidade. O que se deve considerar é que a escola não deve pensar

uma educação voltada apenas para determinados grupos sociais, etnias, raças, etc., mas sim voltar-se de forma integral para todos que compõe essa base estrutural.

Assim como a interculturalidade engloba vários tópicos como cultura, religião, política e vários outros temas, a educação também procura fazer integração das disciplinas entre si para facilitar o aprendizado. Com o ensino de espanhol não é diferente. Desde 2005 – quando a lei nº 11.161 foi sancionada e decretada pelo congresso nacional e pelo presidente Lula –, segundo o Art. 1º “o ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio”.

Com essa lei implantada, o ensino do espanhol seria aplicado nas escolas de forma ampla e definida com seu objetivo, o que facilitaria não só a relação da interculturalidade, mas também a comercialização dos países que compõe o Mercosul. Porém, essa realidade foi consumida pelo “golpe contra o ensino do espanhol no Brasil”. Esse golpe foi a revogação da Lei do Espanhol de 2005, revogada na totalidade pelo governo Temer a partir da Lei 13.415 de 2017, a Medida Provisória 746 de 2016 e, evidentemente, a Constituição Federal de 1988.

Essa medida age principalmente contra o projeto de integração cultural latino-americana em construção no Brasil, não somente pelos caminhos do Mercosul – bloco em amplo processo de enfraquecimento e de desmantelamento por conta da visão nacionalista patriota isolada de alguns dos atuais líderes políticos dos países membros, em especial da Argentina e do Brasil –, mas, principalmente, pelo apagamento e silenciamento da língua de nossos irmãos em terras brasileiras. A retirada do espanhol como disciplina de oferta obrigatória no Ensino Médio representa um desrespeito ao princípio Constitucional de se empreender a integração do Brasil com as demais nações latino-americanas.

É impossível negar que a retirada do espanhol da educação básica brasileira foi um tiro fatal de longo espectro, pois afetou diversos segmentos profissionais não somente dessa esfera de ensino, mas, também, do ensino superior interferindo, inclusive, no mercado brasileiro, já que profissionais serão demitidos e outros nem conseguirão exercer a profissão. (SANTANA, 2018)

O ensino do espanhol nas escolas públicas sempre enfrentou dificuldades, seja no modelo tradicional ou no modelo um pouco mais atualizado. O modelo tradicional trazia o docente como a única pessoa que sabia de todas as coisas, porque ele também era preparado de uma forma mais tradicional para seguir o mesmo modelo de ensino, em que o bom professor seguia exemplo de seus mestres sem questionar o modo de ensino aplicado.

No ensino tradicional a forma de ensinar em sala de aula é a mais disseminada no país, bem como a que encontra mais adeptos entre os professores. Esse ensino centrava-se na figura do professor, baseava-se numa exposição de conhecimentos e cobranças de conteúdos; além das aulas expositivas, há provas, pressão por resultados mensuráveis no fim do ano letivo, sendo que o professor não podia contar com muitos recursos que se tem atualmente.

Ao contrário da metodologia mais tradicional, a metodologia atual coloca o aluno no centro do processo de aprendizado, desempenhando um papel ativo ao buscar conhecimento na medida em que interesses e questionamentos surgem, o aluno não fica somente com o que é posto pelo professor em sala de aula, ele é incentivado pelo professor a buscar mais conhecimentos.

Nesse caso, cada estudante tem seu próprio tempo de aprendizado, e esse tempo é bastante flexível, contando com a participação dos alunos também em sua estruturação. Os estudantes são imersos em situações próximas da realidade com o objetivo de fazer questionamentos, argumentar, chegar a conclusões por conta própria e encontrar as devidas soluções para os problemas.

Esse método de ensino pode ser uma porta que se abre para aqueles que estão tendo dificuldades de implantar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em sala de aula. A Base prevê que os estudantes tenham a capacidade de aplicar na prática o que lhe é ensinado na teoria. Se observarmos com atenção, perceberemos que a educação vive em constante mudança e passa por transformação o tempo todo, sendo assim, nem sempre o docente se prepara ou está preparado para lidar com tal transformação.

Não podemos deixar de dizer o que seria a BNCC: um documento que determina as competências (gerais e específicas), as habilidades e as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver durante cada etapa da educação básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A BNCC também determina que essas competências, habilidades e conteúdos devem ser os mesmos, independentemente de onde as crianças, os adolescentes e os jovens moram ou estudam.

A BNCC não deve ser vista como um currículo, mas como um conjunto de orientações que irá nortear as equipes pedagógicas na elaboração dos currículos locais. Esse documento deve ser seguido tanto pelas escolas públicas quanto pelas escolas particulares.

A BNCC tem o objetivo de garantir aos estudantes o direito de aprender um conjunto fundamental de conhecimentos e habilidades comuns – de norte a sul, nas escolas públicas e privadas, urbanas e rurais de todo o país. Dessa forma, espera-se reduzir as desigualdades educacionais existentes no Brasil, nivelando e, o mais importante, elevando a qualidade do ensino.

A BNCC também tem como objetivo formar estudantes com habilidades e conhecimentos considerados essenciais para o século XXI, incentivando a modernização dos recursos e das práticas pedagógicas e promovendo a atualização do corpo docente das instituições de ensino. Ela também traz a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver questões do cotidiano, do mundo do trabalho e para exercer a cidadania.

Trata-se de uma dinâmica fundamental para que sejamos capazes de desenvolver currículos que incorporem referentes de diferentes universos culturais, coerentes com a perspectiva intercultural crítica. Nessa perspectiva, é importante conceber a escola como um "espaço vivo, fluido e de complexo cruzamento de culturas", como propõe Perez Gomez (2001, p. 17). (CANDAUI, 2016, p. 27)

Segundo Candau (2016, p. 27), “o que consideramos importante na perspectiva intercultural crítica é estimular o diálogo entre saberes nos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos nas salas de aula”.

A educação brasileira passou por grandes transformações nas últimas décadas, que tiveram como resultado uma ampliação significativa do número de pessoas que têm acesso à escola, assim como do nível médio de escolarização da população. No entanto, essas transformações não têm sido suficientes para colocar o país no patamar educacional necessário, do ponto de vista da igualdade de oportunidades que a educação deve proporcionar a todos os cidadãos. Do ponto de vista da competitividade e desempenho, percebemos a capacidade que o país tem, em seu conjunto, de participar de forma efetiva das novas modalidades de produção e trabalho deste século, altamente dependentes da educação e da capacidade tecnológica e de pesquisa.

Mesmo com essa capacidade de desenvolvimento, a educação ainda passa por problemas bastante complexos, que não envolve somente a questão de conteúdo, mas também a questão da valorização do ensino, no caso, o ensino da língua espanhola.

O ensino do espanhol teve sua desvalorização depois do golpe dado contra a Lei 11.161/2005, com isso, o ensino dessa língua foi perdendo seu espaço na educação, sem contar com as dificuldades, de modo geral, enfrentadas pelos docentes que se preparam para ensinar uma outra língua. Dificuldades como: o tempo disponibilizado para essa disciplina; os recursos didáticos encontrados atualmente; a falta de interesses do próprio aluno; a questão social, pois sabemos que são diferentes dependendo do contexto. Mesmo com todos esses contratempos, o professor procura se preparar da melhor maneira possível para repassar aos seus alunos algo que eles possam sentir interesse em aprender.

O docente chega em classe preparado para mais uma aula, mas não uma aula qualquer, no ensino atual o professor deve se preparar para “a aula”; além de repassar seus conhecimentos, ele tem que estar aberto para aprender com seus alunos. Esse aprendizado deve ser simultâneo, como diz Paulo Freire em seu livro “Pedagogia da autonomia”:

Quando entro em uma sala de aula devo ser um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 1996, p. 47)

As funções e atribuições dos professores mudaram radicalmente nas últimas décadas. Qual professor não imagina uma aula em que seus alunos tenham pelo menos os recursos necessários para um bom e aproveitável aprendizado? Que seus alunos possam ficar entusiasmados ao realizar diversas atividades em classe? Que haja tecnologia ajudando estudantes e professores a aproveitarem melhor seu tempo na escola e professores utilizando seu conhecimento para potencializar o aprendizado dos alunos?

Apesar de nem sempre ser essa a realidade em todas as escolas, sem dúvida alguma é um panorama no qual a maioria dos educadores se inspira quando imagina um futuro melhor.

A realidade da educação vive em constante mudança, diante disso, qual seria o papel do professor nessa mudança? Cabe aos professores – os profissionais que lidam dia a dia com essa mistura cultural e social – compreenderem essa nova realidade e utilizarem seus conhecimentos para potencializar os pontos positivos de sua comunidade de alunos e ajudá-los a corrigir seus pontos fracos. A educação segue as tendências de seu tempo e o professor que não segue essa mesma tendência, pode ficar parado no tempo, no seu próprio aprendizado e, principalmente, no ensino que deveria ser repassado. Vivemos em uma sociedade rápida e superconectada, na qual grandes mudanças sociais e estruturais ocorrem em velocidade acelerada.

Tais mudanças, eventualmente, colidem com o universo da educação, que precisa processar esses estímulos e repensar a maneira como o ensino é realizado. As salas de aula, hoje, integram pessoas com as mais variadas histórias de vida, históricos familiares, conhecimentos, desejos e sonhos próprios, na maioria das vezes, esse espaço torna-se o único espaço social do aluno.

No ensino atual, os professores assumem o papel não só de líderes educacionais, mas, principalmente, de “educadores da vida escolar de seus alunos”, isso porque o ensino atual permite e proporciona uma maior proximidade entre professor e aluno. É nessa proximidade que se aprende e se chega ao respeito mútuo de que fala Paulo Freire:

O respeito a autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação se não a de transgressão. (FREIRE, 1996, p. 58).

Tivemos um exemplo desse respeito mútuo em uma feira cultural ocorrida na escola Prof. Leonidas Monte, em Abaetetuba-Pará, na qual os alunos de turmas e séries diferentes, juntamente com sua professora de língua espanhola e a equipe do PIBID, montaram uma sala hispânica na qual os próprios alunos escolheram as temáticas e assuntos para apresentar ao público ouvinte, os principais pontos culturais, religiosos, sociais e econômicos dos países hispano-americanos.

Foi bastante visível o interesse de cada equipe em pesquisar a respeito de seu respectivo país, e a curiosidade em conhecer outros países das demais equipes que apresentavam em um mesmo espaço. A cada apresentação feita, crescia o interesse dos alunos em conhecer culturas diferentes, histórias de diferentes povos e em épocas diferentes, isso, sem dúvida, despertou o interesse dos alunos com relação à disciplina. Sem contar a surpresa, admiração e a satisfação desses alunos em verem que haviam conseguido apresentar o trabalho com êxito, além disso, o apoio da professora dos futuros docentes foi de grande importância para a realização de tal trabalho.

Essa experiência ressalta que a interculturalidade é um item essencial para a educação e para o desenvolvimento do aluno em qualquer que seja a esfera, e traz para o futuro docente a certeza ou a dúvida de ser ou não um educador de muitos sonhos com perspectivas de um dia se tornar realidade.

A educação muda a cada vez que um professor também muda os métodos de ensino, que em vez de ser um simples mestre da educação, passa a ser um educador da vida para seus alunos. A educação muda quando o professor se disponibiliza a sair de quatro metros quadrados para ir a um lugar sem metragem alguma, e passa a ver e viver o que seus alunos vivem no seu cotidiano fora da escola. Muitas vezes, o professor torna-se o único exemplo a ser seguido por seus alunos, e é nesse momento que o professor passa a acreditar um pouco mais na sua missão e ter a certeza de que Lei alguma mudará essa história, mas o que proporcionará tal mudança são as atitudes de cada um.

Referências

ABREU, Z. H. L. Língua Espanhola, Mercosul e o Brasil. **Cadernos para o Professor**, Juiz de Fora, v. 15, p. 45-52, 2005.

BNCC: O que é a Base Nacional Comum Curricular e qual é o seu objetivo. **Sae digital**. Disponível em: <[https://sae.digital/bncc-o-que-e-qual-e-o-seu-objetivo/?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=\[*\]%20DSA~DSA&gclid=Cj0KCQiAr8bwBRD4ARIsAHa4YyKz-A7fMkacVUMAs8LiO4IstWNyIWFCdYBWE4e4NAj1eHQiGpHyi6QaAn83EALw_wcB](https://sae.digital/bncc-o-que-e-qual-e-o-seu-objetivo/?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=[*]%20DSA~DSA&gclid=Cj0KCQiAr8bwBRD4ARIsAHa4YyKz-A7fMkacVUMAs8LiO4IstWNyIWFCdYBWE4e4NAj1eHQiGpHyi6QaAn83EALw_wcB)>.

CANDAU, Vera Maria. “Ideias-força” do pensamento de Boaventura Santos e a Educação Intercultural. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 15-34, 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394compilado.htm>.

FREIRE, Paulo. “**Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**”. São Paulo; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016. 143 p.

Por que escola tradicional não funciona mais? In: **Novos alunos**, 2016. Disponível em: <<https://novosalunos.com.br/por-que-a-escola-tradicional-nao-funciona-mais/>>.

VIEGAS, A. Qual o melhor método de ensino para os professores apostarem? In: **Par**, 2018. Disponível em: <<https://www.somospar.com.br/qual-o-melhor-metodo-de-ensino/>>

A INVISIBILIDADE DO ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA

*Mariana de Fatima Silva Ribeiro⁵⁴
Ana Paula do Nascimento Velásquez⁵⁵*

Resumo: O presente trabalho pretende tratar sobre a questão da invisibilidade referente a outras culturas de forma recíproca com outros países da América Latina; promovendo valores diferenciados sobre os aspectos de tradições, cultura, hábitos e costumes de países como Espanha, Chile, Cuba, Peru e Uruguai e associá-los ao Brasil, país que não tem o espanhol como língua materna. Os objetivos são: trazer a realidade de línguas e culturas diferenciadas para os alunos, sem que haja uma separação dos estudos das línguas, para que eles tenham maior interesse em conhecer sobre a integração das diversas culturas – em especial da América Latina, já que a interculturalidade faz parte do processo educacional de todos; trabalhar de uma forma que seja diferenciada da maneira que o professor pratica em sala (somente com a gramática) e ir além dos aspectos de diferentes culturas, ressaltando o quanto é importante integrar com diferentes povos, para que se busque mais valorização e compreensão de todos eles. Como afirma Araújo e Figueiredo (2015, p. 64), “a sala de aula de língua estrangeira deve ser um lugar que proporcione ao aluno o conhecimento sobre o sistema da língua que está aprendendo (sua estrutura, seu vocabulário, suas regras e normas) e, também, sobre a cultura dessa língua”. Assim, o professor de línguas estrangeiras deve levar em consideração vários aspectos em sala de aula, tanto os linguísticos como os culturais.

Palavras-Chave: interculturalidade; povos; cultura; América Latina; países.

Introdução

O espanhol é uma língua muito importante na América Latina e a segunda língua falada por mais de 400 milhões de pessoas em todo o mundo, já que está incluída na Organização das Nações Unidas (ONU) como um dos seis idiomas mais falados do mundo. Por isso, é viável o conhecimento a respeito do espanhol como língua estrangeira dentro da sala de aula, nas séries do ensino fundamental e médio das escolas públicas. Segundo a lei nº 11.161/2005, Art. 1º: “O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio”. Apesar disso, o uso da disciplina como educação básica brasileira em ambiente escolar vem sofrendo mudanças há algum tempo. Com a nova reforma do ensino médio proposta pelo governo passado, a lei supracitada foi revogada pela lei nº 13.417/2017, fazendo com que o espanhol fosse banido da grade curricular das escolas públicas e deixando apenas a língua inglesa como disciplina estrangeira dentro da sala de aula.

Dessa forma, o presente trabalho tem como proposta discutir a invisibilidade da América Latina nas aulas de espanhol. Considerando o contexto social e cultural do aprendiz brasileiro em um território majoritariamente hispânico, notamos a pouca evidência dos hábitos e costumes dos países, vizinhos ao Brasil, que tem o espanhol como língua oficial e que estabelecem estreitas relações com o único país lusófono nesse território.

⁵⁴ Graduanda em Letras - Língua Espanhola pela Universidade Federal do Pará - Campus de Abaetetuba.
E-mail: mara.silva2601@hotmail.com

⁵⁵ Mestre em Educação e Cultura e docente na Universidade Federal do Pará. E-mail: anapaulavelasquez@hotmail.com

Pluralidade cultural: interação entre povos

Sabemos que o termo “pluralidade cultural” é amplo e quer dizer o valor e a diversidade de conhecimento, culturas, etnias, crenças e costumes de diversos povos latino-americanos. Toda essa busca e aperfeiçoamento por conhecer novas culturas faz do ser humano um ser perseverante, além de fazê-lo valorizar características de seu próprio país e de outros povos, bem como permitem conhecer países que tem várias facetas interessantes e importantes de serem estudadas dentro do território latino-americano.

A inclusão é um meio de moldar esses aspectos de diferenças entre os povos. A inclusão requer uma reestruturação associada ao respeito, visando incluir os diferentes fenômenos culturais que fazem parte de um modelo de integração, os quais são distintos entre regiões ou países da América latina.

Conhecendo o verdadeiro sentido da pluralidade cultural dentro da escola

É viável a relação de países latino-americanos, a imigração de pessoas de países vizinhos mostra a relação de convivência entre esses povos. A escola, como um lugar de educação, visa oferecer e trabalhar um alicerce sobre a interculturalidade entre diferentes povos, que requer aprimorar conhecimentos aos alunos, no âmbito escolar, pois é importante tratar e estudar sobre as práticas da pluralidade que se passa em diferentes países. Porém, para melhor conhecimento e formação dos alunos, isso deve ser feito não só nas áreas de Linguagens, Matemática, Geografia, História, ou outra disciplina, mas sim produzi-lo dentro da sala de aula com caráter inovador e incentivador, que os fazem ser conhecedores do mundo. Deve-se estudar a ética e os preceitos de valor, dignidade, diálogo, respeito e do que é diferente, ou seja, do outro também, fazendo, assim, crescer o termo chamado “interculturalidade” no âmbito da escolar e contribuindo para o princípio da igualdade.

Na escola São Miguel de Beja, na cidade de Abaetetuba, estado do Pará, foi realizado um estudo como esse dentro da sala de aula, na turma do 6º ano “A”, série inicial do ensino fundamental, período da manhã. A turma é composta por 17 alunos e a aula contou com a presença de todos os alunos. O objetivo foi tratar a questão da interculturalidade e da invisibilidade do espanhol na América Latina, com a importância de compreender o ensino de uma língua estrangeira para alunos que busquem conhecer mais a diversidade e características dos povos hispanofalantes.

A atividade com as crianças ocorreu da seguinte forma: foram sorteados 5 dos 21 países que tem o espanhol como língua oficial. Esses países foram: Espanha, Chile, Cuba, Peru e Uruguai. Nessa atividade foram expostas as bandeiras dos cinco países citados anteriormente, abordamos o conceito da pluralidade cultural desses países, que incluía literatura, cultura, costumes, danças, hábitos e culinária. Também foram utilizados materiais impressos para que os alunos acompanhassem a leitura e fizessem discussão sobre o assunto em questão, fazendo eles realmente perceberem o quanto é importante ter conhecimento a respeito desse assunto. Nesse dia a aula foi bastante produtiva, os alunos obtiveram conhecimento de um assunto até então desconhecido por eles, o que significou não só conhecimento de

uma cultura, mas de várias; ampliando, também, o conhecimento obtido por meio de outras línguas, o que possibilita a ampliação de novos olhares e a compreensão da diversidade de outros países.

A Interculturalidade como aprendizado entre culturas

A interculturalidade é um eixo de discussão, que vem a ser a integração de novas culturas entre diversos países, nesse caso, da América Latina. É um processo que envolve o aluno em sala como forma de aprendizado de culturas que não são conhecidas por eles. A cultura e a interculturalidade são dois alicerces positivos para viabilizar a relação de conhecimentos entre línguas, que se percebe a grande variedade de culturas, sendo nos seres humanos uns diferentes dos outros em aspectos políticos, sociais e religiosos etc., que de acordo com Hall (2006, p. 67), “[...] atravessa fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado”, assim são essas diferenças que torna uma grande oportunidade de aproximar essas culturas quebrando barreiras que são vistas ao nosso redor.

A interculturalidade também analisa o contato e a interação entre as pessoas, instiga as pessoas a buscar mais a comunicação e a relação com o outro, mostra o valor de nossa identidade. É como aponta o interculturalista Milton J. Bennett:

No Brasil, acredito, vocês têm uma identidade nacional, mas também existem claras divisões regionais e identidades locais. Isso sem contar as identidades étnicas. No fim, os brasileiros não são nem só brasileiros nem são também só nordestinos ou sulistas; eles são tudo isso ao mesmo tempo. As identidades regionais e a nacional não se sobrepõem ou se anulam; vocês são todas essas identidades. (BENNETT, 2011)

Considerações finais

Desde o princípio das pesquisas percebemos o grande valor e o diferente processo de formação do ensino do espanhol que trate sobre a invisibilidade da língua estrangeira como uma diferença cultural de países vizinhos; que se apresente em um contexto de aprendizagem para a formação intercultural e integral de várias culturas, como forma de reconhecer o território latino-americano majoritariamente hispânico. Dizer o sentido de estudar uma língua estrangeira interliga o estudante com o resto do mundo, fazendo, assim, uma troca de conhecimentos para uma melhor comunicação social.

O importante é trabalhar e proporcionar ao aluno formas dinamizadas de atividades em sala de aula. Nessas aulas podem ser abordados a interculturalidade, o papel do ensino e aprendizagem que os alunos podem descobrir ao longo de sua formação, tornando-os futuros formadores de ensino na figura do professor de língua estrangeira.

Assim, é importante trabalhar a prática em sala, de forma diferenciada do que vemos tradicionalmente – com o ensino apenas da gramática – e ir além dos aspectos de diferentes culturas,

ressaltando o quanto é importante integrar com diferentes povos, para que se busque mais valorização e compreensão da língua.

Referências

BENNETT, MILTON J. **Interculturalidade. Você sabe o que é?** Revista Época. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI250960-15228,00-INTERCULTURALIDADE+VOCE+SABE+O+QUE+E.html>>. Acesso em: 03 jan. 2020.

CARDOSO, Natália Moraes. **Interculturalidade no ensino e aprendizagem do espanhol como língua estrangeira: uma proposta didática.** 2018. 22f.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

ARAÚJO, Marco André Franco de; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. Cultura, interculturalidade e sala de aula de língua estrangeira: múltiplas perspectivas. **Revelli – revista de educação, linguagem e literatura**, Inhumas, v. 7, n. 1, p. 63-76, junho 2015.

A ÓTICA PIBIDIANA ACERCA DA GEOGRAFIA: DOS OBJETIVOS À REALIDADE

*Ademar Ferreira Gonçalves Júnior*⁵⁶

*Matheus dos Santos Araújo*⁵⁷

*Waldinei do Carmo de Souza*⁵⁸

*Indira Cavalcante da Rocha Marques*⁵⁹

Resumo: O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em específico o PIBID-Geografia da Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, tem como objetivos: i. qualificar e incentivar os licenciados ao exercício do magistério, com o desenvolvimento de aporte teórico e metodológico que possibilite práticas inovadoras, interdisciplinares e críticas; ii. estreitar a relação entre os licenciados e o cotidiano da educação básica pública e desenvolver metodologias de ensino. Entretanto, o licenciando encontra dificuldades, barreiras e desestímulos, faz-se necessária, então, uma discussão efetiva acerca do que de fato é possível ser colocado em prática na rede pública de ensino da cidade de Belém. Para tanto, verifica-se a realidade escolar a partir de uma perspectiva sociocultural, em que os agentes escolares possuem experiências, vivências e realidades singulares, apontando, especificamente, como o pibidiano (bolsista/voluntário do PIBID) lida com esses conflitos.

Palavras chave: cotidiano; ensino de Geografia; PIBID; realidade educacional.

Introdução

O PIBID, regido pelo edital número 007/2018-PIBID/CAPES, tem como objetivo geral a aproximação dos estudantes de licenciatura com a prática docente na rede pública de ensino das diversas cidades brasileiras. O PIBID Geografia da UFPA, campus Belém, segue a mesma linha de raciocínio do objetivo geral que a CAPES propõe para o programa, no entanto, acrescentam-se as regionalidades, o local e o vivido – dos estudantes, educadores e escolas – da cidade de Belém como elementos fundamentais para efetivação do objetivo previsto.

A proposta que centraliza o PIBID Geografia é de extrema importância, tanto para os alunos de graduação em licenciatura quanto para os professores e, sobretudo, para a educação como um todo, já que há uma necessidade cada vez maior de conciliar o que é visto na academia e na escola. No entanto, inúmeros problemas, tanto da escola quanto da própria universidade, dificultam a prática efetiva do que é previsto pelo programa. Sendo esses cenários (acadêmico e escolar) universos completamente distintos, as formas de se trabalhar, estudar, pensar, dialogar, etc., também são distintas; sendo esse um problema grave que a educação brasileira possui e, principalmente, quando pensamos que os pibidianos vivenciam ambos os cenários, tornando-se, assim, ainda mais dificultoso de pôr em prática na realidade educacional o que é visto na academia e, desse modo, surgem óticas diferentes acerca da Geografia. Afinal, o que é visto na universidade é posto em prática pelos professores de Geografia na escola?

De acordo com Cavalcanti (2010, p. 1), muitos professores, por algum receio, sucumbem ao tradicionalismo no que se refere às metodologias adotadas em sala de aula e que, nesse sentido, repetem

⁵⁶ Graduando em Geografia na UFPA. E-mail: ferreirademarr@gmail.com

⁵⁷ Graduando em Geografia, na UFPA. E-mail: metheus-860@gmail.com

⁵⁸ Docente da Secretaria de Educação (SEDUC-PA), Graduado em Licenciatura e Bacharelado em Geografia. E-mail: waldineidocarmodesouza@yahoo.com.br

⁵⁹ Docente na UFPA. Coordenadora do Subprojeto PIBID/Geografia/UFPA. E-mail: indiramarquesgeo@gmail.com

o que está contido nos livros didáticos, distanciando a realidade vivida dos estudantes com as unidades temáticas da Geografia. Assim, há uma distância enorme entre Geografia escolar e Geografia acadêmica e, para tanto, o PIBID surge como um programa que dialoga entre esses dois campos, a fim de encontrar possibilidades de colocar em prática na realidade escolar o que é visto na universidade.

No entanto, ainda que o PIBID surja com o propósito de aproximar a Geografia acadêmica da Geografia escolar, existem fatores que impedem que o ensino de Geografia, por parte dos pibidianos e dos professores das escolas, seja significativo. A realidade escolar possui um peso extremamente significativo quando há o planejamento das práticas pedagógicas e, desse modo, impedem ou possibilitam determinada ação no chão escolar. Quando analisadas as escolas que estão participando do programa, encontramos semelhanças, uma vez que todas as escolas são da rede pública de ensino, estão localizadas em bairros periféricos ou atendem um público da periferia belenense, no entanto, existem diferentes realidades nas escolas, fazendo com que surjam novas óticas para a Geografia. Compreendemos que a Geografia está em todos os espaços e também é todos os espaços, porém, ela possui ações, objetivos e olhares diferentes em diversas escalas, desde quando pensamos epistemológica e conceitualmente, até quando pensamos nas diferenças entre as escolas, que certamente não se restringem as que fazem parte do subprojeto desse programa.

Objetivo(s)

Nesta perspectiva, ressaltamos que os objetivos são necessários, eles devem ser norteadores para os procedimentos metodológicos abordados dentro de sala de aula, porém, eles nem sempre entram em vigor, ora em parte, ora em totalidade. O PIBID, especialmente o Geografia, não pode ser restrito aos objetivos que estão previstos no seu edital. A Geografia surge das ações sociais, espacializadas em dado momento histórico, fazendo, portanto, com que a realidade se sobreponha aos objetivos estipulados pelo homem.

Feita matéria escolar, a Geografia contribui para o educando situar-se no mundo, compreender a organização desse espaço e identificar os tipos de intervenção que a sociedade executa na natureza, com vistas a buscar explicações sobre a localização e a relação entre os fenômenos geográficos. O ensino dessa matéria permite ao estudante acompanhar e compreender o moto contínuo de transformação do mundo no tempo e no espaço. Dessa maneira, a Geografia nas escolas busca desenvolver o senso crítico dos educandos a fim de que estes possam atuar de maneira reativa e propositiva perante as injustiças sociais, ou seja, promove uma aprendizagem prática com intenção emancipatória. Quando este ensino adquire uma abordagem transposta à perspectiva tradicional, os educandos adquirem saberes para agir conscientemente em seus contextos de vida social, política e cultural, são capazes de desenvolver atitudes positivas em favor da justiça social e adquirem autoconfiança e independência. (BARBOSA, 2016, p. 83)

Percebemos, assim, a necessidade de uma maior aproximação das categorias analíticas da Geografia como: espaço geográfico, lugar, região, território e paisagem, que dialoguem com a realidade do aluno, independente do ambiente que o mesmo esteja inserido, e, nesse caso, a análise se pauta no estado do Pará, na capital Belém. Portanto, a função social da escola é a formação do cidadão: cabe à escola formar cidadãos críticos, reflexivos, autônomos, conscientes de seus direitos e deveres, capazes de compreender a realidade em que vivem preparados para participar da vida econômica, social e política do país e aptos a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa. A função social básica da escola é garantir a aprendizagem de conhecimento, habilidades e valores necessário à socialização do indivíduo. Essas aprendizagens devem se constituir em instrumentos para que o aluno compreenda melhor a realidade que o cerca, favorecendo sua participação em relações sociais cada vez mais amplas, possibilitando a leitura e interpretação das mensagens e informações que hoje são amplamente veiculadas, preparando-o para a inserção no mundo do trabalho e para a intervenção crítica e consciente na vida pública. É necessário que a escola propicie o domínio dos conteúdos culturais básicos, da leitura, da escrita das ciências, das artes e das letras. Sem essas aprendizagens, dificilmente ele poderá exercer seus direitos de cidadania. A escola, portanto, tem o compromisso social de ir além da simples transmissão do conhecimento sistematizado, preocupando-se em dotar o aluno da capacidade de buscar informações, segundo as experiências do seu campo profissional ou de acordo com as necessidades de desenvolvimento individual e social; precisamos preparar nossos alunos para uma aprendizagem permanente que tenha continuidade, mesmo após o término de sua vida escolar.

No ensino de Geografia, os objetos de conhecimento são os saberes escolares referentes ao espaço geográfico. São os resultados da cultura geográfica elaborada cientificamente pela humanidade e considerada relevante para a formação do aluno. A escola é um lugar de encontro de culturas, de saberes, de saberes científicos e de saberes cotidianos, ainda que o seu trabalho tenha como referência básica os saberes científicos. A escola lida com culturas, seja no interior da sala de aula, seja nos demais espaços escolares. E a Geografia escolar é uma das mediações por meio das quais esse encontro e confronto se dão (CAVALCANTI, 2015, p. 129).

Procedimento teórico-metodológico

Segundo Dayrell (1996, p. 136), a escola é um espaço sociocultural, isto é, é formada por uma diversidade de atores, culturas, e, desse modo, possui diferentes olhares e funções. Dentro de um mesmo ambiente escolar, existem diferentes espaços, que são construídos de acordo com a vontade do agente de construção ou reconstrução. Há uma visão, por parte da sociedade como um todo, de que a escola é somente um lugar de (re)produção do conhecimento, onde o aluno necessariamente precisa ser disciplinado para obter um rendimento escolar exemplar e, no futuro, ser um cidadão de sucesso.

O que muitas vezes é deixado de lado é que a escola é um ambiente diverso, com objetivos, metas, paixões e aptidões diferentes, de sujeito para sujeito, e, principalmente, que a prática educativa é feita pela sociedade o tempo todo, como aponta Libâneo (2006, p. 17):

A educação compreende os processos formativos que ocorrem no meio social, nos quais os indivíduos estão envolvidos de modo necessário e inevitável pelo simples fato de existirem socialmente.

Desse modo, é importante que o pibidiano tenha em mente que a realidade escolar, as condições extraescolares e outros demais fatores, influenciam diretamente na prática educacional, fazendo com que os objetivos postos no subprojeto do PIBID Geografia/UFGA sejam ou não colocados em prática. Conforme Cavalcanti (1999, p. 41), o ensino de Geografia contribui diretamente para uma formação cidadã, possibilitando aos alunos um olhar crítico acerca do seu entorno (seu vivido) e das ações globais que, também, o afetam em seu cotidiano, e, para tanto, “o cidadão só se torna cidadão com a contribuição de várias instâncias, destacando-se a escola”. Assim, a ótica institucional que a Geografia possui é a de dar sustentação teórica, a fim de formar cidadãos críticos e ativos, conforme aponta a política educacional vigente:

Desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza. Para tanto, é necessário assegurar a apropriação de conceitos para o domínio do conhecimento fático (com destaque para os acontecimentos que podem ser observados e localizados no tempo e no espaço) e para o exercício da cidadania (BRASIL, 2017, p. 360).

Ainda assim, há uma transposição didática destes objetivos para a realidade? Como aponta Dayrell (1996, p. 136-137), “a natureza e a sociedade são, antes de tudo, humanas”, isto é, as definições, os objetos e, pois, os objetivos são projeções do homem que, por sua vez, é um sujeito social, alimentado por múltiplos desejos, vontades e, portanto, move-se por ações que não se limitam ao seu bem querer. A escola, como instituição formada pela sociedade, também apresenta essa funcionalidade, fazendo com que nela surjam olhares e situações que fogem da alçada do corpo docente e, sobretudo, do corpo discente. Porém, qual o olhar do pibidiano nessa perspectiva? Seriam, então, sujeitos ou mais um objeto? É papel do pibidiano solucionar todas as variáveis que impedem a prática docente em seu campo de ação? É válido se conformar com o tradicionalismo por fatores antagônicos àquilo visto na universidade como prática docente “correta”? Essas são algumas das inúmeras perguntas que caminham ao lado do pibidiano quando questionado sobre o que o PIBID é e o que pode vir a ser.

Quem poderá responder as clássicas perguntas ao nos defrontarmos com uma classe: Para que ensinar Geografia? O que ensinar em Geografia? Como ensinar Geografia? Que recursos didáticos selecionar e como utilizá-los? Como nos relacionar com as demais disciplinas do currículo, considerando que todas elas têm papel significativo na formação de um cidadão? Como fazer com que o

trabalho pedagógico com a Geografia contribua para a vida do estudante em suas múltiplas dimensões? São questões permanentes que nós professores nos fazemos constantemente e que está difícil para o professor de Geografia responder para si próprio, para seus companheiros de escola e para os seus estudantes. As respostas são diferentes em contextos históricos e espaciais variados e no mundo complexo e contraditório que o País vive, com a escola envolta em situações conflitantes na sua relação com os diferentes poderes, com pais e alunos de diferentes culturas e categorias sociais (PONTUSCHKA, 2000, p. 146).

Ao se deparar com a realidade escolar, o pibidiano, em geral, pensa “é impossível de colocarmos em prática o que estudamos na universidade”, uma vez que a primeira barreira é infraestrutural. No subprojeto do PIBID Geografia/UFPA, as escolas participantes são: E.E.T.E.P.A. Dr. Celso Malcher, Escola de Aplicação da UFPA (EAUFPA) e a E.E.E.F.M. Dr. Freitas, na qual cada uma apresenta um universo diferente de atuação. Durante os 18 meses de atividades desenvolvidas nas respectivas escolas, os pibidianos as vivenciaram a partir dessa perspectiva, na qual cada uma das instituições possui características socioculturais específicas, realidades específicas. A escola Dr. Celso Malcher, comparada as demais, é a que possui uma infraestrutura mais nova, pois fora inaugurada na metade do ano de 2018, pouco antes de iniciarem as atividades do PIBID na instituição. A EAUFPA é a que possui continuidade infraestrutural, já que a escola faz parte da UFPA e recebe investimentos diretos do Governo Federal. Ambas as instituições se localizam na periferia de Belém, porém, atendem públicos diferentes. A EAUFPA faz uma seleção por sorteio dos seus estudantes e a Dr. Celso Malcher recebe livremente a matrícula de novos alunos sem sorteio ou seleção prévia.

Já a escola Dr. Freitas apresenta uma realidade infraestrutural menos qualificada, visto que o investimento é ínfimo, fazendo com que a atuação do pibidiano nela seja mais complicada. A escola se localiza em um bairro nobre da cidade (bairro do Umarizal), no entanto os alunos que a frequentam são majoritariamente moradores dos bairros periféricos adjacentes ao Umarizal, como o bairro da Sacramento e do Telégrafo.

Nessa perspectiva, o que se compreende é que a realidade escolar interfere diretamente sobre o olhar do pibidiano acerca da Geografia enquanto ciência. O papel do pibidiano, enquanto educador, é indubitavelmente reforçado, entendendo que sua função dentro da sociedade é de primordial importância e que sem ele a educação adquiriria problemas maiores, pois, apesar das inúmeras dificuldades, a capacidade de encontrar soluções, que superem estas barreiras, torna-se uma das características do pibidiano, a fim de fugir de “receitas de bolo” educacionais.

Além disso, enquanto cientista, depreende-se diversas óticas acerca da Geografia: como articular a prática docente ao cotidiano vivido do aluno? Quais são as experiências educacionais que os professores de Geografia podem contribuir para os pibidianos? É possível aplicar práticas educacionais significativas na rede pública de ensino e, se sim, como? Como (re)afirmar a contribuição da Geografia para a vida dos

estudantes? São esses os anseios que o pibidiano carrega em sua caminhada docente, tendo em mente que nem sempre os objetivos que são estabelecidos se enquadram na realidade escolar.

Resultados e discussões

As práticas educacionais aplicadas na realidade das escolas participantes refletem a sua condição infraestrutural, político-pedagógica e socioeconômica, nas quais, em certos momentos, não é possível, por exemplo, utilizar-se de aparatos tecnológicos e digitais como *datashow* ou computadores. Não obstante, soluções são encontradas, inovações com a utilização de técnicas e tecnologias que necessitam de um baixo ou nenhum custo, desde aplicar formas diferenciadas em dar aula, de organizar a sala, de utilizar ou não o quadro e etc., até, se possível, utilizar aparatos sofisticados como celulares, computadores e *softwares* que aumentam a realidade (Recursos de Realidade Aumentada – RRA). O desafio existente para o pibidiano é este: a incessante procura de inovações, sem perder de vista que nem sempre ele pode e/ou deve solucionar tudo.

Quando pensamos nas diversidades que as escolas apresentam, podemos dizer que existem dois núcleos de práticas pedagógicas: a) práticas pedagógicas condicionadas e b) práticas pedagógicas não condicionadas. Nas escolas Dr. Celso Malcher e EAUFPA, por possuírem infraestrutura, condições político-pedagógicas e socioeconômicas, as práticas pedagógicas foram condicionadas. Condicionadas no sentido de haver a possibilidade de colocar em prática os objetivos gerais do PIBID e da política educacional que norteiam as metodologias de ensino dentro de sala de aula.

Em termos gerais, foi possível se aplicar em sala de aula, em ambas as instituições, a utilização de recursos tecnológicos como *datashow*, utilizar laboratórios de informática e bibliotecas com o intuito de diferenciar a estrutura espacial que a sala de aula possui, bem como utilizar tecnologias de baixo ou nenhum custo, como a produção de fanzines, mapas táteis, mapas digitais colaborativos, utilizar recursos audiovisuais como músicas e videodocumentários etc. Inúmeras foram as atividades desenvolvidas nas instituições, de certo modo influenciadas pelas condições já mencionadas e, também, pela liberdade didática dada pelos professores preceptores.

Há um contraste muito evidente quando comparadas as instituições supracitadas à escola Dr. Freitas. Como dito anteriormente, a escola possui uma péssima infraestrutura e, para piorar, há a ausência do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, o que evidencia que os objetivos pibidianos e a realidade escolar estão em incessante conflito. Além disso, existe um confronto de interesses que agrava ainda mais a atuação do pibidiano na escola: a (re)produção de um ensino bancário na escola Dr. Freitas.

Segundo Freire (2016, p. 27), o ensino bancário é aquele que enxerga o alunado como um receptáculo, uma espécie de banco, no qual o professor deposita conhecimento, não tendo em vista que o processo de ensino-aprendizagem é uma via de mão dupla, tendo o professor e o aluno como agentes de conhecimento mútuo. Esse é o modelo educacional que vigora na escola Dr. Freitas, na qual os alunos são vistos como números, como potenciais sujeitos que podem servir como “arrecadores” de

investimento, se obtiverem resultados satisfatórios nos processos seletivos que as universidades possuem (no geral, o ENEM).

Nesse sentido, as práticas pedagógicas aplicadas na escola Dr. Freitas são não condicionadas, não dão possibilidades de formar sujeitos, mas de formar reprodutores das condições sociais existentes na realidade escolar (e da vida) e, portanto, torna-se quase inaplicável os objetivos na realidade. Os grandes prejudicados, nesse ponto, não são os pibidianos, os professores ou até mesmo a escola, mas sim os alunos, a priori, e a sociedade, a posteriori. Enquanto ciência e disciplina, a Geografia se torna enfadonha, desnecessária, mas cabe ao conjunto escolar resgatar a importância que a disciplina possui, a utilidade dela para a reprodução da vida e da justiça espacial.

Para não finalizar

A existência do PIBID é resultado de uma luta que abrange uma diversidade de agentes: professores de todos os níveis da educação, estudantes, comunidades da universidade, etc., a fim de manter um programa que possui tamanha importância para toda as camadas da sociedade, em especial para o setor educacional. O obscurantismo que assola a sociedade brasileira dificulta em grande medida a prática docente, em que a sala de aula se tornou um campo conflituoso, na qual interesses se sobrepõem aos papéis fundamentais que a educação possui.

Ainda que barreiras, bloqueios e dificuldades se apresentem, a educação ainda é a melhor arma contra a opressão. A ciência geográfica, o ensino de geografia, professores e pibidianos de Geografia não têm a obrigação de saber todas respostas, de encontrar soluções com a intenção de alcançar todos objetivos que foram previamente estabelecidos, seja na legislação educacional ou no subprojeto do PIBID Geografia; mas têm o dever de não negar o desconhecimento, bem como de “reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (FREIRE, 2016, p. 28).

É possível pensarmos formas inovadoras para o ensino de Geografia sem deixarmos de lado os objetivos que a ciência possui ou o que institucionalmente é previsto, mas devemos, antes de tudo, entender que, como professores, nosso papel é dar ferramentas de análise e leitura da realidade, para que nossos educandos sejam efetivamente cidadãos críticos e ativos, a ótica pibidiana acerca da Geografia deve ser essa.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Edital 007/2018 PIBID/CAPES. Além disso, a construção deste trabalho só foi possível com a orientação dos professores supervisores, em especial ao professor Waldinei Souza, e, sobretudo, pela dedicação de todos os bolsistas, voluntários e alunos das escolas participantes.

Referências

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/geografia-no-ensino-fundamental-anos-finais-tematicas-objetos-de-conhecimento-e-habilidades>>. Acesso em: 27 out. 2019.
- BARBOSA, Maria. A Geografia na escola: espaço, tempo e possibilidades. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 7, n. 12, jan./jun. 2016.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. A cidadania, o direito à cidade e a Geografia escolar: elementos de geografia para o estudo espaço urbano. In: **GEOUSP**, n. 5. São Paulo: 1999, p. 41-55.
- _____. Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. In: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento-Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte: 2010, p. 1-13.
- DAYRELL, Juarez Tarcísio. A escola como espaço sócio-cultural. In: **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, v. 194, 1996, p. 136-162.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.
- PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Geografia, representações sociais e escola pública. **Terra Livre**, São Paulo, n. 15, p. 145-154, 2000.

AMBIENTE ESCOLAR E SEGREGAÇÃO SOCIAL

Indira Cavalcante da Rocha Marques⁶⁰

Anna Thereza Corrêa Trindade⁶¹

Érica Adriene Andrade Macedo⁶²

Heitor Allende da Costa⁶³

Introdução

A sociedade atual é marcada por muitas contradições, entre as quais a oposição entre capital e trabalho. A escola, de alguma, reflete estas contradições. Na educação pública não é diferente. É com o objetivo de levantarmos reflexões sobre essa escola nessas condições que colocamos a seguinte questão: qual é o papel que o ambiente escolar cumpre numa escola que é a expressão de uma sociedade segregada? Uma resposta possível é: essa instituição da forma como se apresenta é uma expressão dessa sociedade e acaba sendo um elemento de reprodução dessa segregação.

Este artigo é parte de uma pesquisa exploratória que ainda carece de aprofundamento. Ela teve como espaço de campo a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dr. Freitas, localizada na Av. Generalíssimo Deodoro, 220, no bairro de Umarizal em Belém do Pará. Fundada em 1970, tem 1.050 alunos (2018) e 85 profissionais. É propagandeada como escola pública que prepara para o ENEM, mas os resultados de 2015 demonstram indicadores reduzidos: redação (510,91), linguagens e códigos (493,48), ciências humanas (539,25), matemática (434,43) e ciências da natureza (458,83). Também em 2015 o município de Belém alcançou um IDEB baixo (3,3), mas a escola Dr. Freitas foi ainda menor (3,0). Refletir o ambiente escolar nessas condições é o desafio proposto para este artigo.

Exploração, desigualdade e segregação no capitalismo

A sociedade capitalista, tal qual sistematizou Karl Marx (1988), tem como contradição principal a oposição entre capital e trabalho. A burguesia se apropria do trabalho excedente dos trabalhadores, configurando a mais-valia. Os trabalhadores, por não disporem dos meios de produção, são levados a vender a única mercadoria que lhes resta, a sua força de trabalho. Nesses termos, o capital é, antes de tudo, uma relação social, a relação entre proprietários e não proprietários dos meios de produção. O salário é o preço pago pela força de trabalho, que é especial porque ela tem a capacidade de gerar valor novo.

No final, o capitalista paga um preço e tem em mãos mercadorias produzidas pelo trabalhador com uma massa de maior valor. Aí reside a fonte do lucro. Ao completar o ciclo, o capitalista continua

⁶⁰ Prof.^a Dr.^a da Faculdade de Geografia e Cartografia da UFPA. Coordenadora do PIBID Geografia UFPA/Belém. E-mail: indiramarquesgeo@gmail.com

⁶¹ Bolsista voluntária PIBID/Geografia/Belém/UFPA. E-mail: annactrindade@yahoo.com.br

⁶² Bolsista PIBID/Geografia/Belém/UFPA. E-mail: ericaadriane89@gmail.com

⁶³ Bolsista PIBID/Geografia/Belém/UFPA. E-mail: heitoralliende28@gmail.com

como capitalista e o trabalhador tão somente como não proprietário de meios de produção. Isso alimenta o exército industrial de reserva, que é usado como um elemento de pressão sobre os empregados para que aceitem as condições dos proprietários.

A relação entre capital e trabalho no capitalismo reproduz as classes sociais, a própria desigualdade, a exclusão e a segregação social. O espaço é produto da sociedade e, nesses termos, concordando com Milton Santos (2014), é uma construção social. Ana Fani Carlos (2011), partindo de Marx, afirma que o espaço é produto histórico. É produto social decorrente do trabalho que se materializa nas condições de vida da humanidade e da reprodução social.

No capitalismo, o espaço é reproduzido segundo as necessidades da acumulação e do lucro, de modo que ele é transformado em mercadoria e em condição necessária e central à acumulação de capital. “A reprodução do capital se realiza através do espaço, que também é mercadoria como extensão do mundo da mercadoria” (CARLOS, 2011, p. 87).⁶⁴

Problematizando o ambiente escolar

Os desafios impostos à nossa realidade nos colocam diante da necessidade de analisarmos o cotidiano escolar para além do mensurável e do visível. Isso significa analisar os processos que ocorrem no cotidiano, de modo a romper com a visão reducionista e fragmentada da soma das partes desse ambiente (estrutura física, professor, aluno, conteúdo, normas, etc.). O objetivo desse movimento é entender o dinamismo concreto dos seus sujeitos em suas múltiplas relações, apreendendo a escola como construção social, como um espaço socialmente construído, como um conjunto indissociável de sistema de objetos e de ações (SANTOS, 2007).

Dayrell (1996) nos ajuda nesse movimento, ao conceber o ambiente escolar como espaço sociocultural, trazendo para a análise o fazer cotidiano dos sujeitos que atuam nesse ambiente. Essa perspectiva busca romper a concepção determinista e dicotômica entre ação-estrutura, sujeito-objeto do espaço escolar, tendo como característica a superação do conhecimento dualista e a emergência de um novo humanismo, que coloca a pessoa como ator e sujeito do mundo no centro do conhecimento.

A análise da instituição escolar, apreendida no seu fazer cotidiano, destaca a ação dos sujeitos na relação com as estruturas sociais, revelando a escola como o resultado do confronto de interesses. De um lado, há a organização oficial do sistema escolar, que define competências, conteúdos, atribui funções, organiza, separa e hierarquiza o espaço, a fim de diferenciar trabalhos, definindo as relações; de outro, encontram-se os sujeitos que criam uma trama própria de interações, fazendo da escola um processo permanente de construção social.

⁶⁴ Na medida em que o espaço no capitalismo se reproduz condicionado pelas necessidades da acumulação ampliada, configurando-se como mercadoria, fica evidenciado a contradição que opõe a produção social à apropriação privada – daí os conflitos e as lutas que emergem. O espaço, assim, fica alienado daquele que o produz, alienando-se o direito à reprodução da vida em suas diversas dimensões, de modo que se recria a paisagem, agora sob a forma de segregação.

Nesse sentido, a escola é o resultado de um duplo movimento: i. um institucional, conjunto de normas e regras, que busca unificar e delimitar a ação dos sujeitos; ii. o outro decorre do cotidiano das relações sociais que constroem uma complexa trama de relações dos sujeitos envolvidos. Essa trama inclui alianças, conflitos, imposições de normas e estratégias individuais ou coletivas de transgressões e de acordos. Dessa forma, é um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. Assim, o ambiente escolar aparece mediado, no cotidiano, pela apropriação, elaboração, reelaboração ou repulsa expressa pelos sujeitos. Esses não são passivos diante das estruturas. A dinâmica escolar é resultado da ação recíproca entre o sujeito e a instituição.

Essa abordagem permite ampliar o horizonte de análise do ambiente escolar, apresentando uma visão complexa das relações existentes e resgatando o papel ativo dos sujeitos, sejam eles representantes do sistema dominante (com suas normas) ou não.

Refletir o espaço escolar a partir do papel ativo dos sujeitos, traz à tona o modelo de escola presente no sistema educacional brasileiro, que se sustenta, de modo geral, no escopo teórico e conceitual da racionalidade positivista cartesiana, base da ciência moderna. Nessa perspectiva, a educação é extremamente estática e fragmentada, o objetivo da escola é a transmissão de conhecimento, ou seja, a preocupação é conteudista. O aluno é visto como um agente passivo, que recebe passivamente o conhecimento, cabendo-lhe apenas a tarefa de decorar e memorizar os conteúdos. É nesse sentido que Freire (1980) elabora a concepção de educação bancária.

Na concepção bancária da educação o conhecimento é um dom concedido por aqueles que se consideram como seus possuidores aqueles que eles consideram que nada sabem. Projetar uma ignorância absoluta sobre os outros é uma característica de uma ideologia de opressão. É uma negação da educação e do conhecimento como processo de procura. O professor apresenta-se aos seus alunos como o seu contrário necessário: considerando que a ignorância deles é absoluta, justifica a sua própria existência (FREIRE, 1980, 79).

Segundo Dayrell (1996), o processo de ensino-aprendizagem, predominante nas escolas, efetiva-se de modo a homogeneizar os ritmos, as estratégias e as propostas educativas para todos, independentemente da origem social, da idade e das experiências vivenciadas pelos sujeitos. Todos são considerados igualmente alunos, não se levando em consideração a sua diversidade cultural. A escola, nessa perspectiva, é vista como instituição única. O processo de ensino-aprendizagem ocorre de forma uniforme, materializada nos programas e livros didáticos. O conhecimento escolar torna-se “objeto” a ser transmitido mecanicamente ao aluno. Essa homogeneização dos sujeitos como alunos corresponde à homogeneização da instituição escolar, compreendida como universal. Exemplos dessa forma homogeneizadora da instituição é a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e o Plano Político Pedagógico das escolas, entre outros.

Essa perspectiva homogeneizante dada pela escola não considera que os alunos chegam marcados pela diversidade cultural, reflexo do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, evidentemente

desigual, pois os acessos à informação, recursos materiais, culturais e políticos são diferenciados, produto de uma sociedade de classe.

O tratamento uniforme reduz a compreensão da educação e de seus processos a uma forma de instrução centrada na transmissão de informação, reduz o sujeito a aluno, apreendido apenas pela dimensão cognitiva. A diversidade cultural dos alunos é reduzida as diferenças aprendidas na ótica da cognição, ou seja, bom ou mau aluno, esforçado ou preguiçoso – uma visão estereotipada da noção de aluno. Nessa forma de conceber a educação e o vivido do aluno (sua diversidade cultural) não é importante ao processo de ensino-aprendizagem.

Dayrell (1996) destaca que a diversidade cultural existente no cotidiano da escola permite desvendar a dimensão educativa presente no conjunto das relações sociais que ocorrem no seu interior. A questão é que essa dimensão educativa se efetiva, predominantemente, pela prática usual dos alunos, à revelia da escola, que não a potencializa, ao contrário, a nega. Para o autor, a própria estrutura física da escola reflete essa concepção educativa. Seus espaços, corredores, sala de aula, pátio, etc., são um significativo exemplo da total negação da diversidade cultural no ambiente escolar. Os muros que delimitam seu espaço físico, demarcam também a sua forma de se fechar em seu próprio mundo, com suas regras, ritmos e tempos. “Os muros demarcam claramente a passagem entre duas realidades: o mundo da rua e o mundo da escola” (DAYRELL, 1996, p. 13).

Cavalcanti (2010) afirma que um aspecto a ser considerado no currículo e no conteúdo das disciplinas nas escolas é a vinculação da espacialidade das crianças e de sua cultura com o espaço da sala de aula e com o espaço escolar em seu conjunto. Não basta manter os alunos na escola, é necessário que nela eles possam vivenciar seu processo de identificação, individual e em grupo, e que sejam respeitados nisso.

Cavalcanti (2010), sustentada em Vygotsky, aborda a formação de conceitos, particularmente os geográficos, destacando a relação entre cotidiano vivido dos alunos, que é mediação pedagógica na formação de conceitos no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. O espaço vivido, o lugar, devem ser referências constantes no diálogo com os temas geográficos, permitindo efetivar a relação entre a realidade e os conteúdos escolares.⁶⁵

Straforini (2004) destaca a necessidade de rompermos com análises fragmentadas e dualistas da visão de mundo da educação tradicional no ensino da geografia, de modo geral ainda presente no sistema educacional contemporâneo brasileiro. A realidade contemporânea (momento atual da globalização) com simultaneidade dos fenômenos socioespaciais exige da ciência geográfica a produção de conhecimentos mais abertos, reflexivos e sistêmicos.

⁶⁵ Cavalcanti (2010) compartilha com Dayrell a importância da dimensão educativa da realidade vivida pelos alunos, sua historicidade no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com a Geografia Escolar, a referência ao espaço vivido do aluno faz parte dos saberes dos docentes, porém, o cotidiano não é explorado em sua plenitude. As aulas ainda seguem, de modo geral, o estilo tradicional de transmissão verbal, onde a aprendizagem é buscada pela repetição do conteúdo nas atividades em sala ou em casa.

A questão que se coloca é: como esta visão chega na sala de aula? Na sua ampla maioria, o entendimento do mundo se dá de forma fragmentada, a partir da racionalidade positivista, resultado da especialização da sociedade capital-trabalho e da ciência moderna, estimulada pela busca crescente pelo lucro. Essa concepção de mundo da educação está em perfeita harmonia com o sistema dominante para a manutenção do *status quo*. Nesse sentido, a educação não é neutra, nem está à margem da arquitetura da exploração do indivíduo.

Dessa forma, o espaço escolar, de modo geral, impede ações horizontalizadas, ou seja, pensadas e praticadas pelos professores, alunos e comunidade. O que se presencia, a grosso modo, são ações verticalizadas, pensadas de forma autoritária, de cima pra baixo.

A educação tradicional não analisa a realidade como resultado de práticas sociais, não adota uma visão de totalidade. Ela concebe o mundo de forma fragmentada, descritiva e superficial, reforçando cada vez mais a incapacidade do estabelecimento de relações entre os conhecimentos adquiridos, expressando-se como um conhecimento alienante e alienado.

A abordagem apresentada por Dayrell, assim como pelos demais autores visitados aqui, subsidiou a estruturação dos caminhos para um estudo de caso exploratório do espaço escolar na escola Dr. Freitas. Nosso olhar nesse trabalho de campo foi norteado pela observação das relações: i. aluno-aluno na sala de aula; ii. aluno e espaço físico da escola. A relação aluno-professor ainda está em análise e será problematizada posteriormente.

O ambiente escolar na Escola Dr. Freitas

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Doutor Freitas faz parte da rede estadual de ensino do governo do estado do Pará. É uma instituição de porte médio e antiga na rede. Ela está localizada no bairro do Umarizal, em Belém. O bairro está na área de maior expansão vertical de empreendimentos imobiliários de padrão médio e alto para fins comerciais e residenciais. Os residentes desses edifícios colocam seus filhos para estudar em “modernas” escolas privadas, cujas mensalidades facilmente atingem e superam um salário mínimo.

A escola Dr. Freitas, com todas as suas carências, parece estar fora do lugar, como se fosse um corpo estranho em meio à expansão imobiliária do bairro (figuras a seguir). Isso é agravado pelo fato de que as famílias de alunos apresentam renda familiar que, quando muito, ultrapassa um pouco a faixa de um salário-mínimo.

Figura 1 – Protesto de alunos da escola Dr. Freitas



Fonte: *Google Street View*

Figura 2 – Frente da escola Dr. Freitas.



Fonte:

Figura 3 – Entorno da escola Dr. Freitas.



Fonte: MB

Nessas condições, o próprio aluno deve se confrontar com essa contradição e desigualdade, isso pode ser um elemento de desestímulo em relação à própria escola. O relato que se apresenta neste trabalho é produto de uma observação sobre o conjunto da escola, concentrado nas turmas A e B do 3º ano do ensino médio do turno da manhã. O período foi o segundo semestre de 2018.

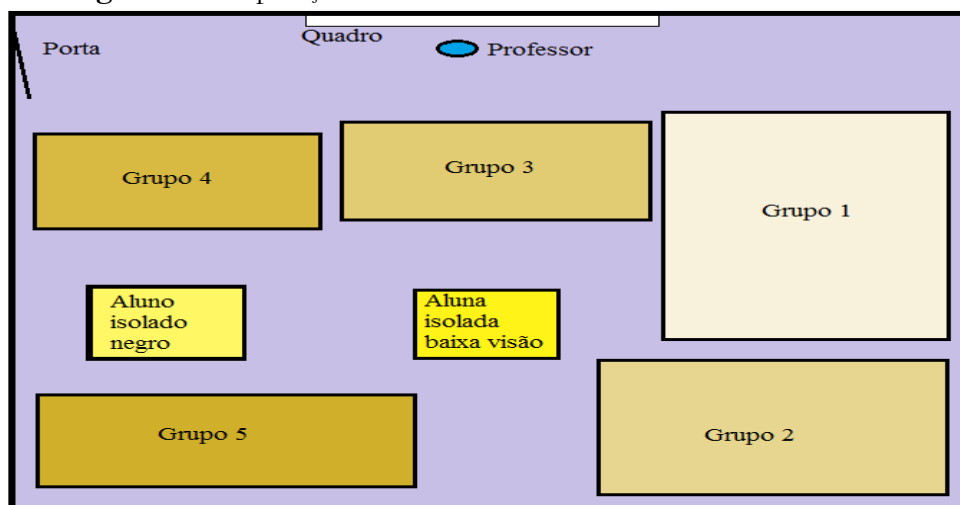
Relação aluno-aluno em sala de aula

Nas observações da relação entre os alunos em sala de aula na escola em questão, identificamos elementos comuns, presentes no debate apresentado por Dayrell (1996). A primeira semelhança é relacionada à espacialidade dos alunos em sala. Mesmo que dispostos em fileiras com uma cadeira atrás da outra, foram observadas divisões em grupos, em duplas e também alunos isolados. De acordo com a posição de alguns grupos, foi possível identificar determinados comportamentos.

O grupo das primeiras cadeiras, composto em sua maioria pelo sexo feminino, em alguns momentos atentava para a explicação do professor, em outros, interagiu de forma discreta entre si. Outro grupo localizado no fundo da sala, formado somente pelo sexo masculino, comunicava-se intensamente entre si, alguns se distraíam ao celular e em raros momentos houve concentração na aula ministrada pelo professor, sendo também o grupo de maior interação com outros alunos da sala.

Observamos grupos menores compostos por até três alunos, os quais pareciam fechados, sem comunicação com os outros grupos presentes. Alguns poucos alunos se identificavam por não fazerem parte de nenhum grupo. Vejamos a disposição dos alunos da turma 3º ano A.

Figura 4 – Disposição dos alunos na sala de aula da turma 3º ano A.



Fonte: elaborado pelos autores.

Nas primeiras observações, notamos a formação de grupos baseados em masculino e feminino, e que os alunos que se posicionam mais à frente da sala de aula se relacionam de forma bem cooperativa quanto à resolução das atividades. Os alunos localizados no fundo da sala fizeram as atividades apresentando respostas com menor grau de problematização e reflexão, expressando um processo de memorização ou simples transcrição do conteúdo do livro e do quadro de aula. Os alunos posicionados do centro ao fundo de sala obtiveram menores notas em relação aos que se posicionaram à frente.

Como vimos, a formação de grupos ocorre com afinidades e regras próprias. A sala de aula também é um espaço de encontro, mas com características próprias. É a convivência rotineira de pessoas com trajetórias, culturas, interesses diferentes, que passam a dividir um mesmo território, pelo menos por um ano. Sendo assim, formam-se subgrupos por afinidades, interesses comuns, etc. É a formação de "panelinhas", quase sempre identificadas por algum dos estereótipos correntes: a turma da bagunça, os CDFs, os mauricinhos. A ocupação dos territórios, muitas vezes, coincide com os comportamentos dos grupos: a turma da bagunça tradicionalmente ocupa o fundo da sala, tornando-se a "turma de trás", os CDF ocupam as cadeiras da frente, é a "turma do gargarejo". Com as conversas e brincadeiras ocorrendo, preferencialmente, no interior de cada um deles, cada grupo tem regras e valores próprios. Ao mesmo tempo, há vários alunos "soltos", que parecem não se ligar a nenhum dos grupos, ou porque não se identificam, ou porque, de alguma forma, são excluídos. Interfere aqui a mobilidade dos alunos entre escolas (DAYRELL, 1996, p. 9).

O grupo de alunos mais questionadores tendem a sentar à frente. Aparentemente, os alunos formam grupos de acordo com suas afinidades. Porém, não foi possível identificar precisamente quais afinidades os reúnem. Nas interações entre os alunos, independente dos grupos aos quais pertenciam, identificamos dinâmica de relações, privilegiando o momento do encontro, da troca de informações e

experiências. Embora, em certos momentos, os alunos mostrassem interesse no assunto tratado pelo professor, na maior parte do tempo estavam mais interessados pela comunicação entre eles (sobre assuntos aparentemente sem relação com o tema ministrado) ou se distraíam com as mais diversas situações. Dentro de sala, muitos alunos utilizam aparelhos celulares, entretanto, sem haver função didática, apenas se conectam em suas redes sociais e assistem diferentes conteúdos enquanto o professor não percebe.

As relações entre os alunos se alteraram durante as aulas de revisão para as provas. Nesse momento, as conversas entre o alunado diminuíram significativamente, de modo que eles ficaram mais atentos às aulas⁶⁶. A forma como os alunos são organizados em sala de aula também dificulta uma maior interação entre o conjunto da turma e entre a turma e o professor. A organização em fileiras, com uma cadeira após a outra, homogênea e padroniza os alunos. Isso não é uma exclusividade da escola Dr. Freitas, ela é mais uma a reproduzir essa organização. O contato visual entre os discentes é reduzido, diminuindo a interação. Outro fator que pode ser observado é que, de acordo com essa disposição, os alunos mais distantes do professor tendem a ter pouca participação nas aulas.

Observamos na instituição alunos necessitando de diagnóstico profissional para obter melhor atendimento de acordo com as suas necessidades e, conseqüentemente, melhor desempenho escolar. Por outro lado, há um movimento de solidariedade dos alunos em relação àqueles com algum tipo de necessidade especial evidente (nesse caso, uma aluna com baixa visão)⁶⁷, mas não há uma política efetiva da escola e da secretaria de educação para acompanhamento especializado e cotidiano. Essa política deveria incluir a formação continuada dos diversos professores atuantes na rede pública. Em geral, se repassa a responsabilidade ao docente, mas sem lhe formar ou dar os instrumentos necessários ao exercício pedagógico com alunos que possuem essas necessidades.

O resultado é que o aluno tende a ser invisibilizado em sala. Em outros casos, a necessidade sequer é identificada, porque não se tem formação necessária para tal. É o que ocorre com alunos com autismo, por exemplo. Isso pode gerar uma situação em que o aluno em questão pode ser estereotipado ou mesmo sofrer bullying, sendo chamado de burro, doido, etc.

Relação aluno – aluno nos demais espaços físicos da escola

Há forte vigilância e controle dos alunos nas dependências da escola. Dentre os poucos locais nos quais os alunos podem se agrupar, um deles se localiza na entrada principal da escola, bem ao lado da diretoria e da coordenação pedagógica, dando a impressão de uma facilidade maior de controle

⁶⁶ Apesar de afirmarmos que os alunos que mais questionam são os que sentam nas primeiras cadeiras, é preciso refletir sobre essa afirmação e também sobre o comportamento daqueles que se localizam no fundo da sala. Participar das aulas, respondendo aos questionamentos do professor ou mesmo lhe fazendo perguntas não significa necessariamente questionar e/ou problematizar o conhecimento em questão. Por outro lado, até que ponto o aluno que se encontra no fundo da sala e que obtém menores notas é menos autônomo ou questionador? O seu comportamento não é uma forma de estranhamento com a escola? Isso se traduz e impulsiona transgressões em relação às normas da escola? Essas são questões importantes para aprofundar nossas reflexões.

⁶⁷ Apesar disso, a solidariedade em questão não foi suficiente para tirar a aluna do isolamento e integrá-la ao restante da turma ou a um grupo específico.

comportamental dos alunos. A todo momento em que os grupos iam se formando (evidenciando alguma afinidade) uma funcionária imediatamente se aproximava e os dispersava, conduzindo-os em direção ao corredor principal.

Na medida em que a escola não incentiva o encontro, ao contrário, dificulta a sua concretização. Quando ocorre, ele se dá sempre nos curtos espaços de tempo permitidos ou em situações de transgressão. Assim, as relações tendem a ser superficiais, com as conversas girando em torno de temas como paqueras, comentários sobre alguma moça ou rapaz, programas de televisão e assuntos similares – coincidindo com as reflexões de Dayrell (1996).

Arquitetura da escola

O espaço físico da escola Dr. Freitas segue o padrão de arquitetura e funcionamento dos espaços da maioria das escolas públicas brasileiras. Corredores estreitos, falta de espaço para atividades pedagógicas, biblioteca sem uso, salas e laboratórios subutilizados ou interditados, banheiros em péssimas condições, sala de professores improvisada e falta de manutenção em praticamente todo o prédio.

Figura 5 – Fachada da escola Dr. Freitas.



Fonte: Imagem capturada pelos autores.

Figura 6 – Corredor da escola Dr. Freitas.



Fonte: Imagem capturada pelos autores.

Figura 7 – Sala de multimeios da escola Dr. Freitas.



Fonte: Imagem capturada pelos autores.

Figura 8 – Porta de um banheiro da escola Dr. Freitas.



Fonte: Imagem capturada pelos autores.

Figura 9 – Pátio interno da escola Dr. Freitas.



Fonte: Imagem capturada pelos autores.

Grande parte dos espaços que deveriam ser de apoio às práticas educativas importantes no processo de aprendizagem dos alunos estão em desuso. Infelizmente, a situação de precariedade que marca várias escolas públicas no país é também a realidade da escola Dr. Freitas. Os espaços de interação entre os alunos, fora da sala de aula, são um pequeno pátio em frente ao refeitório e o pátio de entrada da escola. No mais, os próprios alunos se apropriam de espaços que não foram destinados para momentos de socialização e lhes dão outros significados. A sala de aula é um dos poucos ambientes que ainda recebem manutenção.

A arquitetura e a ocupação do espaço físico não são neutras. Da forma da construção à localização dos espaços, tudo é delimitado formalmente segundo princípios racionais que expressam uma expectativa de comportamento de seus usuários. A arquitetura escolar interfere na forma da circulação das pessoas e na definição das funções para cada local. Salas, corredores, cantina, pátio, sala dos professores, cada um desses locais tem uma função definida a priori.

É possível concluir que a forma como o ambiente da escola Dr. Freitas foi construído e como funciona ainda segue uma lógica educativa baseada na concepção tradicional. A respeito disso, Straforini (2004) diz que a escola na concepção positivista fragmenta o conhecimento, é conteudista, prioriza a memorização, é estática e focada em resultados quantitativos. Entendemos, então, porque não há espaços destinados às práticas pedagógicas e socialização fora da sala de aula, e aqueles que deveriam servir a esses propósitos não funcionam. Essa concepção ignora a diversidade sociocultural dos sujeitos que compõem o espaço escolar, portanto, não faz sentido reservar espaços e momentos para a valorização dessa diversidade.

Considerações finais

A escola pública imersa em normas, em uma realidade de falta de infraestrutura, sem incentivo ao aluno, sem apoio às atividades docentes e de baixa remuneração de seus profissionais, pouco estimula a formação de pessoas autônomas e reflexivas. Essa escola, lamentavelmente, é parte de um processo mais amplo de reprodução das condições da exploração na sociedade, formando pessoas com baixa formação e com pouca capacidade de questionamento aos instrumentos de dominação capitalista.

Necessitamos de instituições que estimulem a formação de cidadãos que adotem atitudes transformadoras, que sejam verdadeiros instrumentos da construção de uma nova sociedade, não mais sustentada na exploração, exclusão e segregação.

A observação e o fazer cotidiano ocorridos no trabalho de campo no ambiente escolar revelaram os limites desse espaço como formador, seja do professor ou do aluno, não se constituindo em sua plenitude como lugar de estudo e de reflexão. Constatamos a imposição de ritmos acelerados, fragmentados, descontextualizados, sem reflexão ou integração com os sujeitos que nele atuam. Perceber essa realidade significa compreender a complexidade e dificuldade que envolve a atuação docente, porém, não a impossibilidade dela.

Refletir os desafios presentes no espaço escolar não significa negar os vários indícios de práticas inovadoras. São professores variando métodos, procedimentos e linguagens, desenvolvendo aulas em espaços não convencionais, praticando a interdisciplinaridade e utilizando diferentes recursos didáticos. Ademais, há a transgressão dos alunos e outras formas de manifestação da inquietação em relação à realidade da escola pública, nisso reside nossa esperança de mudança verdadeiramente transformadora.

Referências

CARLOS, Ana Fani A. **A condição espacial**. São Paulo: Contexto, 2011.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento–Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, p. 1-13, 2010.

DAYRELL, Juevez. A escola como espaço sócio-cultural. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, v. 194, p. 136-162, 1996.

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

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

MARX, Karl. **O Capital**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

SANTOS, Milton. **Metamorfose do espaço habitado**. São Paulo: Edusp, 2014.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. Annablume, 2004.

VAMOS FALAR SOBRE AFRICANIDADE? RELATO DE EXPERIÊNCIA E REFLEXÕES DO PIBID GEOGRAFIA BELÉM

Indira Cavalcante Rocha Marques⁶⁸

Waldinei do Carmo de Souza⁶⁹

Nelson Gabriel da Silva Sindeaux⁷⁰

Introdução: um território marcado pela resistência e as bases da ação do PIBID

O rio Jambuaçu é um afluente de outro maior, o Moju, que dá nome ao município. No vale do rio Moju, desde os séculos XVIII e XIX, foram instaladas grandes plantações de cana-de-açúcar e, posteriormente, outras atividades, como o gado e o dendê. No vale do Jambuaçu, a 25 km da sede municipal, encontra-se um território formado por 15 comunidades autoidentificadas como quilombolas, das quais não se tem precisão de origem. Provavelmente, uma parte da população e das comunidades decorre de índios e das atividades dos séculos passados que recorriam ao trabalho escravo africano⁷¹. Outra parcela é originária de pessoas moradoras do próprio município de outras regiões que migraram para o vale. As atividades desenvolvidas são agricultura de subsistência.

Nos primeiros séculos ou nas últimas décadas, a história do território quilombola de Jambuaçu é marcada pela resistência de sua comunidade, ainda que isso não seja tão claro para todos os seus membros. Nos anos 1980, o enfrentamento foi contra as empresas produtoras de dendê: Reasa e, posteriormente, Marborges, que invadiam o território, apropriando-se de terras comunitárias para projetos privados (PNCSA, 2007).

A partir de 2004, a mineradora Vale (antiga Companhia Vale do Rio Doce) iniciou a construção de minerodutos para transporte de caulim e bauxita para Barcarena-PA. Eles atravessaram o território quilombola de Jambuaçu. O mesmo ocorreu com a linha de transmissão de energia elétrica para o complexo industrial instalado em Barcarena. Isso provocou impactos socioambientais: derramamento de caulim, contaminando os lençóis freáticos e cursos d'água, derrubada de parte da floresta (incluindo castanheiras) e comprometimento das roças dos moradores. Por conta disso, a comunidade enfrentou a companhia exigindo reparações (FONSECA, 2011).

Fruto da organização das comunidades locais, a partir de 2001 se iniciou a titulação das terras quilombolas de Jambuaçu, totalizando 15 comunidades, seguindo o Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição de 1988.

O presente trabalho parte dessa trajetória histórica das comunidades de Jambuaçu e aborda a experiência de ensino, pesquisa e extensão desenvolvida pelo PIBID Geografia UFPA-Belém no ensino fundamental da Escola Casa Familiar Rural Padre Sérgio Tonetto, no território quilombola em questão.

⁶⁸ Prof.^a Dr.^a da Faculdade de Geografia e Cartografia da UFPA. E-mail: indiramarquesgeo@gmail.com.

⁶⁹ Prof. Especialista em Pedagogia da rede estadual de ensino.

⁷⁰ Graduando em licenciatura em Geografia da UFPA, Bolsista PIBID.

⁷¹ Pereira (2008), a partir de entrevistas com os mais idosos, estimou que as comunidades em Jambuaçu existem há pelo menos 130 anos (tendo como referência o ano de 2018).

A organização do trabalho pedagógico teve por temática problematizar o cotidiano vivido dos alunos, destacando sua identidade territorial quilombola. Para a ação pedagógica, o ponto de partida foi a relação entre a cultura afro-brasileira (e africana) e o ensino de geografia. Frente a isso, lançamos as seguintes questões: quais as possibilidades de intervenção metodológica para se desenvolver tal temática? Como estabelecer o diálogo entre a temática cultural, identidade quilombola e a Geografia?

Diante destas questões, a organização do trabalho pedagógico do grupo PIBID ocorreu da seguinte forma: 1) estudo e sistematização de referenciais teóricos capazes de orientar a prática docente, no sentido de ressignificar tanto a visão do ensino de Geografia como algo mecânico, quanto a visão de inferioridade da cultura africana; 2) elaboração de material didático para a intervenção metodológica; 3) construção de diálogo teórico entre a cultura africana e o ensino de Geografia.

O resultado desse movimento foi a proposta de intervenção, a partir de uma oficina denominada “Vamos falar sobre africanidade?”. Essa proposta foi construída no diálogo entre os conhecimentos pedagógicos e os conteúdos disciplinares, tendo como princípio a inter-relação entre teoria e prática, num movimento sempre investigativo e reflexivo da prática. Os bolsistas se apropriaram dos conteúdos e com base neles, elaboraram um caminho pedagógico, em um processo constante de desconstrução e reconstrução de conhecimento. O referencial teórico que orientou a nossa prática docente se sustentou, de modo geral, no pensamento de Paulo Freire, Milton Santos, Lana Cavalcanti, Rogério Haesbaert, entre outros autores.

A concepção freiriana entende o ser humano como um ser histórico, que se faz na história (FREIRE, 2005). Nesses termos, fez-se necessário problematizar quem era o educando com os qual iríamos trabalhar? Qual a sua história, seus saberes, sua cultura, suas lutas? Com isso, objetivamos resgatar a história do território quilombola de Jambuaçu e, ao mesmo tempo, desconstruir a visão negativa e inferiorizante da história do povo africano. Como desdobramento, buscamos reconstruir sua longa história de resistência e luta como um elemento de fortalecimento da identidade e das comunidades. Esse foi um dos caminhos escolhidos para ser abordado pelo PIBID.

A análise do espaço geográfico em diálogo com a identidade cultural quilombola foi sustentada nas interpretações de Santos (2008)⁷². Para o autor, o espaço é a soma indissociável entre sistemas de objetos e sistemas de ações, ou seja, o espaço não existe sem a materialidade. Mas ele (o espaço) não deve ser reduzido à sua dimensão material. É o uso social que transforma os objetos em espaço, ou seja, são as ações que animam as formas espaciais, atribuindo-lhes um conteúdo. Para se entender o espaço geográfico, apoiados nesta concepção, devemos considerar a interdependência e a inseparabilidade entre os objetos e as ações (uso humano). Abordamos o “uso” do espaço a partir da categoria território. Entendemos que o uso do território não é neutro, ao contrário, ele revela poder, interesses e projetos

⁷² Em função das limitações de espaço não abordaremos a discussão conceitual de identidade. Ela pode ser encontrada, entre outros, em Featherstone (2008) e Araújo e Haesbart (2007).

societários distintos e, na maioria das vezes, conflituosos.

A intervenção didática da análise do espaço teve como ponto de partida a dimensão material. Observamos a paisagem em sua dimensão físico-material, que é a realidade cotidiana percebida pelo próprio aluno. A partir disso, buscamos entender os diferentes conteúdos da paisagem, isto é, os processos de uso do território. Esse movimento pedagógico, partindo da paisagem, não representou um movimento dicotômico da análise do espaço, pois ele é entendido em sua totalidade, de forma sistêmica, e não de forma isolada.

A análise dos diferentes usos do território ocorreu a partir da observação empírica das atividades desenvolvidas pelas comunidades do território quilombola de Jambuaçu e pela Vale. Os diferentes usos e seus conteúdos foram trabalhados por meio da dinâmica “teia da vida”. Com ela se procurou evidenciar que tudo está interligado e que a alteração em um dos elementos pode comprometer a dinâmica do sistema.

A complexidade sistêmica da biodiversidade amazônica também foi abordada, destacando a relação dos diferentes atores sociais com a natureza, e o resultado dessa relação para o meio ambiente amazônico. Com a dinâmica, destacamos a inseparabilidade entre as diversas dimensões que compõem o sistema: biodiversidade, simbólica e de poder, por exemplo. À parte disso, os alunos evidenciaram o “nós” e o “outro”, revelando não só as fronteiras concretas entre os atores sociais, mas, principalmente, os conflitos existentes no território e a necessidade da resistência e afirmação da identidade territorial quilombola como instrumento de defesa do território.

A compreensão de usos diferentes do território ajudou a reconhecer as diferenças de produção da vida, de valores, de culturas e de padrões de apropriação e exploração da natureza e do trabalho; configurou-se como um instrumento pedagógico valioso para o processo de desconstrução e reconstrução da identidade quilombola a partir de suas próprias memórias. Mais que isso: destacou a importância de se apropriar da sua história, compreendendo sua luta como parte integrante da defesa e da garantia de seus direitos pelo território; além disso, possibilitou a compreensão do conceito de espaço geográfico como a soma indissociável entre sistemas de objetos e sistemas de ações, reforçando a importância pedagógica de se trabalhar com a realidade concreta do educando (seu cotidiano vivido: local onde se mora, circula e vive) como parte integrante da construção de conceitos científicos (CAVALCANTI, 2005).

Metodologia da oficina: pluralidade de ações

A oficina foi iniciada com a apresentação de todos os presentes, tanto dos ministrantes como participantes, em um movimento de autoapresentação coletiva, por meio de uma roda de diálogo. Esse momento teve também por objetivo perceber qual a visão que os alunos tinham de sua comunidade, a partir da identidade quilombola. De modo geral, foi possível perceber entre os alunos um certo incômodo em se identificar como quilombola. A identidade quilombola, de modo geral, está associada à imagem

negativa de inferioridade da cultura africana. Esse era o desafio do grupo PIBID: oferecer atividades reflexivas que possibilitassem ressignificar o olhar sobre a cultura africana, destacando sua importância na garantia e defesa do território quilombola.

Figura 1 – Diálogo inicial com os alunos.



Fonte: Acervo PIBID, 2017.

A oficina foi estruturada metodologicamente em três momentos interligados:

- 1) **Exposição audiovisual:** utilização de vídeo contendo imagens e músicas que resgatam a cultura africana, seus valores e, principalmente, tornam visíveis a história de resistência do povo africano. Mudar a direção do olhar, ressignificando as formas inferiorizantes de pensar a história, a cultura, os valores do povo africano, mostrou-se um importante recurso pedagógico de reafirmação da identidade quilombola;
- 2) **Dinâmica “Teia da Vida”:** teve por objetivo evidenciar a complexidade sistêmica socioambiental presente no espaço geográfico, indicando que o espaço é heterogêneo, tanto em sua dimensão geofísica, quanto em seus processos de territorialização (os diferentes usos do território). O uso diferenciado do território pelos distintos atores sociais (comunidade quilombola e empreendimento mineral) revela a disputa de projetos antagônicos, assim como o conflito. Possibilitamos, dessa forma, que o aluno entendesse, a partir de seus conhecimentos de mundo, todo o cenário em que está incluso – condição necessária para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a sua realidade;
- 3) **Gincana “Construa a sua representação!”:** foi feita uma análise reflexiva sobre a música “Quadro Negro” do grupo de rap “Simples Rap’ortagem”. Esse momento teve por objetivo fazer com que os alunos produzissem uma reflexão sobre sua representação (sua identidade territorial). Para tal, recorremos a diferentes formas de expressão: poesia, música, peça de teatro, produção de texto e cartazes. A ação teve como base o princípio da inter-relação entre teoria e prática, em um movimento sempre investigativo e reflexivo da realidade. Os alunos

se apropriaram dos conteúdos e, com base neles, elaboraram a sua própria compreensão da realidade.

Resultados: formação de conceitos geográficos no diálogo com a identidade quilombola

Como foi desenvolvida a dinâmica “teia da vida”? Os alunos se organizaram em círculo, cada um segurava uma parte de um barbante que foi sendo entrelaçado, formando uma grande teia (figura 2). Conjuntamente, cada aluno recebeu um pedaço de papel com informações referentes ao meio socioambiental da comunidade (Vale, floresta, ações sobre o território, mineroduto, etc.). Alguns educandos foram convidados a falar sobre o assunto que estava escrito em seu papel, nesse momento, eles deveriam também soltar o barbante. Ao fazer isso, percebia-se que o barbante ficava frouxo, alterando a tensão do fio que permanecia na mão de um ou mais participantes. Resultado: a teia e sua dinâmica era modificada a partir da ação de um de seus membros. As alterações no fio correspondiam às ações presentes no território quilombola que modificavam a sua dinâmica, causando problemas socioambientais e comprometendo a reprodução da vida da comunidade.

Figura 2 – Dinâmica “teia da vida”



Fonte: Acervo PIBID, 2017.

A dinâmica possibilitou dialogar com os alunos a respeito de seu modo de vida, sua cultura e sua relação com seu território. Ficou destacado o conflito entre os quilombolas, a Vale e o Estado gerado pela presença de empreendimento mineral nas comunidades, em função dos minerodutos e do linhão de transmissão de energia. A dinâmica, ademais, possibilitou um novo olhar sobre a cultura quilombola, resgatando sua história de resistência, como forma de se contrapor a tais projetos em defesa de seu território. Isso foi observado a partir do registro das diversas questões apresentadas pelos alunos:

- A Vale vem poluindo a água de toda a comunidade. Não podemos mais aproveitar os igarapés como antes. Hoje estão poluídos.
- A Vale impactou nossas estradas, hoje muito esburacadas, praticamente impossibilitando o escoamento dos nossos produtos.

- Tem a Vale que implantou tubulações sem conversar com a gente, invadindo a nossa terra, desmatando e poluindo os igarapés.
 - Com essa empresa na nossa terra, somos obrigados a conviver com água suja e poluída.
 - Agora tem o linhão de transmissão da Vale, que vem acabar com tudo, cortando todo o território.
- (relatos dos alunos a partir da dinâmica aplicada, 2017)

Na parte final da oficina, foi realizada uma gincana com os alunos intitulada “Construa a sua representação!”. A música escolhida aborda temas como: racismo, discriminação e criminalidade contra afro-brasileiros. A dinâmica do trabalho se desenvolveu da seguinte forma: os alunos, organizados em grupos (figura 3), receberam fragmentos da música. A tarefa a ser desenvolvida por eles era, a partir da letra da música, construir uma interpretação da sua identidade. O grupo PIBID, por meio de uma apresentação teatral (figura 4), também apresentou a sua interpretação da música. Durante a construção da representação dos alunos, a música ficou tocando, para que eles pudessem ouvi-la em sua totalidade durante a construção do trabalho.

Figura 3 – Grupo PIBID e alunos construindo suas representações.



Fonte: Acervo PIBID, 2017.

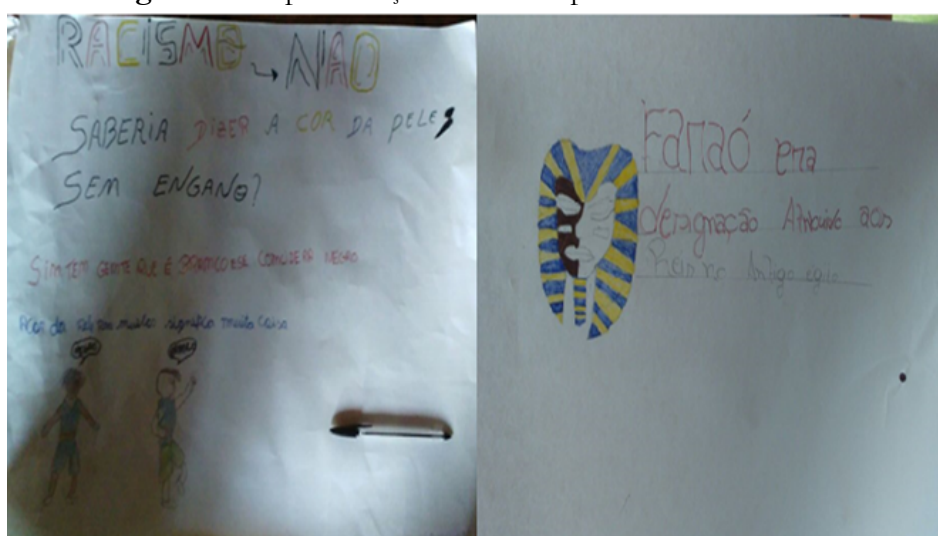
Figura 4 – Peça teatral do grupo PIBID.



Fonte: Acervo PIBID, 2017.

A parte final da oficina, uma gincana denominada “Construa a sua representação!”, refletiu a culminância de todo o trabalho desenvolvido pelo PIBID. Houve uma grande interação e receptividade dos alunos aos objetivos e metodologia propostos. Eles produziram reflexões de ações afirmativas de sua identidade, expressas de diferentes formas: encenação teatral, cartazes, música (rap) e poesia. Independente da forma escolhida, a atividade foi muito produtiva, não só pelas diferentes formas de expressões apresentadas pelos alunos, mas, principalmente, pelo movimento de ressignificação de sua identidade. Percebemos diferentes formas negativas e inferiorizantes as quais sua identidade e seu território são submetidos. A partir dessa percepção, buscamos construir ações de reafirmação e resistência, expressando um processo de construção de conhecimento reflexivo sobre sua realidade.

Figura 5 – Representação da música por meio de desenhos.



Fonte: Acervo PIBID, 2017.

A construção e a apresentação dos cartazes, de modo geral, destacou os saberes do povo africano: “Povo africano: uma das civilizações mais avançadas do passado. Então porque negam nossa identidade e nossa história? Será quem não sabem que o Egito se localiza no continente africano?” Outro exemplo de posicionamento presente nos cartazes foi o de autoafirmação de sua identidade e de combate ao racismo.

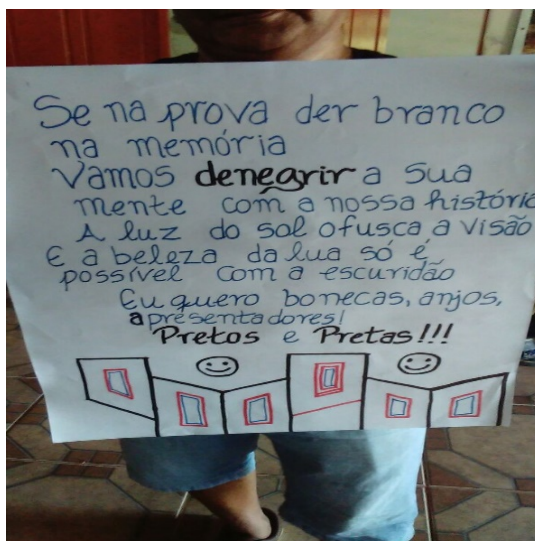
A apresentação da peça teatral também teve como tema central o racismo. Na figura 6 é possível observar que um dos alunos está usando vestimenta típica da cultura africana, para dar ênfase à sua identidade, que na trama elaborada por eles, sofria diversas formas de preconceito e discriminação.

Figura 6 – Peça teatral realizada pelos alunos.



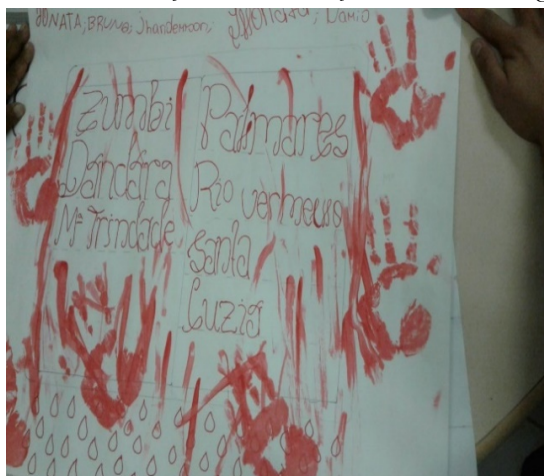
Fonte: Acervo PIBID, 2017.

Figura 7 – Cartaz reivindicando a presença negra.



Fonte: Acervo PIBID, 2017.

Figura 8 – Exaltação às lideranças históricas negras.



Fonte: Acervo PIBID, 2017.

Considerações Finais

Para o grupo PIBID, o diálogo entre cultura quilombola, os conteúdos da Geografia e o cotidiano dos educandos reforçou a importância de se considerar as especificidades e as relações existentes entre o cotidiano vivido dos educandos e os conceitos acadêmicos na construção de conhecimentos geográficos reflexivos.

Sem dúvida, todo o período de preparação da oficina, desde o pensar, planejar até o executar, mostrou-se um importante laboratório de troca de experiências e conhecimentos para todos os envolvidos. Proporcionou-nos uma reflexão crítica sobre a importância de se pensar o ensino como um processo contínuo de pesquisa, na indissociabilidade entre teoria e prática.

Toda a experiência de integração de saberes entre professores, bolsistas e alunos da comunidade quilombola de Jambuaçu, vivenciada com a oficina, deixou-nos uma certeza: ninguém forma o outro, mas todos se formam conjuntamente, como afirma Paulo Freire (2005): o conhecimento se constrói na comunhão com o outro, na história que vivemos e construímos enquanto ser social e histórico.

Referências

- ANJOS, Rafael S. A. A geografia, a África e os negros brasileiros. In: MUNANGA, K. (Org). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- ANJOS, Rafael S. A. **Territórios étnicos: o espaço dos quilombos no Brasil**. Brasília: Mapas editora e Consultoria, 2005.
- ARAÚJO, Frederico; HAESBAERT, Rogério (org.). **Identidades e territórios: questões e olhares contemporâneos**. Rio de Janeiro: Access, 2007.
- ARRUDA, Jorge. **Educação pela diversidade afro-brasileira e africana**. João Pessoa: Dinâmica, 2006.
- BARBOSA, Benedito Carlos Costa. **Em outras margens do Atlântico: tráfico negreiro para o Estado do Maranhão e Grão Pará (1707-1750)**. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.
- CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos, Helena Callai, Nestor Kaercher (org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia**. Caderno Cedes, Campinas, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005.
- FEATHERSTONE, Mike. Localismo, globalismo e identidade cultural. In: **Sociedade e Estado**, v. XI, n. 1, 1998.
- FONSECA, Haydeé B. **Quilombolas de Jambuaçu: seus saberes e educação como fator de politização e identidade**. Naea/UFPA, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- PEREIRA, Carmela Morena Zigoni. **Conflitos e identidades do passado e do presente: política e tradição em um quilombo na Amazônia**. 130 f. 2008. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

PROJETO NOVA CARTOGRAFIA SOCIAL DA AMAZÔNIA. (PNCOSA). Nova Cartografia Social dos Povos e Comunidades Tradicionais do Brasil: quilombolas de Jambuaçu-Moju. Pará. Brasília: 2007. Fascículo, n. 3.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** São Paulo: EDUSP, 2008.

SANTOS, Renato Emerson dos (org.). **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na geografia do Brasil.** Belo Horizonte: Gutemberg, 2009.

SINDEAUX, Nelson Gabriel da Silva. **Territorialidade Quilombola na Comunidade África – Nordeste Paraense.** Trabalho de conclusão de curso, apresentado na Faculdade Integrada Brasil Amazônia, Belém, 2016.

OS MATERIAIS CARTOGRÁFICOS NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL MAIOR DE ALTAMIRA-PA: LIMITES E POTENCIALIDADES

Igor Araújo Sales⁷³

Diogo Alexandre Suk⁷⁴

Brenda Freitas Amorim⁷⁵

Nadson de Pablo Costa Silva⁷⁶

Sumara Conceição Magalhães⁷⁷

Eder Mileno Silva De Paula⁷⁸

Introdução

A cartografia é, ao mesmo tempo, arte e ciência, constitui um conjunto de técnicas e habilidades artísticas, que contribuem para a melhor compreensão do espaço geográfico. Desde a pré-história o homem buscava representar o meio que habita por meio de desenhos em paredes e objetos, que podem ser entendidos como representações cartográficas, as quais serviram para entender o território e demarcar o espaço.

Conforme o tempo passou, as técnicas relacionadas a cartografia evoluíram, por exemplo: aerofotogrametria, método de obtenção de dados topográficos por meio de fotografias aéreas, que usavam aviões e helicóptero e hoje pode ser realizado com drones, aperfeiçoando a compreensão do espaço.

O presente trabalho analisa o uso e a importância da cartografia no espaço escolar do ensino fundamental (anos finais) no município de Altamira, estado do Pará. As observações realizadas nas atividades do PIBID e nas disciplinas de estágio docente, indicaram que o uso dos materiais cartográficos e da cartografia no ensino da geografia é fundamental para uma melhor compreensão dos assuntos propostos no âmbito escolar.

A busca pelo entendimento se deu em oito instituições da rede pública de ensino fundamental, situadas no município de Altamira. O estudo foi feito no ano de 2018, entre os meses de setembro a novembro. Como instrumento de pesquisa, foi elaborado um questionário de doze perguntas, objetivando compreender o uso dos materiais cartográficos, com qual frequência costumam ser utilizados e de que forma auxiliam no ensino/aprendizagem. O questionário foi aplicado aos professores de geografia das escolas selecionadas. As escolas foram selecionadas com o intuito de ter uma divisão espacial, para abranger o máximo possível do território altamirense.

⁷³ Graduando do curso de Geografia, UFPA, Campus Altamira. E-mail: igorsalesbn@gmail.com

⁷⁴ Graduando do curso de Geografia, UFPA, Campus Altamira. E-mail: diogosuk@gmail.com

⁷⁵ Graduanda do curso de Geografia, UFPA, Campus Altamira. E-mail: bfreitasamorin@gmail.com

⁷⁶ Graduando do curso de Geografia, UFPA, Campus Altamira. E-mail: pablosilvafilho22@gmail.com

⁷⁷ Graduanda do curso de Geografia, UFPA, Campus Altamira. E-mail: sumaramagalhaes8450@gmail.com

⁷⁸ Prof. Dr. da Faculdade de Geografia da UFPA, Campus Altamira. E-mail: edermileno@gmail.com

Materiais cartográficos e o ensino-aprendizagem

No ensino, as representações cartográficas são de fundamental importância para o aluno desde os primeiros anos de vida, perpassando pela fase da adolescência. A capacidade de interpretação, decodificação, apropriação das imagens, mapas, coordenadas, projeções, etc., fazem com que o aluno aprenda desde cedo o domínio espacial.

A cartografia, segundo Castellar e Vilhena (2011 apud FARIAS, 2014), é uma estrutura em linguagens e símbolos, e, como produto de comunicação visual, dissemina a comunicação espacial. A princípio, é fundamental salientar que o ensino cartográfico faz parte de um processo de etapas – construídas ao longo da vida de cada aluno – que devem ser cumpridas, caso contrário, terá consequências no processo de aprendizagem do educando. Santos et al (2011, p. 21) afirma que a leitura cartográfica tem como objetivo “gerar um aluno autônomo, despertando-o para possíveis leituras do mundo a sua volta – cidade, bairro e escola – compreendendo os elementos e suas interações nesses espaços”. Segundo Farias (2016), essa leitura de mundo a partir da linguagem cartográfica é feita por meio da “observação, descrição, análise, explicação, compreensão e extensão dos fenômenos estudados”. Lacoste (1997 apud FARIAS, 2016) enfatiza a importância do uso da linguagem cartográfica como algo primordial para o ensino, assim como aprender a decodificar os símbolos e cálculos matemáticos, o aluno deve ser instigado a decodificar e compreender os símbolos, projeções, coordenadas, etc., como meio de construir o conhecimento espacial partindo da sua realidade vivida.

Cartografia como linguagem não verbal

Dentro do campo da comunicação, sabe-se que a linguagem verbal é predominante e mais utilizada, contudo, não é a única forma de linguagem empregada pela arte de educar. A linguagem não verbal é essencial no ensino-aprendizagem, nessa categoria encontra-se vídeos, imagens, gestos, expressões faciais, uso de placas, figuras, objetos, cores, a fim de passar uma ideia ou mesmo representá-la.

É desde a infância que o contato com essa forma de linguagem se torna presente, segundo o professor António Soares Marques:

a criança desde muito cedo é um "homo imageticus". Ela começa por ver imagens, antes mesmo de se exprimir verbalmente. Ela vive num universo em que a imagem está omnipresente e é dotada de uma carga atractiva tão forte, tão interpelante, tão apelativa que a leitura pictórica, antecede logicamente a leitura verbal. É que a imagem fala, significa, e é ponto de partida para o imaginário. Na verdade, a criança (e o adulto também) capta a ilustração num ápice, mas a sua capacidade de retenção é de longe superior (MARQUES, 1994, p. 242)

No que se refere à Geografia, a ciência cartográfica auxilia a fornecer uma descrição mais fiel possível da realidade estudada. Para o uso dessa prática é necessário um conhecimento prévio, que deve

ser passado para os estudantes desde os primeiros anos escolares, por meio do uso de mapas, cartas, plantas, globo terrestre, fotografia aérea, carta imagem, atlas e maquetes. De acordo com Le Sann (1996 apud Soares e Kurkdjian 2001, p. 223) “o mapa apresenta um potencial muito mais abrangente que o papel tradicional que lhe é reservado. Com efeito, trata-se de um instrumento privilegiado para a elaboração e a construção do conhecimento, que vai muito além da alfabetização gráfica do aluno [...]”. Reforçando a importância das informações cartográficas, Le Sann (1996 apud Soares e Kurkdjian 2001, p. 223) afirma “que a tradução das informações, através da linguagem gráfica, desenvolve o raciocínio lógico dos estudantes, possibilitando que realizem uma análise rápida dos documentos construídos e facilita a memorização das distribuições espaciais”.

O impacto causado por imagens pode ser maior do que um impacto causado por textos, pois a partir da observação, a imaginação entra em cena, fazendo com que haja associação daquela imagem ou daquela maquete com a realidade de quem a observa. Esse processo facilita a captação e assimilação da ideia passada, além de facilitar o processo de ensino por parte do(a) docente.

Limites da formação e importância do conhecimento cartográfico

Falar de cartografia na formação dos docentes em geografia ainda traz problemáticas que devem ser aprofundadas. Ainda é difícil transpassar o que é visto durante a graduação, em sala de aula. Isso acaba sendo refletido no espaço escolar e dificultando o uso dessa ferramenta tão importante. Para um bom ensino, o aluno de licenciatura precisa qualificar-se com êxito em sua formação acadêmica, para, assim, conseguir transmitir de forma didática os conteúdos assimilados na graduação. A grade curricular do ensino de geografia, assim como de todas as áreas, vai variar de acordo com a instituição e com a demanda de especificidades de cada espaço. No presente trabalho, usaremos como base a grade curricular do curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Federal do Pará (UFPA), campus de Altamira, matriz curricular de 2016.

No primeiro período do curso há disciplinas de fundamentos, teorias, ou seja, o ensino cartográfico ainda não aparece, mas no 2º período há “Geografia Física” e “Introdução à Cartografia”, disciplinas nas quais o conhecimento cartográfico aparece de forma mais acentuada. No 3º período há “Geologia” e “Fotogrametria e Sensoriamento Remoto” como disciplinas que englobam a cartografia; no 4º, há “Fundamentos da Pedologia”; no 5º, “Geografia Urbana”, “Geografia Geral do Brasil”, “Geografia Regional do Brasil”, “Geomorfologia” e “Geografia da Amazônia”, essas podendo ter uma carga cartográfica em seus ensinamentos; no 6º, há “Geografia Regional do Espaço Mundial”, “Hidrologia”, “Geoprocessamento”; no 7º, aparece “Questão Agrária e Desenvolvimento Rural”, “Cartografia Temática” e no 8º Geografia Agrária”, “Geografia do Pará”. A maioria das disciplinas possuem uma carga de conhecimentos cartográficos, entretanto, Mota (2015) observou que há dificuldade por parte dos professores em lecionar acerca da cartografia.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino fundamental anos finais (do 6º ao 9º ano), no 6º ano do ensino fundamental são estudados a identidade sociocultural, o reconhecimento dos lugares de vivência e os diferentes e desiguais usos do espaço, para uma tomada de consciência sobre a escala da interferência humana no planeta. No 7º ano, os estudos abordados partem da formação territorial do Brasil, sua dinâmica sociocultural, econômica e política. No 8º ano, há uma análise mais profunda dos conceitos de território e região, por meio dos estudos da América e da África. Por fim, no 9º ano, é dada atenção para a constituição da nova (des)ordem mundial e a emergência da globalização/mundialização, assim como suas consequências.

É notório que todos os anos do fundamental (6º, 7º, 8º e 9º ano) têm em seu conteúdo programático algo relacionado com o uso da cartografia, dessa forma, é preciso que esse assunto seja ministrado em sala de aula, não só por estar no conteúdo programático, mas também para a melhor compreensão de mundo por parte dos alunos e ampliar os seus conhecimentos. Entretanto, para obter esse resultado, é necessário haver uma maior alfabetização cartográfica nas salas de aula.

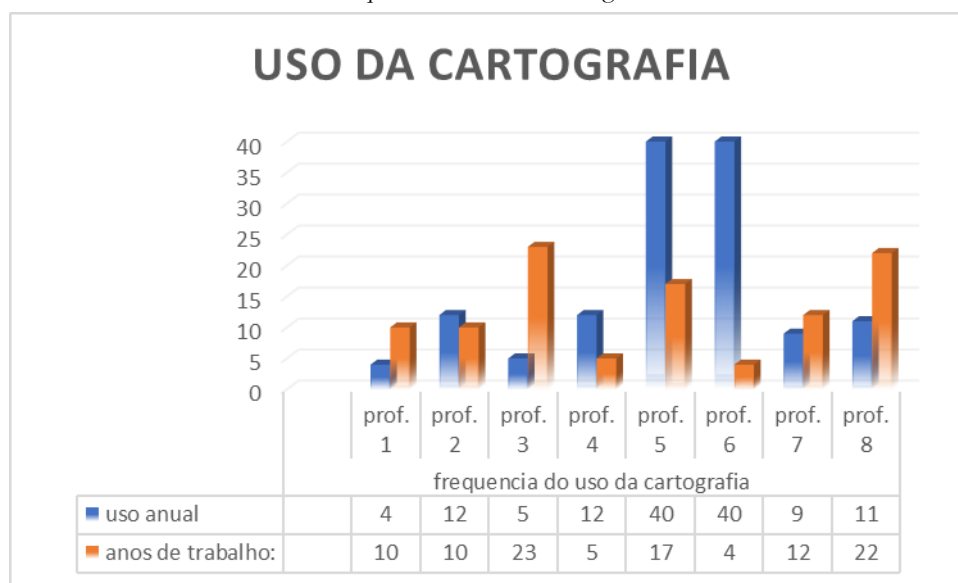
Assim, entende-se que nas primeiras séries é necessária uma alfabetização das representações gráficas, sobre os mapas. É de suma importância que os alunos se familiarizem com a cartografia desde o ensino fundamental, para isso, deve-se trabalhar a assimilação de algumas noções. Dessa forma, torna-se fácil a compreensão das modificações e interações espaciais, por meio de imagens que chamem a atenção do aluno. Para obter o interesse natural da criança, deve-se utilizar o próprio espaço no qual ela vive, como a sala de aula, a escola, o bairro e sua cidade. Partindo para o fundamental anos finais, é necessário trabalhar com a análise e localização, buscando fazer com que o estudante assimile determinado espaço, e que essa compreensão some a sua bagagem teórica, esta que será levada consigo para toda a vida, objetiva-se também despertar uma visão crítica a partir de mapas elaborados, aonde o aluno não só localize, mas também que discuta acerca do local estudado.

O cenário da utilização de materiais cartográficos em Altamira

As escolas de Altamira no Pará não contêm estrutura necessária para a confecção de maquetes, nem mesmo há onde guardá-las. Essa necessidade tem como complemento a formação dos professores, que não se qualificaram e não tiveram incentivo na área da cartografia e confecções de maquetes. Essa deficiência, da área física e humana, nas aulas de geografia nas escolas acabam não levando o aluno a ter interesse em aprender o conteúdo da geografia, pois a disciplina torna-se cada vez mais mnemônica.

O gráfico 1 foi construído com base nos questionários aplicados a oito professores(as), de oito escolas distintas da rede pública de ensino. O questionário foi aplicado unicamente para professores que lecionavam a disciplina de geografia, mesmo que não fossem, a princípio, licenciados para lecionar geografia.

Gráfico 1 – Frequência de uso da cartografia nas escolas.



Fonte: Elaborado pelos bolsistas PIBID da escola Dom Clemente Geiger, 2018.

Com os dados obtidos por meio das pesquisas com os professores(as), observa-se que o tempo de trabalho de cada professor influencia na busca de novos métodos para tentar passar o conteúdo com maior eficiência. O gráfico acima mostra a diferença tanto no tempo de trabalho quanto na quantidade de vezes que é usada a cartografia na sala de aula.

Ao se aprofundar no gráfico, é notável que o longo tempo de trabalho não significa que o professor usará das ferramentas necessárias para o ensino-aprendizagem da geografia por meio da cartografia. Salvo a exceção do professor 5, pois seus dados mostram que quanto mais tempo de trabalho, menos é utilizado os recursos cartográficos, isso pode representar uma acomodação dos professores quanto ao uso dessas ferramentas para facilitar o ensino geográfico.

Desafio do professor no uso da cartografia em sala de aula

A formação dos professores de geografia, em especial os que atuam na cidade de Altamira-PA, foram limitadas a certos assuntos, uma parte deles não teve incentivo ao uso das ferramentas cartográficas; outros apenas não sentiam satisfação com essas disciplinas por motivos distintos, alguns por não obterem sucesso, outros por sentirem que a área da geografia que os contenta, é a parte humana da ciência em questão, etc. Isso, de certa forma, não acontece como regra, pois nem toda escola usufrui de um professor formado na área específica, sendo assim, isso acaba contribuindo para que o professor não busque utilizar esses materiais para contribuir na leitura espacial de seus alunos.

Essa dificuldade é passada para dentro da sala de aula, quando o professor não consegue, de certa maneira, exemplificar certo assunto com a leitura em livro, mostrando apenas imagens seguidas de suas próprias explicações. Essas informações obtidas por meio das pesquisas só mostram o quanto é

importante se ter o domínio dessas ferramentas, além de maior entendimento dos alunos, maior atenção é chamada para a aula, a disciplina vai deixando de ser mnemônica.

Considerações finais

O uso da cartografia é de imensa importância para a compreensão e interação dos alunos em sala de aula, além de se ter um contato maior com as representações do físico é também uma inovação para a sala de aula. Mesmo vendo a importância e a necessidade do seu uso, no que se refere ao ensino-aprendizagem, é notada uma séria deficiência, tanto no domínio quanto no uso desses recursos. Sendo o uso tão importante, desde as séries iniciais, passando por todas as fases de formação do aluno/sujeito, essa carência evidencia uma problemática que precisa ser discutida e aprofundada, apontando pistas de ação para reverter esse quadro.

Portanto, é um conjunto de fatores que interfere no ensino da cartografia e é de suma importância uma adaptação do professor ao repassar o conteúdo, assim como a participação da escola no auxílio de materiais didáticos, além de um processo que não pode ser quebrado que é de localização, análise, correlação e síntese, para encaminhar um ensino de qualidade da cartografia.

Essas pistas de ação devem partir de uma construção coletiva, a universidade deve se somar a educação como um todo, aproximando-se cada vez mais da escola, ambos os ambientes de ensino devem dialogar entre si. Minicursos, palestras, especializações, aprofundamentos na didática de forma geral, devem ser potencializadas, pois acontecem nos dias atuais, contudo, de forma tímida. É de suma importância tal participação, de forma que auxilie com materiais didáticos e “material humano”, a falta desses não é o maior dos problemas, mas, certamente, limita as potencialidades da educação.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018.

CARLOS, A. F. A. (org.). **A geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999.

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. A Linguagem e a representação cartográfica. In: **O ensino de geografia**. São Paulo: CENGAGE Learning, 2011.

FARIAS, Paulo Sérgio Cunha. Os limites e as possibilidades do ensino da cartografia escolar nas primeiras séries do ensino fundamental. **Revista GeoSertões**. Unageo/CEP-UFCG, n. 1, vol. 1, p. 57-73, jun. 2016. Disponível em: <<https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/geosertoes/article/view/27>>.

LACOSTE, Yves. **A geografia, isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Campinas: Papirus, 1997.

LESANN, J. G. **A caminho das noções básicas de Geografia**. Volume 1. Belo Horizonte: Dimensão, 2001 (Livros didáticos para o Ensino Fundamental).

LESANN, J. G. **A caminho das noções básicas de Geografia**. Volume 2. Belo Horizonte: Dimensão, 2001 (Livros didáticos para o Ensino Fundamental).

LESANN, J. G. Dar o peixe ou ensinar a pescar? Do papel do atlas escolar no Ensino Fundamental. In: II Colóquio Cartografia para Crianças, 1997, Belo Horizonte. **Revista Geografia e Ensino**. Belo Horizonte: UFMG, v. 6. p. 31-34, 1997.

MARQUES, A. S. A função da ilustração na literatura infanto-juvenil. **Máthesis**. 3. ed. Viseu: Universidade Católica Portuguesa, Departamento de Letras, 1994, p. 239-249.

MOTA, H.G.S. **O livro didático mediando a construção do conhecimento na formação continuada do professor de geografia**. (Dissertação). UFG, Goiânia, 2015.

PEREIRA, P. R. C. **Os problemas no ensino-aprendizagem dos conteúdos de cartografia com bases matemáticas: uma avaliação no âmbito da disciplina de geografia do 6º ano na rede pública de ensino de Anápolis**. Goiás, UFG, 2012.

SANTOS, R. L. et al. Princípios básicos de cartografia escolar do ensino fundamental: teoria e prática. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 5, 2014.

SOARES M. C. S.; KURKDJIANM. L. N. O. Iniciação cartográfica para jovens: a cartografia e o sensoriamento remoto. **Anais X SBSR**, 2001, Foz do Iguaçu: INPE, 21-26 abril 2001. p. 221-232

A ELABORAÇÃO DE UMA CARTILHA INCLUSIVA COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA: DIVERSIDADES E POTENCIALIDADES

*Adriana da Costa Paiva**
*Camila da Silva Santos**
*Jéssica Ferreira de Castro**
*Samara do Nascimento Souza**
*Wallysson de Oliveira Carvalho**
*Eder Mileno de Paula**

Resumo: A presente pesquisa discorre sobre uma experiência que foi realizada no âmbito do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), e contou com a participação dos discentes que atuam na escola de ensino fundamental Artur Teixeira, que tem como temática principal a inclusão de alunos com deficiência física ou não. A metodologia utilizada foi a construção de um material didático no modelo de cartilha, na qual continha assuntos direcionados à geografia e que faziam ligação com o cotidiano. O material foi adaptado aos alunos, com atividades lúdicas e táteis. O objetivo deste artigo é buscar formas de se trabalhar a inclusão na escola e apresentar maneiras didáticas para facilitar o aprendizado do aluno que necessita de uma educação especial. Portanto, conclui-se que a atividade foi realizada com sucesso e obteve grande êxito, pois os educandos participaram ativamente da atividade proposta.

Palavras-chave: PIBID; ensino inclusivo; material didático; cartilha.

Introdução

A ciência geográfica, desde o seu surgimento na Grécia Antiga, tem como principal objetivo o estudo da relação entre sociedade e espaço, dentre esses espaços, podemos destacar o ambiente escolar, que é um dos principais responsáveis pelo desenvolvimento intelectual, pessoal e, principalmente, social dos sujeitos, no caso, os estudantes.

A esfera escolar é bastante complexa e apresenta grandes desafios no processo de ensino, principalmente quando se trabalha as diferenças. Vivemos em uma sociedade com uma grande diversidade, cada indivíduo tem suas particularidades e alguns possuem necessidades especiais. Acolher essa diversidade no âmbito escolar e contar com professores preparados para uma escola inclusiva é um dos grandes desafios da educação.

O ensino inclusivo ainda se encontra distante de se tornar uma prática nas escolas, em decorrência de inúmeras barreiras a serem superadas, tais como: a falta de participação da família, a resistência por parte dos professores de ensino regular e os estigmas sociais. Segundo Freire (2008), a inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, serem aceitos e respeitados naquilo que os diferencia dos outros.

A atuação familiar como segmento da educação dos alunos é de grande relevância, e pode ser determinante no processo de inclusão educacional, haja vista que a educação é formada pela interação de diversos grupos na vida do sujeito.

O objetivo deste artigo é buscar formas de se trabalhar a inclusão na escola e apresentar maneiras didáticas para facilitar o aprendizado do aluno que necessita de uma educação especial.

Metodologia

O trabalho foi desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental Artur Teixeira, no município de Altamira-PA, e o objeto de estudo é a inclusão de alunos com necessidades educacionais, a partir do uso de um material didático elaborado previamente e aplicado em sala de aula.

Para a obtenção dos dados, foi elaborada uma cartilha de autoria dos alunos bolsistas do PIBID, núcleo Geografia Altamira, que atuam na escola Artur Teixeira, e foi realizada uma entrevista utilizando um questionário semiestruturado com a coordenadora do AEE (Assistência Educacional Especializada) do município de Altamira, para entender qual a realidade do município em relação a esse tipo de educação.

A cartilha tinha como foco a inserção de métodos educacionais no ensino de Geografia, que possibilitassem atender algumas necessidades, como a falta de materiais didáticos no ensino da geografia, a exclusão dos alunos com necessidades especiais nas produções dos planos de aula (semestrais e anuais), a intensa lotação das classes e a escassa participação efetiva das famílias nas atividades dos alunos.

A aplicação dessa cartilha ocorreu durante uma semana, os sujeitos envolvidos nessa pesquisa foram alunos de uma turma do 6º ano. Os temas abordados foram a História do Brasil, as cinco regiões brasileiras, região Norte, formas de relevo, o município de Altamira - PA e a prática da cidadania.

Inclusão: um movimento educacional

A busca por uma educação inclusiva, não é uma luta recente, já vem sendo discutida a bastante tempo, de acordo com Campos (2017):

A proposta de integração escolar surgiu na década de 70, na Escandinávia, por um grupo liderado por Wolfensberger que, inicialmente se referiu a este como um processo de normalização que se baseavam em pessoas que apresentavam algum tipo de deficiência, essas pessoas tinham o direito de usufruir de um estilo de vida o mais comum e normal possível dentro da sociedade. Não significava tornar o indivíduo normal, mas sim, dar oportunidades para que estas pessoas possam ser atendidas e reconhecidas pela sociedade. (CAMPOS, 2017, p. 39)

A necessidade de impulsionar a mudança do paradigma vivenciado nas instituições escolares deve ser compreendida na busca da reconstrução da educação e do processo educativo, não mais como foco exclusivista, mas como trajeto de inclusão e mudança do macro sistema social (GOMES e REY, 2007).

Ao nos referirmos ao processo de inclusão, podemos perceber que não se trata apenas do desejo de mudança, mas também é necessário que se tenha o apoio de legislações e políticas educacionais, e reconhecer que os desafios ainda são muitos para se chegar a uma educação de qualidade que atenda a todos, Zanata e Treviso (2016) discorrem que:

Para que se efetive a inclusão é preciso superar muitos desafios, é preciso que haja uma reestruturação do currículo escolar, uma capacitação dos professores, para que esses saibam lidar de forma adequada com esses indivíduos, passando

a contribuir de forma positiva e significativa em seu processo ensino-aprendizagem. (ZANATA; TREVISIO, 2016, p. 16)

Família, professores e educação

É relevante citar a atuação da família no processo de inclusão educacional das crianças com deficiência, devido à instituição educativa somente executar um trabalho de aprendizado efetivo caso ocorra o acolhimento das mais variadas informações desse educando, tais como o seu laudo médico e suas limitações físicas, as quais só a família possui condições de fornecer precisamente, pelo fato de conviver com o aluno, geralmente, desde o seu nascimento.

Assistência Educacional Inclusiva

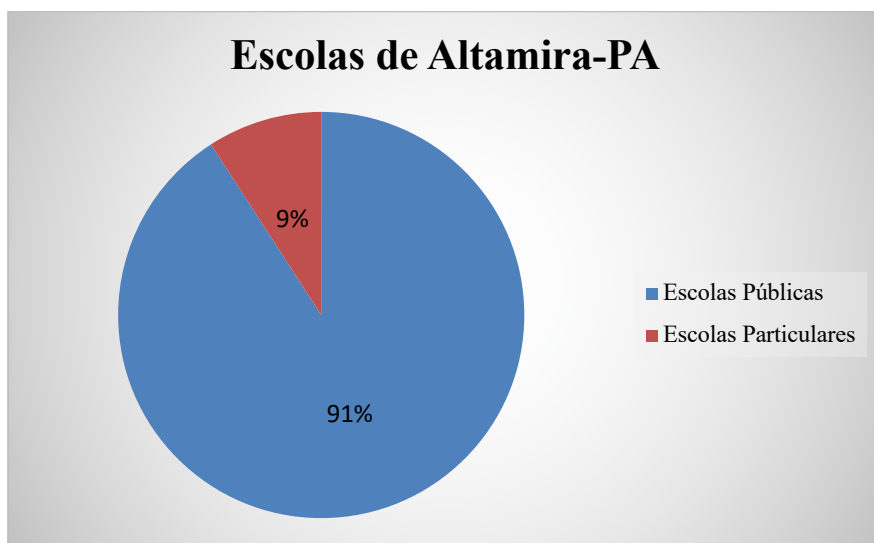
O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. (SEESP/MEC, 2008).

O ensino oferecido no AEE (Atendimento Educacional Especializado) é diferente do ensino escolar e não pode ser caracterizado como reforço ou complemento das atividades escolares. São exemplos de AEE: “o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e do Sistema BRAILLE, a introdução e formação do aluno na utilização de recursos de tecnologia assistiva, como a comunicação alternativa e os recursos de acessibilidade ao computador, a orientação e mobilidade, a preparação e disponibilização ao aluno de material pedagógico acessível, entre outros” (BERSCH; SARTORETTO).

Atendimento Educacional Especializado/AEE na Rede Municipal de Ensino

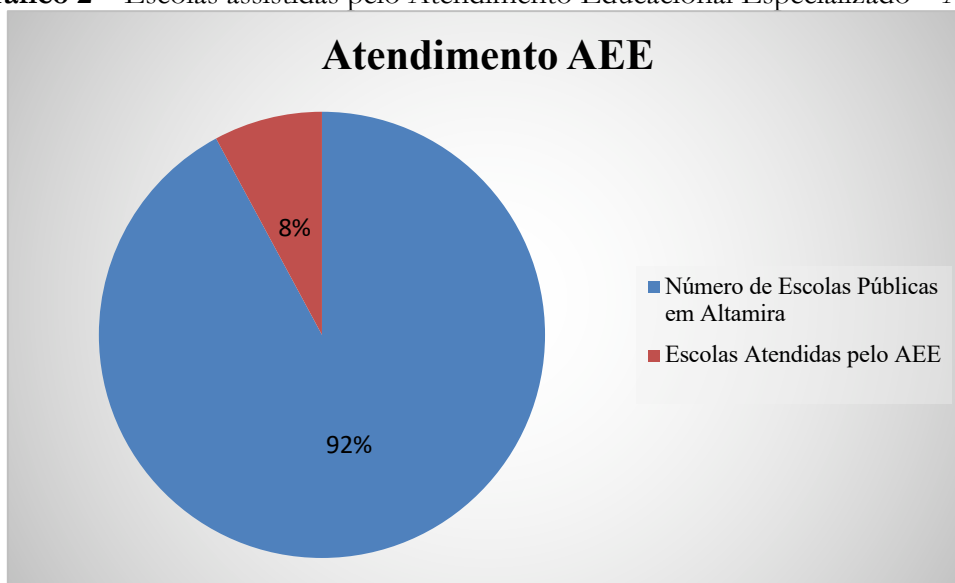
O município de Altamira, por meio da Secretaria Municipal de Educação, tem avançado muito nos últimos 6º anos, assegurando tais políticas, investindo na capacitação da equipe de profissionais que atendem, atualmente, mais de 623 estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades, matriculados na rede regular de ensino, em 64 unidades, nas diversas modalidades (Creches, EMEIs, ensino fundamental e EJA). De acordo com os dados abaixo:

Gráfico 1 - Escolas do município de Altamira-PA.



Fonte: <www.qedu.org.br>.

Gráfico 2 – Escolas assistidas pelo Atendimento Educacional Especializado – AEE



Fonte: SEDUC-Altamira.

Cartilha inclusiva

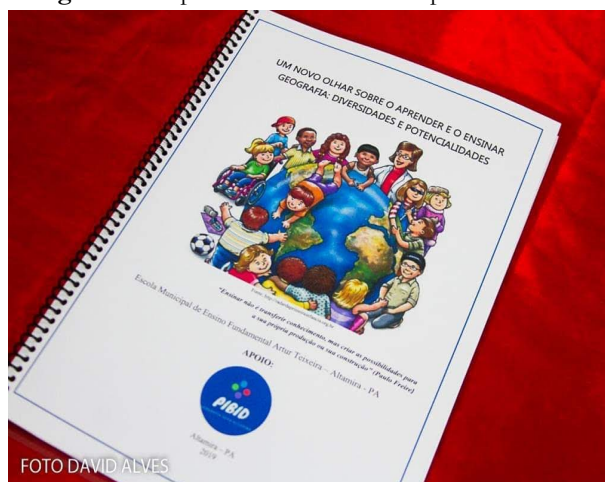
A construção da cartilha inclusiva surgiu a partir da necessidade que a escola apresentava mediante a falta de material didático inclusivo, já que atende alunos com necessidades educativas especiais, principalmente no 6º ano, que contava com cinco alunos com deficiências diversificadas, tendo em vista que alguns tinham o laudo médico e outros não. É válido ressaltar que para a realização dessa atividade é necessário que haja um diálogo entre o corpo docente escolar e a família dos sujeitos. A partir dessa perspectiva foi elaborada pelos discentes do PIBID uma cartilha que contava com assuntos desde uma escala macro para uma escala local. E assim os assuntos foram ministrados pelos discentes do PIBID.

A cartilha contou com seis capítulos. No primeiro capítulo, o assunto estudado fora “A história do meu País: Brasil Colonial”, foi feito uma explicação de forma dinâmica com o uso de recurso audiovisual e imagens para um melhor entendimento do assunto, abordando a história do Brasil desde a sua “descoberta”. Já o segundo capítulo contemplou como tema “As cinco regiões do Brasil”, foi explicada, por meio de um mapa tátil, a divisão das regiões do país, tendo como atividade a construção de um quebra-cabeça colorido, formando, assim, o mapa do Brasil.

O terceiro capítulo deu segmento os mapas, dessa vez trazendo para uma escala regional, com a temática “Mapa da região Norte”, no qual foi explicado o contexto histórico e a formação da região norte, aproximando assim do Estado Pará; a atividade realizada foi a do quebra-cabeça, com a formação da região Norte. No quarto capítulo, o tema “As principais formas de relevo” foi explicado por meio de slides, com imagens dos tipos de relevo, trazendo para a realidade local dos estudantes, com a utilização da representação de um dinossauro como formas de relevo. O próximo capítulo teve como base “Conhecendo o município”, no qual foram utilizadas imagens de pontos turísticos da cidade, o exercício foi um questionário com perguntas relacionadas sobre o município.

Já no último capítulo, foi criada uma história em quadrinhos pelos discentes, para falar sobre a inclusão, tendo como título “Praticando a cidadania: por meio de histórias em quadrinhos”. A história retrava o curupira, um personagem lendário que tem os pés para trás. No seu caminho, o curupira encontra um criança e os dois conversam sobre ser diferente, ensinado que “As nossas diferenças nos tornam seres únicos e especiais”.

Figura 1 – Capa da cartilha elaborada pelos bolsistas.



Fonte: David Alves, 2018.

Figura 2 – Entrega da cartilha aos alunos.



Fonte: Acervo particular dos autores, 2018.

Figura 3 – Aplicação das atividades.



Fonte: Acervo particular dos autores, 2018.

Figura 4 – Aplicação das atividades.



Fonte: Acervo particular dos autores, 2018.

Leis e Políticas educacionais inclusivas

Segundo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) – lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 – Art. 2º, “considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”. Sendo assim, os educandos com necessidades especiais precisam sentir-se seguros e amparados no ambiente escolar para o melhor desenvolvimento na sociedade, para que, dessa forma, aconteça a homogeneização escolar.

A educação inclusiva deve ser entendida como uma tentativa de atender as dificuldades de aprendizagem de qualquer aluno no sistema educacional, e como um meio de assegurar que os alunos que apresentam alguma deficiência tenham os mesmos direitos que os outros e que todos sejam cidadãos de direitos nas escolas regulares, bem-vindos e aceitos, formando parte daquela comunidade (NASCIMENTO, 2012 p. 155).

É de grande relevância citar a declaração de Salamanca, criada em 1994 na cidade de Salamanca na Espanha, com o apoio da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura), devido à sua grande influência na educação especial, com novas ideias para melhor aprimorar o ensino na perspectiva da inclusão educacional dos alunos com deficiência, essa declaração ganhou espaço nas políticas educacionais do Brasil.

Conclusões

Em virtude dos fatos mencionados, concluímos que a experiência por meio do PIBID obteve grande êxito, pois o objetivo foi alcançado com sucesso e para além do que esperávamos. E, dessa forma, percebemos que a construção de um material didático inclusivo, abordando várias escalas: nacional, regional e local, que se aproximava da realidade de cada educando, foi de extrema relevância e notória

para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Isso porque os discentes bolsistas do grupo PIBID participaram de forma ativa na aplicação do material didático, que foi adaptado para os alunos com deficiência educacional especial, versando sobre os assuntos geográficos relativos ao 6º ano. Destacamos que todos os educandos, sejam eles deficientes ou não, interagiram e corresponderam de forma espontânea e com suas potencialidades, tendo em vista que o público-alvo era formado por estudantes diferentes, cada um tem suas potencialidades referentes aos assuntos mencionados.

Portanto, por meio dessa experiência, pudemos perceber que é possível adaptar os assuntos da ciência geográfica para uma educação inclusiva, ensinando a geografia de forma lúdica, atrativa e mostrando que essa ciência está interligada à vida cotidiana dos educandos.

Referências

BRASIL. **LEI Nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

BRASIL. **Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Grupo de trabalho da Política Nacional de Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial/MEC, 2008.

SARTORETTO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita. **Atendimento Educacional Especializado – AEE**. Assistiva - Tecnologia e Educação. Disponível em: <<https://www.assistiva.com.br/aee.html>>.

CAMPOS, A. B. **Inclusão de alunos com Síndrome de Down no ensino fundamental**. Monografia. Universidade Candido Mendes. Queimados, Rio de Janeiro, 2017. 44 p.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos, (org.); CALLAI Helena Copetti; Nestor André. **Ensino de Geografia: práticas e textualização do cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

FREIRE, S. Um olhar sobre a inclusão. **Revista Educação**, v. 16, n. 1, p. 5-20, 2008.

GOMES, C.; REY, F. L. G. Inclusão Escolar: Representações Compartilhadas de Profissionais da Educação acerca da Inclusão Escolar. **Psicologia, Ciência e Profissão**, 27 (3), p. 406-417, 2007.

ZANATA, C.; TREVISIO, V. C. Inclusão escolar: conquistas e desafios. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, 3, 15-30, 2016.

PERSPECTIVAS E DESAFIOS DO ENSINO DE ESTUDOS AMAZÔNICOS NAS ESCOLAS DA CIDADE DE ALTAMIRA-PARÁ

Edinalda Morais Arruda⁷⁹
Welitemara da Silva Araújo⁸⁰
Luiz Mário de Arcanjo Turibio⁸¹
Marcos Vinicius de Souza Braga⁸²
Yannio José Gama Oliveira⁸³
Eder Mileno Silva De Paula⁸⁴

Introdução

A mistura de vários povos e culturas que existem na Amazônia fazem dos Estudos Amazônicos algo complexo, pois é preciso compreender experiências, pensamentos e obter aceitação pela cultura advinda de cada povo. É interessante identificar a dinâmica da Amazônia, seja em suas práticas sociais, culturais, mecanismos de produção e manutenção de suas características, no qual pode se destacar a família, sociedade e escola. A Amazônia é um lugar sobre o qual há muito o que se estudar, por conta de sua dimensão:

“Amazônia Internacional” com todo o território de influência da Bacia Amazônica, na América do Sul, correspondendo à Bolívia, ao Brasil, à Colômbia, ao Equador, à Guiana Francesa, à Guiana, ao Peru, ao Suriname e à Venezuela, e a “Amazônia Legal” que corresponde aos estados brasileiros, que fazem parte da Bacia Amazônica, formada pelo Acre, Amapá, Mato Grosso, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins e a parte oeste do estado do Maranhão. (ALMEIDA, 2013 apud LUCCI; BRANCO; MENDONÇA, 2010).

Dessa forma, percebe-se a necessidade de um estudo para se obter conhecimento sobre como a Amazônia vem se transformando ao longo dos anos e quais são os fatores que contribuem para isso.

A disciplina Estudos Amazônicos é disciplina obrigatória da grade curricular de toda e qualquer escola do ensino fundamental da região Norte do país. A mesma não constitui obrigatoriedade nas regiões Sul, Sudeste, Centro-Oeste e Nordeste, já que nossa LDBEN (Lei 9394/96) permite tais particularidades, no que tange às especificidades de cada região. (ALMEIDA, 2013 p. 1)

Sobre a área da formação dos professores, de acordo com a SEMED (Secretaria Municipal de Educação):

Os professores que atuam na disciplina de estudos amazônicos possuem Licenciatura Plena em Geografia e Educação do Campo nas áreas de Ciências Humanas. O município é carente de profissionais com habilitação específica de

⁷⁹ Discente de Licenciatura em Geografia da UFPA, Campus Universitário de Altamira. E-mail: morais.nalda@outlook.com

⁸⁰ Discente de Licenciatura em Geografia da UFPA, Campus Universitário de Altamira. E-mail: wellyaraujojb05@gmail.com

⁸¹ Discente de Licenciatura em Geografia da UFPA, Campus Universitário de Altamira. E-mail: luizmario199@gmail.com

⁸² Discente de Licenciatura em Geografia da UFPA, Campus Universitário de Altamira. E-mail: mvbraga.geografia@gmail.com

⁸³ Discente de Licenciatura em Geografia da UFPA, Campus Universitário de Altamira. E-mail: yanniogama2@gmail.com

⁸⁴ Prof. Dr. da Faculdade de Geografia na UFPA, Campus Universitário de Altamira. E-mail: edermileno@ufpa.br

Estudos Amazônicos, uma vez que não é ofertado cursos nesta área pelas instituições competentes. (SEMED, 2019)

Os alunos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), ao ingressar nas escolas, perceberam a necessidade e dificuldade em ensinar a disciplina para os alunos, já que o material didático é quase inexistente, sendo necessária a inovação na metodologia de ensino com maquetes, vídeos, filmes.

Quando não há a existência do livro didático, os assuntos se tornam mais complexos de serem trabalhados, independente do período do assunto tratado, isso faz com que os professores busquem inovações para que as aulas sejam ministradas e assimiladas de maneira fixadora para os alunos. As mudanças que ocorrem na região Amazônica muitas vezes não são acompanhadas em sala de aula devido à ausência de determinados conteúdos nos livros didáticos, pois muitas escolas de ensino fundamental anos finais dos municípios não possuem esses materiais. Diante deste cenário, o objetivo da pesquisa é mostrar a problemática do ensino de Estudos Amazônicos nas escolas de Altamira devido à ausência de recursos didáticos, a falta de professores devidamente formados para a área e como fazem para que essa falta de recursos didáticos seja suprida para não prejudicar os alunos.

Metodologia

Este trabalho tem como objetivo abordar as dificuldades encontradas e enfrentadas pelos professores da rede municipal que ministram a disciplina de Estudos Amazônicos. Essa dificuldade inicia-se em sua formação, quando a maioria dos professores entrevistados possuem formação em Geografia e não possuem uma especialização na área de Estudos Amazônicos, dessa forma, não possuem preparo para ministrar a aula designada.

Como metodologia para diagnosticar esses dados, foi produzido um questionário para servir de base à pesquisa, o qual foi aplicado aos professores que ministram a disciplina de Estudos Amazônicos.

Um ofício foi encaminhado para a SEMED no intuito de obter dados referentes à disciplina, em relação ao seu surgimento na região norte e no município de Altamira-PA, qual a grade curricular exigida, a problemática do ensino da disciplina de Estudos Amazônicos e se os materiais disponíveis são suficientes para um aprendizado efetivo dos alunos.

Contribuições do livro didático de Geografia no ensino de Estudos Amazônicos

Em uma avaliação realizada nos livros didáticos de Geografia, verifica-se que os conteúdos contidos nos livros referentes à disciplina de Estudos Amazônicos são textos bem sucintos e não abrangem as expectativas que a grade curricular exige. Esses conteúdos só foram encontrados em livros das turmas do 6º e 7º ano, os livros das turmas de 8º e 9º ano não dispõem de qualquer assunto que se adéque ao ensino de Estudos Amazônicos, de modo que os professores precisam recorrer a outros materiais como apostilas e videoaulas encontrados na internet.

Segundo as respostas coletadas no questionário aplicado, os professores relataram que os recursos são adquiridos particularmente, pois a escola não oferece nenhum tipo de material que auxilie o professor com o ensino da disciplina de Estudos Amazônicos. O Ministério da Educação, por sua vez, também não contribui com nenhum tipo de recurso didático que possa reforçar o trabalho dos professores e o aprendizado dos alunos a respeito da disciplina, também não há propostas futuras para a mudança dessa problemática, o que dificulta ainda mais a execução do ensino e aprendizagem, que ocorre como exigência nas escolas da Região Norte. Dessa forma, é gerado certo estado de decadência, na atuação dessa disciplina nas escolas, em que os professores apresentam dificuldades em repassar os conteúdos para os alunos, o que acarreta mau aproveitamento deles, e o despreparo profissional dos docentes devido à falta de material específico para se trabalhar.

Foi realizada uma pesquisa em três escolas particulares de Altamira. Como resultado, tem-se que em apenas uma das três escolas é ministrada a disciplina de Estudos Amazônicos, sendo ministrada do 6º ao 9º ano, e nas outras duas, mesmo fazendo parte da grade curricular, a disciplina é dada juntamente com a disciplina de Geografia, por serem disciplinas semelhantes.

Contribuição da universidade na formação do professor de Geografia para a área Amazônica.

Tendo em vista a problemática abordada, foi realizada uma pesquisa qualitativa com alguns alunos concluintes do curso de Geografia e professores de Geografia que atuam em escolas de ensino básico com a disciplina de Estudos Amazônicos. A pesquisa teve como objetivo entender quais as dificuldades desses profissionais e se eles saiam da universidade devidamente preparados para ministrar aulas de Estudos Amazônicos, bem como compreender se as disciplinas ofertadas pelo curso de Geografia são suficientes para a qualificação do aluno. Os discentes e docentes também deixaram alguns depoimentos a respeito do tema, refletindo sobre como melhorar o ensino dessa disciplina que é de suma importância no âmbito amazônico. Dessa forma, são apresentadas algumas questões levantadas por alunos do curso de licenciatura em geografia e professores entrevistados:

“Acredito que deveria existir dentro da formação de docentes disciplinas que contemplem a temática, pois existe uma única disciplina no curso, porém, ela não dá subsídio suficiente para que o professor de Geografia trabalhe em sala de aula. Para melhorar o ensino de estudos amazônicos a academia deve incentivar a prática da mesma”. (ALUNA 1)

“Disciplina específica no curso de licenciatura em Geografia, livro didático exclusivo para a disciplina”. (PROFESSORA 1)

“A Secretaria de Educação deveria promover formação com professores capacitados para desenvolver conteúdos que contemplem os aspectos locais, regionais dos sujeitos locais. Confecção de um material didático organizados por professores da área. Entender a reorganização do espaço amazônico com suas particularidades e diversidades com a formação do povo amazônico apresentando com toda a miscigenação para trabalhar a realidade do sujeito

amazônico. Os conteúdos deveriam ser organizados por professores que vivem na Amazônia”. (PROFESSORA 2)

“Trazer temas pertinentes para o seu dia a dia e com material didático atualizado”. (ALUNA 2)

A partir das questões levantadas pelos professores e alunos, pode-se perceber que existe uma carência de conteúdo para a formação de professores específicos de Estudos Amazônicos.

É notável a carência de material didático para o estudo da disciplina Estudos Amazônico. Apesar da região apresentar uma grande riqueza cultural, natural, social, ainda é grande a deficiência da didatização dessas riquezas, sendo uma problemática bastante abordada. (ALMEIDA, 2013 p. 7).

Nota-se que, apesar dos grandes avanços no ensino de Estudos Amazônicos, os desafios para alcançar os objetivos estão longe de serem alcançados. A Secretaria de Educação precisa aprofundar e articular um melhor preparo de professores voltados ao estudo da Amazônia, contemplando mais disciplinas e conteúdos no ensino de Geografia nas faculdades, preparando melhor seus discentes em consequência disso e melhorando o ensino.

Resultados e discussões

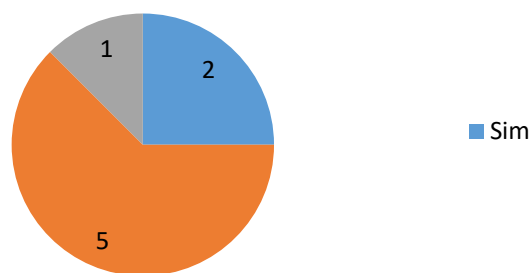
Em resultados obtidos por meio de dados disponibilizados pela Secretaria de Educação do município de Altamira, compreende-se que as maiores parcelas de professores do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental que são nomeados para trabalharem a disciplina de Estudos Amazônicos, possuem formação em licenciatura em Geografia, não tendo uma especialização apropriada para tal disciplina. Devido à essa informação, foi aplicado o questionário para tirar dúvidas em relação à formação dos professores e sobre a dificuldade para com os materiais usados para ensinar Estudos Amazônicos, já que o livro didático não é fornecido como deveria. O questionário da pesquisa foi respondido por oito professores que ministram a disciplina de Estudos Amazônicos nas escolas municipais de Altamira-PA. O Gráfico 1 apresenta a formação dos professores entrevistados.

Dos oito professores entrevistados, três possuem a formação em Licenciatura Plena em Geografia, um possui formação em Licenciatura Plena em Geografia e História, uma formação em Licenciatura em Pedagogia e Geografia com mestrado em Educação Ambiental, um bacharelado em Engenharia Agrônoma e Licenciatura em Geografia e um em Licenciatura em História e Pedagogia. Através desses dados, pode-se observar que a falta de recursos não está sendo regradada apenas nos materiais didáticos, mas também na formação dos professores, devido à falta de cursos oferecidos pelo município na qualificação de profissionais em suas determinadas funções, nenhum dos professores entrevistados possui especialização na área de Estudos Amazônicos.

O Gráfico 1 apresenta o quantitativo de escolas nas quais os professores entrevistados trabalham que possuem material disponível para ministrar a disciplina de Estudos Amazônicos.

Gráfico 1 – Escolas que possuem material disponível para trabalhar a disciplina.

Possui material disponível?



Fonte: Elaborado pelos autores.

Nas escolas que não disponibilizam material didático para ministrar a disciplina de Estudos Amazônicos, os professores precisam levar materiais produzidos por eles mesmos ou comprá-los.

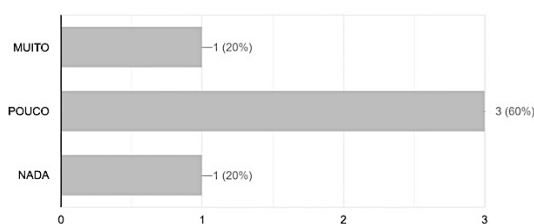
Dos oito professores entrevistados, seis afirmaram que os materiais disponíveis não são suficientes para um aprendizado efetivo dos alunos e somente dois dos professores asseguram que são suficientes para um bom desenvolvimento e aprendizado dos alunos em sala de aula.

Segundo dados do gráfico 2, é perceptível que os alunos que estão em formação na Universidade Federal do Pará (UFPA) para serem futuros professores de geografia, julgam a grade curricular com disciplinas pouco suficientes quando se trata de assuntos relacionados à Amazônia, que poderão ser usados em sala de aula futuramente com os alunos.

Gráfico 2 – Resultado da pesquisa

A disciplinas ofertadas no curso de geografia são suficientes para ministrar as aulas de Estudos Amazônicos?

0 / 5 respostas corretas



Fonte: Elaborado pelos autores.

Através dos dados obtidos nos gráficos acima nota-se nas respostas que as disciplinas presentes na grade curricular do curso de Geografia não são suficientes para a formação qualificada de profissionais na área de Estudos Amazônicos. Com isso percebe-se que o conteúdo passado aos discentes precisa ser aprimorado, estruturando melhor o ensino da Geografia voltada aos Estudos Amazônicos possibilitando um ensino mais contextualizado, eficiente e integrado.

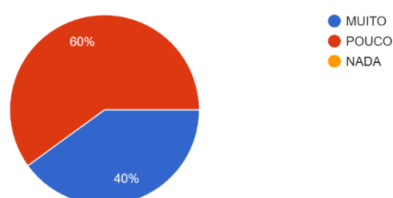
A maioria dos discentes não tem a formação apropriada e não possuem o devido apoio das escolas para ministrar as aulas, à maioria das escolas públicas não possuem livro didático e não possuem maquetes

para utilização ou quaisquer tipos de matérias didáticos ou metodologias inovadoras. Diante disso, surge o grande desafio de que além de serem professores, os mesmos têm que produzir um material que possa facilitar a aula e o aprendizado dos alunos, mas isso se torna uma forma de interação de produção professor-aluno.

Gráfico 3 – Resultado da pesquisa.

Segundo a sua percepção você acha que os alunos simpatizam com a disciplina de Estudos Amazônicos ?

5 respostas



Fonte: Elaborado pelos autores.

No questionário respondido, todos relatam praticamente as mesmas dificuldades, apesar de 80% dos professores serem da região, isso não ameniza essa situação, devido ao fato de que para se ensinar um conteúdo é necessário obter algum material, principalmente quando o assunto é a Amazônia, um lugar com muitas historicidades. Assim, percebe-se que não se trata de um mero assunto, mas sim de um conteúdo que precisa ser trabalhado de maneira que os alunos de fato aprendam.

Conclusão

Começamos esta pesquisa de forma empírica, ao irmos para a sala de aula e percebermos a real dificuldade em ensinar estudos amazônicos. Por meio das pesquisas em forma de questionário, elaborado pelos bolsistas e aplicado aos professores de 8 escolas, recebemos os relatos de toda a problemática encontrada por eles em sala de aula. Obtivemos dados os quais mostram que essas problemáticas são reais nas escolas do município de Altamira, pois não há apoio com livros, o conteúdo é trabalhado por meio de pesquisas na internet e apostilas custeadas por eles, dificultando ainda mais o aprendizado dos alunos. Contudo, enviamos também um ofício para a SEMED em busca de entender por que é obrigatória a disciplina e também a falta de apoio com material didático pedagógico para os professores ministrarem a disciplina de Estudos Amazônicos.

É válido ressaltar que fizemos uma correlação entre o ensino da disciplina de Geografia e a disciplina de Estudos Amazônicos, foi observado que os conteúdos abordados no ensino Geografia do ensino fundamental anos finais não supre em relação à Amazônia. Por meio de uma análise na grade curricular do curso de Licenciatura Plena em Geografia e de uma pesquisa qualitativa aplicada aos alunos do curso de Geografia para saber se o aprendizado deles é suficiente para ministrar a disciplina de Estudos Amazônicos, foi relatado por eles que o conteúdo é insuficiente.

Por meio dos estudos realizados ao longo desta pesquisa, é nítido compreender que a disciplina de estudos amazônicos é de fundamental importância para o aprendizado e desenvolvimento escolar, cultura e social dos alunos da região amazônica.

O contexto histórico amazônico possui um vasto campo de conteúdos e mudanças sociais e culturais de seus povos e, no espaço geográfico, em uma série de diversos períodos, a maioria dos alunos já possuem um conhecimento prévio a respeito de muitos desses assuntos no qual eles ouvem de seus antepassados que já são pioneiros do espaço amazônico. Porém, esse aprendizado cultural por si só não é suficiente para suprir as necessidades de informações e conhecimento dos discentes, tendo como complemento específico a disciplina de Estudos Amazônicos nas escolas. O espaço escolar, por sua vez, já tem que lidar com a dificuldade de repassar esses conhecimentos devido à ausência de materiais didáticos que auxiliem no trabalho do professor e reforcem o aprendizado dos alunos. Outra questão é a falta de preparação dos profissionais docentes para trabalharem com o referido tema, uma vez que não dispõem de qualquer tipo de formação que possa capacitá-los para trabalharem com essa temática.

Portanto, os professores, por iniciativa própria, adquirem esses materiais que lhes dão reforços no desenvolvimento da disciplina em sala de aula, esses materiais são apostilas, videoaulas, filmes e documentários extraídos da internet, os quais são repassados no âmbito escolar. Contudo, é necessário que haja uma valorização desses estudos, observa-se que é de extrema necessidade que os órgãos governamentais responsáveis pela educação, ofereçam ações profissionalizantes e materiais qualificados que, de fato, ajudem o professor e contribuam com o aprendizado dos alunos. A Amazônia se insere em uma amplitude de riquezas culturais, econômicas e sociais, esses assuntos necessitam ir além do pouco que se ensina somente na sala de aula. A forma sucinta como se repassa essas informações não abrange as expectativas dos estudos sobre a Amazônia; de fato, torna-se imprescindível um melhor alcance desses conteúdos dando melhor visibilidade social para esse espaço geográfico que é de grande influência para o Brasil e o mundo. Nessa pesquisa, finalizamos com um objetivo para amenizar esse problema, a elaboração futura de uma cartilha que possa auxiliar os profissionais que atuam em sala de aula com a disciplina de Estudos Amazônicos.

Referências

ALMEIDA, D. V. A disciplina intitulada estudos amazônicos constituindo-se como mais um espaço para o conhecimento geográfico em sala de aula. **ENCUENTRO DE GEÓGRAFOS DE AMÉRICA LATINA**, v. 14, 2013.

MACHADO, Juliana Salles. Dos artefatos às aldeias: os vestígios arqueológicos no entendimento das formas de organização social da Amazônia. **Revista de Antropologia**, v. 49, n. 2, p. 755-786, 2006.

ALTAMIRA. **Ofício nº 001**. Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Altamira, 2019.

DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES AO DEBATE POR MEIO DO PIBID

*Milena Farias e Silva*⁸⁵

*Mauro Cezar Coelho*⁸⁶

*Bárbara da Fonseca Palha*⁸⁷

Resumo: De acordo com os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e do Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SISPAE), os alunos das escolas públicas do Estado do Pará, em sua grande maioria, não possuem o domínio da leitura e da escrita, o que dificulta a aprendizagem deles nas diversas disciplinas. Diante disso, o presente artigo discute sobre o desempenho do Pará nesses dois sistemas de avaliações e sobre a dificuldade em ler e escrever dos alunos do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual localizada no bairro do Guamá, em Belém, capital do Pará. Para tanto, a pesquisa analisa as práticas pedagógicas de duas professoras, uma de Língua Portuguesa e outra de História, com a finalidade de observar como essas docentes estimulam a leitura e a escrita em sala de aula.

Palavras-chave: sistema de avaliação; didática; ensino.

Introdução

A dificuldade de leitura e de escrita é um dado presente na maioria das escolas públicas do Estado do Pará, o qual não obteve bom desempenho nas três últimas avaliações do IDEB nos anos finais do ensino fundamental⁸⁸. Diante disso, é necessário que os professores busquem o enfrentamento dessas dificuldades apresentadas pelos educandos, dentro da sala de aula. Nesse sentido, o presente artigo discute o desempenho do Estado do Pará nos sistemas de avaliações, isto é, IDEB e SISPAE, e as dificuldades de leitura e escrita apresentadas pelos alunos de uma escola do ensino fundamental, localizada em um bairro periférico da cidade de Belém, capital do Pará.

Por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no qual acompanhamos professores nas escolas públicas, foi possível identificar a não proficiência em leitura e escrita dos educandos daquela instituição que, segundo os professores e coordenadores, atinge grande parte dos estudantes e afeta o desempenho deles nas diversas disciplinas. A pesquisa surgiu a partir dessa problemática e acompanhou, durante o primeiro semestre de 2019, duas professoras, uma de Língua Portuguesa e outra de História, a fim de observar como as práticas pedagógicas das docentes estimulavam a leitura e a escrita. O presente trabalho, por utilizar como metodologia a etnografia, devido à importância entre a etnografia e as pesquisas em educação, como defendido por Alexandre Pereira (2017), registrou todas as aulas e as conversas com os professores e alunos no caderno de campo.

⁸⁵ Graduanda da Universidade Federal do Pará. E-mail: llena.farias@hotmail.com

⁸⁶ Prof. Dr. da Universidade Federal do Pará. E-mail: maurocoelho@ufpa.br

⁸⁷ Prof.^a Dr.^a da Secretaria de Estado de Educação do Pará. E-mail: barbara_palha@yahoo.com.br

⁸⁸ Resultados coletados do site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=8838300>. Acesso em: 22 dez. 2019.

Sistemas de avaliação

O IDEB, criado em 2007, é um indicativo que tem por objetivo medir a qualidade do ensino básico brasileiro. Os resultados do IDEB, obtidos por meio do produto da média dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do rendimento escolar, no caso, os dados da aprovação dos alunos, submetidos a um cálculo específico⁸⁹, são divulgados a cada dois anos. As escolas e os Estados têm por objetivo alcançar a meta que é projetada para cada avaliação. Na tabela 1, observamos os resultados e as metas projetadas para o 9º ano do ensino fundamental das escolas públicas do Estado do Pará.

Tabela 1 – IDEB do 9º Ano do Ensino Fundamental das escolas públicas.

ANO	IDEB OBSERVADO	IDEB PROJETADO
2013	3,6	4,0
2015	3,6	4,4
2017	3,4	4,7

Fonte: INEP.

Observamos na tabela 1 que, nos três anos de avaliação, as escolas públicas do Pará não atingiram a meta e a distância entre o IDEB Observado e o Projetado cresce a cada avaliação. Isso ocorre por causa do desempenho das escolas do Pará no SAEB e dos dados coletados do Censo Escolar, este que é um instrumento usado para coletar informações, como as taxas de aprovação e reprovação, o fluxo escolar, entre outros dados da Educação Básica nas diversas modalidades: Ensino Regular, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial e Educação Profissional⁹⁰.

A avaliação do SAEB ocorre a cada dois anos e tem por objetivo monitorar a qualidade da Educação Básica. Para tanto, ele avalia o desempenho dos estudantes nas áreas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza e nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. A tabela 2 apresenta o desempenho em Língua Portuguesa do 9º Ano do Ensino Fundamental do Estado do Pará, nas três últimas avaliações do SAEB.

TABELA 2 – Desempenho do 9º Ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa na avaliação do SAEB.

NÍVEL	2013	2015	2017
INSATISFATÓRIO	82,13%	79,47%	76,81%

⁸⁹ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Nota informativa do IDEB 2017, p. 1-5, 2019.

⁹⁰ Informações coletadas do site do INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>>. Acesso em: 01 jan. 2020.

BÁSICO	17,44%	20,05%	22,16%
AVANÇADO	0,42%	0,48%	1,04%

Fonte: Elaborado pelos autores com base no INEP.

A tabela 2 apresenta três níveis de proficiência: o Insatisfatório, que concentra os alunos que não possuem domínio das habilidades e competências necessárias para a etapa de ensino em que se encontram; o Básico, que congrega os alunos que possuem domínio parcial dos conteúdos; e o Adequado, que reúne os estudante que possuem o domínio das habilidades e competências da sua série/ano e conseguem solucionar questões complexas. Nos três anos de avaliação, mais da metade dos alunos está concentrada nos dois primeiros níveis.

Por meio da Matriz de referência, que apresenta as habilidades de leitura avaliadas na prova do SAEB, do 9º Ano de Língua Portuguesa presente no quadro 1 e dos resultados apresentados presentes na tabela 2, conclui-se que mais de 70% dos alunos do último ano do Ensino Fundamental não possuem proficiência em leitura.

Quadro 1 – Habilidades de leitura e escrita avaliadas no SAEB.

Localizar informações explícitas em um texto;
Inserir o sentido de uma palavra ou expressão;
Inserir uma informação explícita em um texto;
Identificar o tema de um texto;
Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Fonte: INEP.

Em 2013, em vista da situação da Educação Básica do Pará, o SISPAE foi criado. Ele tem como objetivo medir a qualidade da Educação Básica no Estado, além de melhorar o desempenho do Estado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. O SISPAE avalia duas áreas do conhecimento, Língua Portuguesa e Matemática. No quadro 2 são apresentadas as pontuações de cada nível e a descrição do que é exigido dos alunos do 8º Ano do Ensino Fundamental.

Quadro 2: Descrição dos níveis de proficiência do SISPAE.

NÍVEL DE PROFICIÊNCIA	DESCRIÇÃO
Abaixo do Básico (0 a 200 pontos)	Os alunos, neste nível, demonstram domínio insuficiente dos conhecimentos, habilidades e competências desejáveis para o ano escolar em que se encontram.
Básico (200 a 275 pontos)	Os alunos, neste nível, demonstram domínio mínimo dos conhecimentos, habilidades e competências desejáveis para o ano escolar em que se encontram.

Adequado (275 a 350 pontos)	Os alunos, neste nível, demonstram domínio pleno dos conhecimentos, habilidades e competências desejáveis para o ano escolar em que se encontram.
Avançado (≤ 350)	Os alunos, neste nível, demonstram domínio dos conhecimentos, habilidades e competências acima do requerido na série escolar em que se encontram.

Fonte: SISPAAE.

A fim de observar o desempenho das escolas públicas na avaliação do SISPAAE, apresentamos na tabela 3 o desempenho do 8º Ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa⁹¹.

Tabela 3: Desempenho do 8º Ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa na avaliação do SISPAAE.

ANO	ABAIXO DO BÁSICO	BÁSICO	ADEQUADO	AVANÇADO
2014	41,20%	38,40%	17%	0%
2015	33%	39,70%	23%	4,30%
2016	28,50%	39,60%	25,60%	6,30%
2018	26,70%	41,50%	26,10%	5,70%

Fonte: SISPAAE.

Os dados apresentados na tabela 3 demonstram que nos quatro anos de avaliação, em média, 60% dos alunos do 8º Ano do Ensino Fundamental do Estado do Pará se concentraram nos dois primeiros níveis, o Abaixo do Básico e o Básico, o que evidencia o domínio insuficiente ou mínimo desses alunos acerca dos conhecimentos, habilidades e competências avaliadas na série escolar em que se encontram. Os níveis Adequado e Avançado concentram, em média, 30% dos alunos (apenas no ano de 2014, a média foi igual a 17%). Esses dois níveis demonstram domínio pleno ou acima do que é requerido para a etapa de ensino em que o aluno se encontra.

A prova do SISPAAE possui uma matriz de referência para avaliar a competência leitora dos estudantes. O quadro 3 contém as descrições das cinco habilidades pelas quais os alunos do 8º ano são avaliados.

Quadro 3 – Habilidades de leitura avaliadas no SISPAAE

Identificar a finalidade de um texto.
Localizar em um texto itens de informação explícita, relativos à descrição de características de determinado objeto, fenômeno, lugar ou pessoa.
Identificar diferenças ou semelhanças observadas no tratamento dado a uma mesma informação veiculada em diferentes textos.

⁹¹ São utilizados os resultados do 8º Ano do Ensino Fundamental, devido não haver os resultados referente ao 9º Ano.

Inferir tema ou assunto principal de um texto, com base em sua compreensão global.

Inferir informação pressuposta ou subentendida, com base na compreensão global de um texto

Fonte: SISPAE.

Os resultados apresentados na **tabela 3** evidenciam que em média 60% dos estudantes paraenses concentram-se nos dois primeiros níveis, não dominando, assim, as habilidades e competências para o ano escolar em que se encontram. Logo, esses alunos, de acordo com os resultados do SAEB, SISPAE e as matrizes de referência de competência leitora, não possuem proficiência em leitura.

Nesse sentido, os professores não devem considerar que os alunos que não dominam as competências de leitura e escrita não sabem ler e escrever. Não ser alfabetizado não significa que o educando não é letrado (SOARES, 2004, p. 14). Isso posto, o docente, ao ensinar as competências de leitura e de escrita, deve considerar que os alunos, por mais que não tenham o domínio dessas duas habilidades, já possuem conhecimento da língua e da cultura, e cabe ao professor, a partir desses conhecimentos, ensinar as competências necessárias ao educando (VYGOTSKY, 1989).

Diante disso, é necessário que os professores busquem ensinar as competências leitora aos seus alunos, tendo em vista que isso é direito dos educandos, de acordo com Lei de Diretrizes e Bases de 1996, na qual o ensino fundamental tem por objetivo “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (BRASIL, 1996).

Logo, para aumentar o desempenho do Pará no IDEB, visto que de acordo com os dados presentes nas tabelas 1 e 3, o Estado do Pará não atingiu as metas do IDEB, nos três anos de avaliação que foram selecionados, é fundamental que a escola promova atividades que levem os alunos a desenvolver a competência leitora (BRIDON; NEITZEL, 2014, p. 455).

A leitura e a escrita na sala de aula

Durante o primeiro semestre de 2019, acompanhamos duas professoras nas salas de aulas do Ensino Fundamental e Médio e buscamos observar como elas estimulavam a leitura e a escrita dentro da sala de aula. As descrições das aulas, abaixo, estão em itálico devido elas terem sido transcritas da forma como foram registradas no caderno de campo. A professora de Língua Portuguesa buscou como metodologia para a realização das suas aulas, a resolução de exercício. Baseada no método trezentos⁹², ela desenvolveu as atividades em grupos, para que os alunos pudessem interagir e trocar conhecimentos.

⁹² O Método Trezentos, desenvolvido por Ricardo Fragelli no livro “Método Trezentos: aprendizagem ativa e colaborativa para além dos conteúdos”, consiste em uma metodologia na qual o professor traça objetivos que devem ser alcançados pelos alunos em grupos. Entretanto, a realização desse método necessita da constante avaliação da turma, para que os grupos formados contenham alunos que apresentam dificuldades nos conteúdos e alunos que já os dominam. Assim, os alunos trocam conhecimentos e experiências, através da colaboração entre os alunos.

- Aula 1:** No dia 04/04/2019, em uma turma de 1º Ano do Ensino Médio, a professora chegou na sala de aula e entregou uma ficha para os alunos, com questões objetivas e discursivas, referentes ao poema “O bicho” de Manuel Bandeira, o qual foi lido, a pedido da professora, por uma aluna. Depois disso, ela explicou para os estudantes os vários tipos textuais e as suas estruturas e pediu para eles resolverem a atividade em dupla.

No decorrer da atividade, algumas dúvidas surgiram em relação às questões que exigiam o significado de duas palavras que estavam no texto, “veracidade” e “detritos”. A professora se recusou a dar os significados e nem os ajudou a compreendê-los, pois, segundo a docente, os alunos deveriam buscá-los no dicionário ou utilizar o celular. No entanto, não havia dicionários na sala de aula e os alunos disseram que não tinham acesso à internet, diante disso, ficaram sem saber o significado das palavras.
- Aula 2:** No dia 08/04/2019, em uma turma de 7º Ano do Ensino Fundamental, a professora de Língua Portuguesa chegou na sala de aula e escreveu uma atividade de revisão no quadro e ao terminar ela pediu para os alunos responderem. No decorrer da realização da atividade, alguns estudante reclamaram de não terem compreendido a questão, o qual exigia que os alunos identificassem, nas frases, o verbo. Diante das reclamações, a docente foi ao quadro explicar o que os alunos deviam fazer em cada questão. Ao fim da aula, apenas um aluno entregou a atividade, a professora corrigiu as respostas, os erros de ortografia e deu o visto.

Ainda nessa turma, a professora comentou que os alunos possuem muitos erros de ortografia e uma forma de ajudá-los a reverter essa situação é a utilização do ditado, em algumas aulas. Ela pegou o caderno de dois alunos da turma, o primeiro tinha resolvido as atividades e escrito os textos, os quais apresentavam vários erros de pontuação, acentuação e ortografias, a docente havia feito a correção desses erros e dado o visto, já que esse tinha todas as atividades. No segundo caderno, o aluno não tinha todos os textos e nem resolvido as atividades, por causa disso não havia recebido o visto. Os textos que ele havia escrito também apresentava os mesmos erros do primeiro.

Na descrição dessas aulas, observamos que a professora reconhece que seus alunos apresentam dificuldades de leitura e de escrita, mas utiliza como metodologia para reverter essa situação o ditado, o qual não é eficiente para o ensino dessas duas habilidades aos alunos, pelo fato destes muitas vezes imaginarem a escrita das palavras segundo critérios próprios, devido não terem domínio da grafia correta (SARGIANI; ALBUQUERQUE, 2016).

Ademais, nas descrições das aulas, observamos que a professora não tem como objetivo o ensino da leitura e escrita. Essas duas habilidades são utilizadas essencialmente para a obtenção e compreensão dos conteúdos. Além disso, as atividades desenvolvidas em sala de aula estão centradas na fixação dos conteúdos para a prova. Portanto, apenas quando necessário para a realização das atividades em sala, o aluno lê e escreve. Ele não é levado a desenvolver tais habilidades que serão exigidas dele no processo avaliativo.

Isso fica evidente quando os alunos manifestam as dificuldades na compreensão do significados de duas palavras e isso não é solucionado pela professora. O estudo de Silvia Guimarães e Renata Mousinho (2019, p. 693) evidenciou “uma relação específica entre vocabulário com a compreensão de

texto”. Logo, se o aluno não sabe o significado de uma palavra, ele, dificilmente, conseguirá compreender o que está lendo, e assim as resoluções das atividades se tornarão mais difíceis.

O presente estudo também acompanhou as aulas de História. Nessa disciplina a professora buscou desenvolver as suas atividades baseadas, também, no método trezentos.

- **Aula 3:** *No dia 02/05/2019, em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, a professora de história planejou uma aula para discussão sobre etnocentrismo. Nessa aula foi utilizado o livro didático para a leitura de um texto. No primeiro momento, a professora pediu para os alunos dividirem-se em trio para lerem e discutirem uma questão que havia no livro, não era necessário escrever a resposta. No segundo momento da aula, os alunos fizeram um círculo com as cadeiras na sala para iniciar a discussão do texto.*
- **Aula 4:** *No dia 16/05/2019, para a turma de 9º Ano do Ensino Fundamental, a professora planejou uma atividade que foi dividida em duas semanas. Na primeira, foi exibido o filme "A Guerra de Canudos", os alunos foram informados que na semana seguinte eles teriam que responder cinco questões referentes ao filme.*
- **Aula 5:** *No dia 23/05/2019, a professora escreveu no quadro cinco questões referente ao filme, ela pediu para a turma se dividir em grupo para respondê-las. Durante a execução da atividade a professora precisou sair de sala para passar o mesmo exercício para outra turma, deixando, assim, os alunos sozinhos. Os estudantes começaram a reclamar que não compreenderam o comando de uma questão e nem lembravam de algumas partes do filme, como o discurso de Antônio Conselheiro que era exigido a análise de uma das questões, como a professora não estava em sala alguns discentes deixaram de fazer a atividade para conversar, outros foram para o corredor. Nos últimos cinco minutos para o fim da aula, a professora retornou para a sala de aula e pediu para os alunos entregarem a atividade para ela ver se estava correto, no entanto, apenas dois grupos haviam terminado. Diante disso, a professora deixou eles entregarem na próxima semana.*

Nas aulas de História, a professora utilizou constantemente textos dos livros, além de proporcionar aos alunos momentos de escrita. Entretanto, alguns alunos não conseguiram desenvolver as respostas das questões por terem dificuldades de compreender o comando. Porém, a ausência da professora na sala de aula prejudica a aprendizagem dos alunos, tendo em vista que os docentes devem acompanhar o desenvolvimento das atividades em grupo, pois ele é um mediador do processo de ensino-aprendizagem (VYGOTSKY, 1989).

Diante dessa discussão, percebe-se que a utilização de livros, textos e a produção de escrita ocorrem, na sala de aula, quando os alunos resolvem as atividades. No entanto, esses momentos não tem como finalidade o ensino das competências de leitura e escrita, as professoras estão preocupadas unicamente com a aprendizagem dos conteúdos. Para tanto, o docente, ao utilizar o texto na sala de aula, deve ensinar o aluno a ler, buscar informações, identificar o título, o objetivo (SILVA, 2004).

A restrição quanto ao ensino das competências leitoras ocorre devido aos professores dos anos finais do ensino fundamental responsabilizarem os professores dos anos iniciais pelo processo de ensino

da Língua. Os professores dos anos finais restringem a sua atuação ao trato do saber de referência, sem se ocupar com a leitura e a escrita (SILVA, 2004). Além disso, os docentes que responsabilizam os professores dos anos iniciais pelo ensino da língua, atribuem a “culpa” à falta de interesse dos alunos no processo de aprendizagem. Desinteresse esse, que as professoras atribuem a não responsabilidade dos alunos em realizar as atividades, não copiar os textos, sejam eles do quadro ou ditado.

Cria-se, então, um ciclo vicioso no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Isso deve ser enfrentado na sala de aula, pois os alunos precisam aprender as competências de leitura e escrita para desenvolverem sua autonomia, e é o professor o responsável pelo ensinamento do conhecimento que possibilita o educando conquistar a sua autonomia (FREIRE, 2017).

Para a aprendizagem do conhecimento histórico, os alunos precisam das habilidades de leitura e escrita (ROCHA, 2010). Tendo em vista isso, Marco Antônio Silva (2011, p. 117) argumenta que os professores de História devem ensinar os seus alunos a lerem as fontes históricas (imagens, jornais, documentos), pois a leitura de um texto de história não é a mesma que um texto de química, física ou biologia, ela possui suas especificidades.

Considerações Finais

De acordo com os dados do IDEB, SAEB e SISPAE, observamos que os alunos dos anos finais do ensino fundamental não dominam as competências de leitura e escrita necessárias para o ano escolar em que se encontram, o que dificulta o ensino do saber de referência e inviabiliza a autonomia do aluno em uma sociedade letrada. Para tanto, buscou-se analisar como as metodologias de duas professoras estimulavam a leitura e a escrita em sala de aula. Foi observado que as docentes não possuem como objetivo nas suas aulas o ensino das competências leitoras. Os momentos de leitura e escrita ocorrem apenas para a realização das atividades que visam a ampliação do conhecimento dos conteúdos.

Além do mais, esses alunos dos anos finais estão saindo do ensino fundamental e entrando no ensino médio sem proficiência em leitura e escrita. Diante disso, faz-se necessário que os professores, sejam eles de química, matemática, história ou língua portuguesa, ensinem os seus alunos a ler e escrever. Assim, eles terão melhores desempenhos nas disciplinas e nos sistemas de avaliações.

Referências

BRIDON, Janete; NEITZEL, Adair. Competências leitoras no SAEB: qualidade da leitura na Educação Básica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p.437-462, 2014. Disponível em: <<https://sispae.vunesp.com.br/Default.aspx>>. Acesso em: 15 set. 2019.

BRASIL, **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 55. ed.- Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GUIMARÃES, Silvia Brilhante; MOUSINHO, Renata. Papel do vocabulário para as habilidades de compreensão leitora. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 24, n. 4, p. 685-697, 2019. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusf/v24n4/2175-3563-pusf-24-04-685.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2020.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. Do controverso “chão da escola” às controvérsias da etnografia: aproximações entre Antropologia e Educação. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 23, n. 49, p. 149-176, set./dez. 2017, p. 149-176. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832017000300006>>. Acesso em: 13 ago. 2018;

ROCHA, Helenice. A escrita como condição para o ensino e aprendizagem em história. **Revista Brasileira de História**, v. 30, n. 60, p. 121-142, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a07v3060.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2019.

SARGIANI, Renan de Almeida; ALBUQUERQUE, Ana. Análise das estratégias de escrita de crianças pré-escolares em Português do Brasil. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 591-600, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v20n3/2175-3539-pee-20-03-00591.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2020.

SILVA, Marco Antônio. Letramento no ensino de história. **Caderno de História**, Belo Horizonte, v. 12, n. 17, p. 111-130, 2011.

SILVA, Vitória Rodrigues e. Estratégias de leitura e competência leitora: contribuições para a prática de ensino em História. **História**, Franca (SP), v.23, n.1-2, p. 69-83, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/his/v23n1-2/a05v2312.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2019.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. Revisão Técnica José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA NA REGIÃO NORTE: UM ESTUDO DE CASO

*Flávia Drielle Aguiar Mesquita*⁹³

*Mauro Cezar Coelho*⁹⁴

*Bárbara da Fonseca Palha*⁹⁵

Resumo: O presente artigo aborda as estratégias de ensino e aprendizagem de professores de uma escola situada em um bairro periférico de Belém. A partir da discussão da literatura especializada e da observação da prática docente, o estudo propõe uma reflexão sobre como os professores e professoras da escola supracitada articulam ensino e aprendizagem e encaminham o processo pedagógico em suas aulas.

Palavras-Chave: ensino; aprendizagem; ensino de História; alunos; professores.

Introdução

De acordo com Ribeiro (2018), a área de pesquisa do ensino de História surgiu entre as décadas de 1970 e 1980, no contexto da abertura política e do processo de redemocratização do Brasil. Essa área sofreu grande influência de historiadores europeus, sobretudo franceses, com a Nova História, e ingleses, com a História Social. Surgiram inúmeros pesquisadores(as) e professores(as) dedicados(as) a essa nova temática, buscando formas de fortalecer o ensino de história em sala de aula, na educação básica e nas universidades, a partir dos estudos das estratégias de ensino e aprendizagem da História e da formulação de teorias voltadas a este processo. A presente reflexão se insere nessa temática. Por meio da experiência proporcionada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em uma escola pública, em Belém do Pará, consideraremos as práticas pedagógicas de professores, especialmente as estratégias de ensino e aprendizagem adotadas em suas aulas.

O estudo das estratégias de ensino e aprendizagem de história pode implicar na análise de alguns fatores, tais como a observação e a vivência das experiências em sala de aula, assistindo e participando das aulas; tomando conhecimento dos conteúdos ensinados pelo docente que ministram as aulas nas turmas acompanhadas pelo professor/pesquisador que realiza o estudo; e a leitura das teorias sobre ensino e aprendizagem de História. Além disso, é necessário que seja realizada a relação entre essas observações em sala e o que é lido na literatura especializada, para então compreender como o professor trabalha com seus alunos: o que ele ensina, como ensina, por que ensina daquela maneira e como ele poderia ensinar com o auxílio das teorias formuladas.

A pesquisa realizada busca analisar essas estratégias de ensino e aprendizagem e responder às questões colocadas acima, considerando a realidade de uma escola pública específica da região Norte do Brasil, localizada em Belém do Pará, no Bairro do Guamá.

⁹³ Graduanda do curso de licenciatura em História da UFPA. Bolsista PIBID. E-mail: mesquita.flavia321@hotmail.com

⁹⁴ Prof. Dr. da Universidade Federal do Pará. E-mail: mauroccoelho@yahoo.com.br

⁹⁵ Prof.^a Dr.^a da Secretaria Executiva de Educação do Pará.

Sendo assim, o foco deste trabalho é compreender quais foram os objetivos traçados por professoras de história em suas aulas, como os assuntos/conteúdos/temas foram abordados, quais foram as bases teóricas que sustentaram suas práticas e, finalmente, os objetivos alcançados. Além disso, buscamos considerar a percepção dos alunos a respeito das práticas das professoras.

Uma discussão acerca do ensino de História

Uma das pioneiras da pesquisa do ensino de História no Brasil, Guimarães (2010), afirma que a prática docente e a aprendizagem do aluno vão muito além da transposição daquilo que os professores aprenderam em seus processos de formação. Segundo ela, a aprendizagem demanda produção de sentido: o que se ensina precisa ter significado para o aluno, de forma que ele possa se identificar com o que aprende. Por essa razão, a pesquisa no campo do ensino de História deve se aproximar cada vez mais das salas de aula e considerar as práticas de professores e a percepção dos alunos.

Além de Guimarães (2010), outras autoras, professoras e pesquisadoras reafirmam essa necessidade de conhecer a realidade do aluno. Caimi e Oliveira (2012), por exemplo, afirmam que é necessário estudar também, qual o entendimento dos alunos sobre as aulas de história, a importância do ensino de história para eles e como ela é abordada pelos professores. Observar o ponto de vista do aluno é importante para que o professor decida como deverá trabalhar com aqueles alunos, não que eles devam decidir o que será estudado, mas que a realidade deles seja levada em conta.

Diversos autores apresentam propostas de estratégias de ensino e aprendizagem que poderiam auxiliar os professores em suas aulas e discutem como os alunos desenvolveriam essa aprendizagem, além de apontar as questões que podem trazer dificuldades para a concretização de suas propostas.

Rocha (2015) apresenta a proposta das “sequências didáticas problematizadoras” como alternativa aos professores de história que desejam mudar sua prática, afirmando que a “sequência didática problematizadora, organizada em torno de um tema e de uma questão, também confere visibilidade a cada aula e a sua estrutura didática, articulando todas as estratégias em torno dessa questão” (2015, p. 93). Cainelli e Barca (2018) realizam um estudo em torno da importância dos conceitos de segunda ordem, em pesquisa sobre a constituição do pensamento histórico de alunos no Brasil e em Portugal. As autoras observam que a maioria dos alunos possui a visão de uma história estática e imutável. Tal visão é reforçada pelos livros didáticos, que são tomados pelos alunos como verdades absolutas. Para elas, o foco excessivo nos conteúdos substantivos, ou seja, nos fatos e acontecimentos históricos afeta a aprendizagem, gerando a percepção de uma história cristalizada, a qual parte de uma única perspectiva.

Além destas professoras, Cardoso (2007) critica a prática de professores de história. Ele parte do reconhecimento das diferenças entre as práticas docentes no Ensino Superior e na Educação Básica para destacar as diferenças nos processos de ensino e aprendizagem nos dois níveis. Ele afirma, ainda, que aulas expositivas dialogadas na educação básica, muitas vezes tornam-se monólogos e os professores não conseguem alcançar seus objetivos, pois os alunos não desenvolvem as discussões da maneira esperada.

Ele critica o fato de os professores estarem mais preocupados em “como ensinar” do que com “o que ensinar”.

Situação de Pesquisa e as estratégias de ensino nas aulas de história

O estudo foi realizado dentro da dinâmica do PIBID, no qual os bolsistas e voluntários são alunos da graduação que acompanham escolas diferentes para vivenciar como é o cotidiano em ambiente escolar e assim entrar em contato, desde o início da graduação, com a realidade com a qual terão de lidar no futuro. Além disso, o programa exige que os membros apresentem um retorno de seu trabalho para a comunidade geral e acadêmica, de forma que produzam trabalhos a partir de suas experiências, que possam contribuir para o crescimento da discussão sobre a realidade das salas de aula, principalmente na região norte.

De acordo com Meinerz (2013), a experiência de fazer parte do PIBID, para os alunos da graduação, causa “impactos inimagináveis” à formação inicial destes discentes, visto que entram em contato pela primeira vez com as complexidades da sala de aula e dos tempos/espacos escolares, encontrando, assim, situações inesperadas, capazes de fazer o graduando observar a sala de aula pelo ponto de vista do professor, anteriormente desconhecido. Ela ainda afirma:

Parece importante poder potencializar a imaginação em torno das perspectivas dos estudantes que optam pela licenciatura em História, enfrentando representações sociais partilhadas que desconhecem ou subestimam a complexidade da produção no campo da Educação, especificamente do Ensino de História. (MEINERZ. 2013. p. 225)

Desse modo, a autora leva a reflexão de que a discussão sobre ensino de História ainda é uma área que muitos discentes e até docentes da História subestimam, no sentido de não reconhecer ou entender sua importância e relevância para a academia e para a educação básica. Portanto, este trabalho discute o ensino de História também pelo fato de este ser um tema com pouca visibilidade na região Norte, e que precisa ser expandido para que haja uma visão mais abrangente da educação em todo o Brasil, além de valorizar os professores e pesquisadores do campo do ensino da região norte e da Amazônia.

Dentro da experiência do PIBID, pudemos observar e analisar as aulas de História de duas das professoras da escola em questão, que foram acompanhadas durante o período de aproximadamente dois semestres, entre os anos de 2018 e 2019. As aulas dessas professoras foram registradas em um caderno de campo, durante todo o período de observação. Além disso, em algumas aulas, foram capturadas imagens do quadro branco, onde ambas escreviam os conteúdos. Na oportunidade, acompanhamos turmas de 7º, 8º e 9º ano do ensino fundamental.

Acompanhando as aulas de uma das professoras, em turmas de 7º e 9º ano, foi possível perceber que a maioria seguia um padrão tradicional, no qual a professora escrevia os conteúdos das aulas no

quadro e os alunos passavam, geralmente, mais de 20 minutos copiando, algumas vezes, levavam até metade ou mais do tempo de aula disponível. Porém, em algumas situações, a professora buscou maneiras de fugir deste padrão, propondo atividades mais dinâmicas que serão discutidas posteriormente.

A turma de 7º ano era agitada, a maioria conversava entre si de maneira discreta, porém, ainda assim, era notório que atrapalhavam o raciocínio da professora, que sempre chamava atenção dos alunos. Além disso, a participação dos alunos nas aulas não era muito proativa, à exceção de dois ou três alunos que procuravam concentrar-se nas aulas. Boa parte dos alunos possuía dificuldades de leitura e interpretação, identificados nas correções dos exercícios e provas realizadas.

Nessa turma, a professora, para tentar sair do padrão tradicional, propôs, em algumas aulas, debates com os alunos a respeito dos conteúdos, como aulas expositivas dialogadas, como forma também de exercitar a oralidade. Essa prática, para o professor Cardoso (2007), pode ser arriscada na educação básica, pois pode acabar tornando-se um diálogo sem finalidade, no qual os alunos apenas respondem o que a professora pergunta de maneira direta, e sempre os levando a responder aquilo que ela quer que eles respondam. Além disso, pode tornar-se quase um monólogo, em que a professora fala mais que os alunos nos debates – tal afirmativa se adequa à situação da turma, que não era muito participativa nessa atividade proposta.

Além dessa estratégia, a professora, em outra ocasião, pediu que os alunos criassem histórias em quadrinhos baseadas na leitura do livro didático sobre a colonização da América portuguesa, abordando o contato entre europeus e indígenas. Fronza (2014) faz estudos acerca das histórias em quadrinhos como instrumento de construção do conhecimento histórico e, conseqüentemente, do saber escolar. Ele reconhece os quadrinhos como parte da cultura jovem. Dessa maneira, a professora recorre a uma estratégia que pode chamar mais atenção dos alunos, visto que faz parte do seu cotidiano; mesmo que a maioria não possuísse autonomia nas leituras extraclasse, quase todos ficaram envolvidos na atividade.

A turma do 9º Ano era mais agitada, pois os alunos conversavam em tom mais alto, mas a impressão era de que possuíam uma relação melhor com a professora, que não se preocupava tanto nas chamadas de atenção e interação com os alunos de maneira mais ativa, levando apostilas e outras propostas de maneira mais frequente. O problema da leitura e interpretação também foi observado nessa turma. Mesmo levando apostilas e atividades de exercícios mais frequentemente, a turma enfrentava um problema muito grande de concentração, o que dificultava a conclusão das propostas.

A segunda professora foi acompanhada durante um período menor. Porém, foi possível observar que as práticas na turma de 8º ano também ocorreram nos moldes tradicionais em muitas ocasiões, com as anotações no quadro. Mas, com certa frequência, a professora buscava outras atividades para apresentar aos alunos. Uma delas foi uma atividade em grupo, na qual os alunos deveriam coletar informações sobre as fontes que a professora forneceu, sobre assuntos diversos relacionados ao processo de independência do Brasil. Os alunos tiveram acesso a imagens, pinturas e textos documentais, como notícias, por exemplo, para coleta de informações. Caimi (2008) incentiva esta prática e afirma que o

trabalho com as fontes históricas é uma proposta que vem ganhando cada vez mais espaço nas salas de aula, nos livros e outros materiais didáticos, possibilitando o acesso dos alunos aos instrumentos da construção do conhecimento histórico.

A observação e análise das aulas de ambas as professoras, em conjunto com as discussões relacionadas a ensino e aprendizagem de História, permitem que seja possível entender como essas professoras concebem o processo de ensino de seus alunos e quais suas limitações no ambiente no qual se encontram. Ambas acabam por manter em grande medida o padrão tradicional no qual os professores trabalham apenas a memorização dos conteúdos, fazendo os alunos copiarem o conteúdo do quadro.

Contudo, seria muito simples afirmar que as professoras realizam esse processo sem antes entender como elas concebem o processo de ensino. A partir do que as próprias falaram em diálogos informais durante o período de observação, ambas possuem domínio da leitura do saber de referência e da literatura sobre ensino de História, porém, afirmam que, em muitos casos, o que se lê nos textos não é possível de aplicar na escola, por conta das particularidades de cada ambiente e turma.

As docentes entendem que o ensino mecanizado pode prejudicar a aprendizagem dos alunos, de maneira que eles entendam os acontecimentos ao longo da história apenas como fatos imutáveis e concretos, e não consigam relacionar isso com a realidade em que se encontram. Porém, no caso da escola observada, existia, de acordo com as professoras, uma dificuldade relacionada aos recursos disponíveis para a concretização das atividades que poderiam ser propostas e, além disso, os alunos possuíam problemas graves em relação à leitura e interpretação de textos, o que gerava mais uma lacuna em sua aprendizagem de História. Sendo assim, as professoras buscavam meios de melhorar a aprendizagem dos alunos a partir dos recursos disponíveis dentro da realidade escolar com a qual lidavam, o que era, quase sempre, uma dificuldade, visto que os alunos estavam sujeitos a todo tipo de situação que tiravam a atenção de sala de aula, tais como barulhos dentro e fora de salas e até no entorno da escola, além do calor a até situações de chuva e alagamento das salas de aula.

Conclusão

A realização desta pesquisa possibilitou a aproximação entre as estratégias de ensino e aprendizagem da História abordadas pela literatura especializada e aquelas vivenciadas na escola básica, visto que a análise da sala de aula feita foi a partir da leitura dessa literatura.

Com isso, foi possível compreender alguns pontos. Caimi e Oliveira (2012) apontam a realidade dos alunos como uma questão de enorme importância na aprendizagem. Ambas as professoras, como foi dito, denunciam a estrutura da escola como um fator que distancia os alunos do ambiente escolar, pois não se sentem confortáveis para assistir as aulas. Além disso, as limitações no domínio da leitura e da escrita afeta os alunos em todas as disciplinas e na História isso é um agravante, pois é necessário que os alunos realizem interpretação de texto, de imagem, descrevam textos, entre outras atividades. Essa problemática se desenrola também no contexto socioeconômico no qual os alunos estão inseridos: a

maioria sem acesso às leituras extraclasse. Mas, mesmo diante de tais dificuldades, as professoras buscaram formas de melhorar suas aulas e o ambiente de estudo para os alunos sempre que havia uma oportunidade.

Referências

- CAIMI, Flávia Eloisa. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar? **Anos 90**, v. 15, n. 28, 2008.
- CAIMI, Flávia Eloisa; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Os jovens e a aula de história: entre tensões, expectativas e possibilidades. **Revista Educação em Questão**, v. 44, n. 30, 2012.
- CAINELLI, Marlene; BARCA, Isabel. A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado. **Educação e Pesquisa**, v. 44, p. 1-16, 2018.
- CARDOSO, Oldimar Pontes. Representações dos professores sobre saber histórico escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 209-226, 2007.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Preconceito e discriminação para além das salas de aula: sociabilidades e cultura juvenil no ambiente escolar. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 62, p. 32-53, 2015.
- FRONZA, Marcelo. A cultura jovem e a cultura escolar como espaços da experiência com o conhecimento histórico: as histórias em quadrinhos como um artefato da cultura histórica. **Revista Eletrônica Documento/Monumento**, v. 12, p. 82-97, 2014.
- FONSECA, Selva. O trabalho do professor na sala de aula: relações entre sujeitos, saberes e práticas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, n. 228, 2010.
- MEINERZ, Carla Beatriz. Estágios de docência e PIBID: impactos inimagináveis no campo do Ensino de História. **Revista Latino-Americana de História-UNISINOS**, v. 2, n. 6, p. 223-234, 2013.
- RIBEIRO, Renilson Rosa. Ensino de história, uma área de saber-fazer em movimento. **Revista Eletrônica Documento/Monumento**, v. 24, p. 22-31, 2018.
- ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Aula de história: evento, ideia e escrita. **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 83-103, jul./dez. 2015

O TRATO DA QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NO ENSINO DE HISTÓRIA: PRÁTICA PEDAGÓGICA E LIVRO DIDÁTICO

Jessica Mesquita Vasconcelos⁹⁶

Mauro Cezar Coelho⁹⁷

Bárbara da Fonseca Palha⁹⁸

Resumo: O presente artigo objetiva discutir o trato das relações étnico-raciais no ensino de História em uma escola pública da região norte, em Belém, a partir das aulas e do ambiente escolar e do livro didático utilizado em uma turma de 7º ano, durante os anos de 2018 e 2019. Por meio da observação etnográfica, buscamos dimensionar a importância atribuída ao indígena e ao negro na formação da identidade nacional, assim como a abordagem dispensada à diversidade cultural brasileira. Os dados levantados apontam para a permanência de um aporte que relega os povos indígenas e afrodescendentes à condição de elementos subalternos e sem relevância no processo de formação da nacionalidade. Nesse sentido, as práticas percebidas na escola estudada não contribuem para o combate ao racismo e ao preconceito, conforme preconiza a legislação educacional.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais; ensino de História; livro didático; escola; lei nº 10.639/03.

Introdução

O tema do presente artigo foi desenvolvido durante a experiência proporcionada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), por meio da qual foi possível vivenciar a realidade de escolas básicas públicas e o cotidiano de alunos e professores. O PIBID, nesse sentido, além de proporcionar o acesso à escola básica, espaço “de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência” (PANIAGO; SARMENTO; ROCHA, 2018, p. 14), logo no início do percurso formativo, também possibilita a realização de pesquisas e produções acadêmicas no âmbito escolar, com base nas observações e nos estudos feitos nas instituições (BRASIL – CAPES, 2018) e “estreitamento das relações entre as universidades e as escolas” (BURGGREVER; MORMUL, 2017, p. 100).

A experiência no PIBID foi desenvolvida em uma escola estadual de ensino fundamental e médio situada na periferia de Belém, no bairro do Guamá, o mais populoso de Belém (94.610 habitantes). Dentre todos os aspectos percebidos ao longo do período de permanência na escola, optamos pela reflexão sobre a questão étnico-racial nas aulas de História e no livro didático do 7º ano do Ensino Fundamental. A partir da coleta de informações do trabalho etnográfico nas aulas de história, do livro didático e dos questionários⁹⁹ aplicados na escola, foi possível propor uma interpretação da perspectiva predominante no trato da cultura e história africana, afro-brasileira e indígena¹⁰⁰, no espaço escolar e, sobretudo, no ensino de história.

⁹⁶ Graduanda em Licenciatura em História da UFPA e bolsista PIBID/2018. E-mail: jessica04102000@gmail.com.

⁹⁷ Prof. Dr. da Universidade Federal do Pará. E-mail: maurocoelho@yahoo.com.br

⁹⁸ Prof.^a Dr.^a da Secretaria de Estado de Educação do Pará. E-mail: barbara_palha@yahoo.com.br

⁹⁹ Os questionários foram aplicados para alunos de todos os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. O total de alunos que responderam ao questionário corresponde a 22,9% do total de alunos. Esse percentual qualifica os dados coletados como representativos do corpo discente, permitindo a formulação de um perfil do alunado e das questões que o preocupam, conforme solicitado pelo mesmo questionário. Esse mesmo questionário recolheu dados relativos ao perfil socioeconômico, ao módulo familiar, formação dos responsáveis e práticas de leitura de responsáveis e dos próprios alunos, além de suas rotinas de uso da rede mundial de computadores.

¹⁰⁰ Promulgação das leis 10.639 e 11.645, respectivamente- “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências./Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada

A temática africana, afro-brasileira e indígena na escola

A criação da lei nº 10.639/03, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de 2004, e da lei 11.645/08, conformam um conjunto de políticas educacionais voltadas para o combate ao racismo e à discriminação no espaço escolar. Resultantes da luta dos movimentos sociais negros (GOMES; JESUS, 2013), visam promover mudanças na narrativa escolar, no que tange à participação dos diversos elementos que conformaram a trajetória histórica brasileira, especialmente no que diz respeito ao caráter racista e excludente da memória consagrada, consubstanciada no *mito das três raças* e seus desdobramentos. Entre eles, destacam-se a condição coadjuvante delegada a indígenas e negros nos eventos que conformam a narrativa histórica escolar e a perspectiva eurocêntrica que a organiza (COELHO; COELHO, 2013).

Em análise sobre as práticas escolares voltadas para a implementação da legislação relativa à educação para as relações étnico-raciais, Mauro Cezar Coelho e Wilma de Nazaré Baía Coelho constataam que, para tentar corresponder às demandas da lei implantada, as escolas, via de regra, recorrem a projetos efêmeros, como a feira de ciências, com atividades relacionadas às mais diversas manifestações (algo que ocorre também na escola aqui analisada, como na semana da consciência negra, na qual os alunos fizeram cartazes falando sobre a cultura africana – um dos únicos momentos em que o tema assumiu relevância nas atividades escolares). Tais projetos ocorrem em um período determinado, como no mês de novembro, na semana da consciência negra, tendo um “caráter pontual” (COELHO; COELHO, 2013, p. 74).

Percebemos que o tratamento dispensado à História da África, à cultura Afro-Brasileira e à História Indígena privilegia as manifestações artísticas (culinária típica, danças, dramatizações) e não o estudo de processos históricos, como ocorre, por exemplo, com a História da Europa. Essa postura acaba por dimensionar a trajetória desses povos no âmbito do folclore, minimizando sua importância política nos processos de conformação da nação.

O lugar do negro e do indígena nas aulas de História

Durante o trabalho etnográfico na escola, foram acompanhadas 76 aulas de História em uma turma de 7º ano. Nesse período, foram feitas anotações no caderno de campo para registrar as aulas e os eventos que ocorriam na Escola. Assim, foi possível perceber de que forma as relações étnico-raciais são trabalhadas em sala.

Primeiramente, tratemos da aula. Observamos duas aulas de 45 minutos, por semana, o que perfazia um tempo de 90 minutos em cada encontro semanal. A observação permitiu a construção de

pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

um modelo da aula ministrada pela docente: transcrição do assunto da aula no quadro branco, frequentemente com o auxílio do livro didático; realização da cópia do quadro pelos alunos; em seguida, a explicação. A transcrição no quadro ocupava cerca de 15 a 20 minutos, a realização da cópia pelos alunos tomava cerca de 40 minutos e a explicação se dava em torno de 30 minutos. Essa dinâmica não permitia grandes variações. Conforme observamos, a dinâmica das aulas não compreendia debates ou diálogos sobre os temas tratados e, também, a realização de atividades em sala de aula.

Nas aulas observadas, notamos certa fragilidade na abordagem das relações étnico-raciais. De um lado, tudo o que era relativo aos povos indígenas, africanos e negros era tratado de modo superficial e rapidamente. Nas aulas presenciadas, índios e negros eram retratados como agentes passivos, diante dos processos em que se viam inseridos. Raramente o ponto de vista histórico desses agentes foi considerado.

Notamos, ainda, que os povos indígenas e africanos são trabalhados apenas no conteúdo relativo ao passado colonial. Esse dado é convergente ao apontado por Mauro Coelho e Wilma Coelho, ao dizerem que esses agentes são: “grupos sociais vinculados ao passado – daí sua restrição ao passado colonial e o seu desaparecimento dos conteúdos relativos aos períodos posteriores – e sem qualquer participação nos processos históricos subsequentes” (COELHO; COELHO, 2013).

A professora tentou, em algumas aulas sobre a colonização portuguesa, estabelecer diálogo com os alunos a respeito da escravidão. Nessas ocasiões, o objetivo era destacar a resistência à escravidão, como ocorreu nas aulas sobre economia açucareira na colônia, no dia 17 de setembro de 2018 (terceiro bimestre, no qual estavam sendo trabalhados os assuntos “Colônia portuguesa na América”) ¹⁰¹. A tentativa de instigar os alunos a falar não obteve muito sucesso, pois apenas três se manifestaram, ainda de forma tão tímida que só foi possível entender uma aluna, a qual descreveu a escravidão como algo errado e ruim. Mas, claramente, esse não era o foco da aula, visto que tal tema foi abordado durante poucos minutos antes do fim da segunda aula ministrada, sendo grande parte da aula dedicada a tratar de ações dos portugueses na América.

Assim, quando se tratava de indígenas e de africanos escravizados no Brasil colonial, a aula assumia um viés econômico; ou seja, tais agentes eram considerados apenas como mão-de-obra para o enriquecimento português em vez de personagens ativos e integrantes de uma cultura e organização complexa. Isso pôde ser percebido durante o segundo semestre de 2018, pois, na maior parte das aulas, a docente se dedicava a falar desses agentes quando se tratava de falar das atividades econômicas predominantes no período colonial. Isso ocorreu, por exemplo, em uma aula nesse mesmo semestre em que a professora utilizou a mesma metodologia já citada, e o conteúdo no quadro sobre “Economia Açucareira” falava apenas dos senhores de engenho e suas necessidades políticas e econômicas, havendo apenas um tópico no quadro especificando que os africanos escravizados eram utilizados para a produção do açúcar ¹⁰².

¹⁰¹ Informação registrada no caderno de campo.

¹⁰² Aula registrada no caderno de campo.

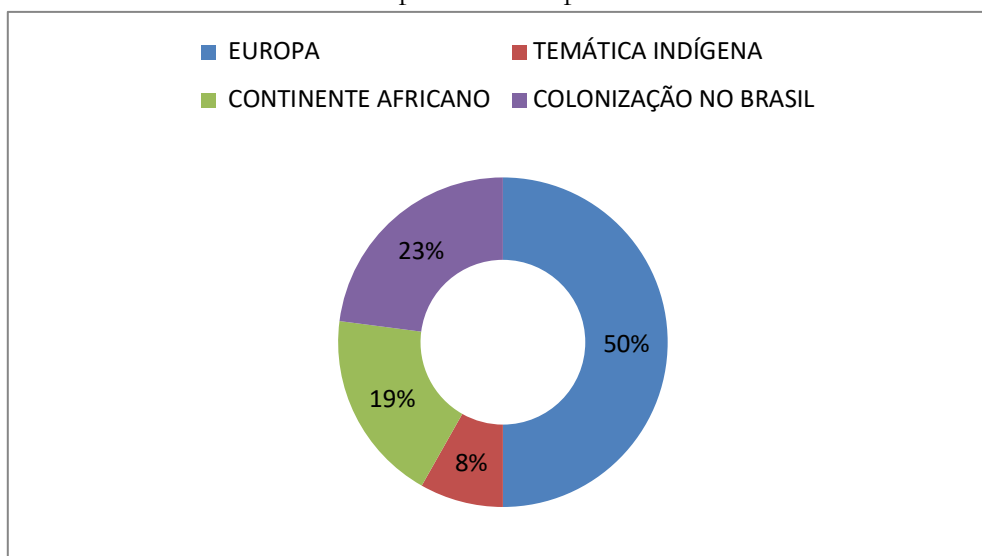
Assim, após a observação das aulas, foi possível concluir que o espaço ocupado por indígenas, africanos e negros nas aulas de História na escola estudada é diminuto. Eles não são tratados como protagonistas, a abordagem não estabelece qualquer relação entre eles e a vida contemporânea, e não servem para confrontação e crítica à perspectiva europeia.

Questões étnico-raciais no livro didático

O livro didático utilizado na escola para a série em questão é editado pela FTD, intitulado “Vontade de saber” (2015), de Marco Pellegrini, Adriana Dias e Keila Grinberg. De todo o livro, que possui 288 páginas, apenas dois capítulos (de um total de doze, contabilizando 28 páginas) tratam, especificamente, de povos indígenas e africanos, sendo que o capítulo que aborda os índios não inclui os nativos do Brasil, apenas aqueles colonizados pelos espanhóis (incas, maias e astecas).

Ao analisar o livro, podemos perceber que grande parte dele aborda assuntos do continente europeu. Assuntos referentes aos indígenas e africanos ocupam uma pequena parte da literatura didática em questão, representando 27% do percentual total, como pode ser percebido no Gráfico 1 a seguir.

Gráfico 1 – Percentual por assuntos presentes no livro da FTD.



Fonte: Elaboração dos autores com base no livro didático analisado.

Nos capítulos que tratam da colonização portuguesa, as figuras do índio e do negro aparecem de forma secundária e, assim como nas aulas da professora, eles são atrelados à condição de trabalhadores escravizados. Nessa parte do livro, praticamente nada é especificado quanto ao modo de vida dos nativos e dos africanos traficados, basicamente é dito que eles tinham costumes e cultura próprios¹⁰³.

No que tange à questão da resistência, essa quase não é abordada, principalmente em relação aos indígenas. No que tange aos africanos escravizados, há apenas um quadro intitulado “A resistência africana: os quilombos”, o qual ocupa duas páginas, tratando sobre os quilombos. Isso contribui para

¹⁰³ As páginas 230 a 256 do livro são referentes ao capítulo “Colonização portuguesa na América”.

perpetuar uma visão eurocêntrica da História, um problema que ainda não foi resolvido, pois grande parte dos livros didáticos que circula nas escolas parte de uma perspectiva predominantemente europeia.

No texto “Paradoxos do protagonismo indígena na escrita escolar da história do Brasil” (COELHO; ROCHA, 2018), os autores, ao fazerem uma abordagem sobre a presença indígena nos livros didáticos, afirmam que mesmo com a lei 11.645/08 e com outras exigências legais, essa presença é negligenciada e o protagonismo indígena não é reconhecido. Coelho e Rocha apontam que os indígenas estão presentes apenas no conteúdo referente ao período pré-colonial e colonial e quase inexistem nas abordagens de temas contemporâneos na literatura didática. A mesma situação foi percebida nas aulas de História observadas.

No livro didático utilizado para o 7º ano da escola, no capítulo 11, por exemplo, o qual trata da colonização portuguesa, povos indígenas e africanos são abordados apenas na condição de mão-de-obra¹⁰⁴. Essa constatação é reiterada pela literatura especializada. Coelho e Rocha ressaltam ainda que, apesar da inclusão de temas relacionados aos povos indígenas na literatura didática, eles não têm a mesma relevância que os europeus nas abordagens dos processos históricos (COELHO; ROCHA, 2018).

É importante ressaltar aqui um fato importante: o livro didático era dificilmente usado em sala de aula. Ao se questionar as razões sobre esse fato, a docente esclareceu que os alunos não costumavam levá-lo para aula, impedindo seu uso. Por outro lado, quando se perguntou aos alunos o porquê de não levarem o livro, eles responderam que a professora não o usava na aula e que se eles levassem estariam “carregando peso à toa”. Não é nossa intenção tratar dessa aparente contradição, apenas demarcamo-la para evidenciar que, apesar das aulas ministradas percorrerem os mesmos caminhos que o livro didático, o livro não é usado na aula.

Considerações finais

Como foi possível perceber, ainda que tenha havido mudanças na abordagem de temáticas referentes às relações étnico raciais no contexto pós-lei 10.639/03, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) e 11.645/08, muitas lacunas continuam presentes no trato desses assuntos, tanto nas aulas de História quanto na literatura didática, uma vez que ambas ainda são permeadas por visões eurocêntricas acerca dos acontecimentos.

É evidente a ocorrência de certo descaso ao tratar da cultura e da História de povos africanos e indígenas, ainda que haja abordagem da diversidade, mas, para cumprir de fato com as demandas legislativas (leis 10.639/03 e 11.645/08 e as Diretrizes para as relações étnico-raciais), são necessárias diversas mudanças, as quais são difíceis de serem concretizadas, pois exigem uma nova forma de perceber a História.

¹⁰⁴ Páginas 232 a 245 do livro didático.

É necessário que a História ensinada na escola perceba todos os agentes como participantes relevantes dos processos que demarcam nossa trajetória histórica. Para tanto, é fundamental o abandono de posturas pautadas pela reprodução da narrativa consagrada, segundo a qual os agentes relevantes da história do Brasil são apenas os de ascendência europeia.

Referências

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 7/2018 CAPES**. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Editais e seleções. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>> Acesso em: 29 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 25 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 11 de março de 2008. Diário Oficial da União de 11 de março de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em: 25 jun. 2019.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Angela M. A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, 2002.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. As licenciaturas em História e a lei 10.639/03 – percursos de formação para o trato com a diferença. **Educar em Revista**, Belo Horizonte, 2018.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Jogando verde e colhendo maduro: historiografia e saber histórico escolar no ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira. **Territórios e Fronteiras** (Online), v. 6, p. 92-107, 2013.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. **Educar em Revista**. 67-84, 2013.

COELHO, Mauro Cezar; ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Paradoxos do protagonismo indígena na escrita escolar da História do Brasil. **Tempo e argumento**, v. 10, p. 464-488, 2018.

DADOS DO SITE DA PREFEITURA DE BELÉM. Disponível em: <[http://www.belem.pa.gov.br/-Índice de pessoas alfabetizadas: http://anuario.belem.pa.gov.br/wp-content/uploads/2019/03/Tabela-2-Educacao.pdf](http://www.belem.pa.gov.br/-Índice%20de%20pessoas%20alfabetizadas%20http://anuario.belem.pa.gov.br/wp-content/uploads/2019/03/Tabela-2-Educacao.pdf)>. Acesso em: 10 dez. 2019.

DADOS DO SITE DA PREFEITURA DE BELÉM. **Índice demográfico**. Disponível em: <<http://anuario.belem.pa.gov.br/wp-content/uploads/2019/03/Tabela-11-Demografia.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Cadernos CEDES** (Impresso), v. 25, p. 378-388, 2005.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista** (Impresso), v. 47, p. 19-33, 2013.

MORMUL, Najla Mehanna; LEME, R. C. B.; GIROTTI, E. D. A Importância do PIBID na formação inicial de professores: um olhar a partir do subprojeto de Geografia da Uniãoeste/Francisco Beltrão. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia-MG, v. 8, n. 15, p. 98-122, jul./dez. 2017.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, Teresa; ROCHA, Simone Albuquerque da. O PIBID e a inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, vol. 34, 2018.

DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila; PELLEGRINI, Marco César. **Vontade de saber.** História 7º ano. São Paulo: Quinteto Editorial, 2015.

SANTOS, Jóceli Domanski Gomes. **A lei 10639 e a importância de sua implantação na Educação Básica.** Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1409-8.pdf>>
Acesso em: 08 jan. 2020.

DIFERENÇA ENTRE TURNOS: UMA SEGREGAÇÃO NO INTERIOR DA ESCOLA

Ronaldo dos Santos Freire Junior¹⁰⁵

Mauro Cezar Coelho¹⁰⁶

Leonardo Castro Novo¹⁰⁷

Introdução

A partir da nossa experiência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Universidade Federal do Pará (PIBID/UFPA/CAPES), pudemos acompanhar o cotidiano escolar de uma escola pública estadual do Estado do Pará, nos anos de 2018 e 2019. Em meio a tantos problemas verificados durante a nossa observação, uma questão bastante marcante foi a diferença entre os alunos do turno da manhã e os alunos do turno da tarde. Em vários aspectos, sendo a distorção idade-série o mais expressivo, a escola apresentava uma discrepância enorme quando comparado esses dois turnos, o que gerou o questionamento: o tratamento dado os alunos varia dependendo do turno ao qual eles estão inseridos? A essa distinção entre o tratamento ofertado, e ao dizer tratamento estamos incluindo também o ensino, deu-se o nome de segregação intraescolar, que em sua essência é quando existem diferenças em uma única escola, enxergando-a como uma unidade própria para isso, e não comparando duas organizações escolares (BARTHOLO; COSTA, 2014). Abordaremos o conceito com mais profundidade ao decorrer do artigo.

Diante disso, pretendemos analisar os posicionamentos dos agentes no âmbito educacional, no intuito de verificar como o corpo docente e a coordenação pedagógica da escola lidam com esse fato. Tanto a ação e a omissão por parte das duas esferas foram levadas em consideração durante a nossa análise. Atrelado a isso, desejamos verificar as causas e as consequências da segregação intraescolar nos diversos aspectos da comunidade escolar. A escola enquanto instituição social possui o dever de proporcionar de maneira igualitária o pleno acesso ao ensino, levando em consideração a formação de uma nova relação entre educação básica e diversidade, agregando questões relativas às minorias sociais, grupos marginalizados e qualidade de ensino democrática, com o intuito de superar as desigualdades presentes no ambiente escolar, para promoção correta da cidadania (PARÁ, 2014).

No entanto, a escola reitera problemas, sendo a exclusão social um deles, ao ponto de naturalizá-los. O afastamento de indivíduos dos recursos da comunidade, como a escola, caracterizado como segregação escolar, é o principal causador da pobreza e violência, e os motivos apontados são justamente a desigualdade de acesso, permanência e qualidade de ensino (BISSOTO, 2013). Esse isolamento é direcionado as pessoas estigmatizadas como “diferentes”, os negros, pobres, pessoas com deficiência e membros da comunidade LGBTQI+ (BISSOTO, 2013; BARTHOLO; COSTA, 2014).

¹⁰⁵ Graduando em Licenciatura em História da Universidade Federal do Pará. E-mail: ronajr1004@gmail.com.

¹⁰⁶ Prof. Dr. da Universidade Federal do Pará. E-mail: maurocoelho@yahoo.com.br

¹⁰⁷ Mestrando do Programa de Pós-graduação em História Social da Amazônia, Universidade Federal do Pará. Professor da rede pública de ensino (SEDUC/PA). E-mail: leonardokastro@hotmail.com.

Foi verificado que a segregação intraescolar não é reconhecida nas dimensões organizacionais, pedagógicas e sociopolíticas escolares. Isso impede que o problema seja abordado com um intuito de haver uma solução ou medidas que o minimizem. Dito isso, o objetivo principal desta pesquisa é fazer com que essa questão seja reconhecida pela comunidade escolar.

Escola: um espaço de segregação

A segregação escolar é um tema abordado no ambiente acadêmico brasileiro por diversos autores, como os educadores Tiago Lisboa Bartolo e Marcio da Costa (2014), que produzem pesquisas e recolhem dados para discutir suas causas, implicações e desdobramentos na vida do aluno e na formação da sociedade. Comumente, essa problemática é abordada no que diz respeito às escolas diferentes, ou seja, percebendo cada uma como uma unidade e comparando-as, e não se atentando às diferenças que existem em cada escola. Segregação sugere um tratamento injusto ou desigual dado a uma pessoa ou grupo, nesse caso, os alunos. Na ideia de segregação escolar, está implícita a noção de que há algo de injusto na agregação de estudantes em agrupamentos escolares e que a desigualdade de oportunidades se manifesta no âmbito escolar (COSTA; BARTHOLO, 2014).

Pierre Bourdieu, sociólogo francês, aborda a escola como um espaço de reprodução das desigualdades presentes na sociedade. Ele ressalta que o espaço escolar não é neutro, e a forma com que a comunicação pedagógica é conduzida favorece os alunos que apresentam uma base escolar no âmbito familiar, e exclui os alunos que não apresentam essa característica ao não adequarem sua linguagem a ele (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). Ele afirma que as exigências das escolas produzem a manutenção da segregação social, visto que cobram, de maneira implícita, habilidades que os grupos da classe dominante comumente possuem, tratando-as como talento natural de cada aluno (NOGUEIRA C.; NOGUEIRA M., 2002).

Juarez Dayrell, professor e pesquisador de temáticas como juventude, educação e cultura, afirma que a escola se tornou menos desigual, mas continua sendo injusta. Segundo ele, o processo de massificação da escola pública, significou a superação das barreiras que antes impediam as camadas populares de frequentarem-na. No Brasil, houve uma expansão ao acesso à escola pública, a partir da década de 1990, permitindo a entrada, cada vez mais vasta, de alunos marcados pelo contexto de uma sociedade desigual, com altos índices de pobreza e violência. Essas desigualdades delimitam os horizontes possíveis de ação dos jovens na sua relação com a escola. Paralelo a isso, houve a criação de um dualismo: uma migração significativa dos alunos das camadas altas e médias para a rede particular de ensino, a qual se tornou a escola do conhecimento, consolidando o sistema público de ensino no Brasil como uma “escola para pobres”, que acolhe. Com isso, reduzindo o seu zelo pela qualidade de ensino e infraestrutura (LIBÂNEO, 2012; DAYRELL, 2007).

No entanto, como disse Camila Bitencourt Martins, o acesso à escola não popularizou a educação. Salvo algumas exceções, principalmente no âmbito das redes de ensino municipais, em que existe um

sistema com o intuito de criar alternativas para a melhoria do ensino, como uma medida de bonificação do docente e estratégias de melhoria da proficiência dos alunos em matemática e língua portuguesa (SOUSA; PIMENTA; MACHADO, 2012); a estrutura da escola pública, e os projetos político-pedagógicos que estão sendo executados nas comunidades escolares não respondem aos desafios que estão postos para a educação dessa juventude, como a busca por autonomia e a falta de oportunidade de ingresso no mercado de trabalho (RAITZ; PETERS, 2008). A escola não reconheceu o novo jovem que começou a estar em seu ambiente. A “popularização” nesse contexto remete ao fato dos objetivos dos alunos, suas vivências e vontades não serem tidas como norte para a nova formulação do espaço escolar, deixando de ser uma instituição atrativa. Apesar de várias iniciativas do poder público, não houve ainda uma adequação da estrutura escolar a esta nova realidade (MARTINS, 2016).

Nesse processo, o próprio sentido do ensino médio veio se transformando. Ainda segundo a professora Martins (2016), antes, essa etapa significava o caminho natural para quem pretendia continuar os estudos universitários. Agora, principalmente com a sua incorporação à faixa de obrigatoriedade do ensino, tornou-se também a última etapa da escolaridade obrigatória e, para a grande maioria dos alunos, o final do percurso da escolarização. Além disso, o jovem não enxerga a escola como um mecanismo pertinente para o seu cotidiano, não vê importância da instituição de ensino para o seu presente, sempre ligando ela a projeções futuras, como mercado de trabalho e ensino superior (DAYRREL; JESUS, 2016).

Cada aluno enfrenta questões diferentes, dependendo dos seus marcadores sociais, como gênero, cor da pele, orientação sexual, condição econômica e, principalmente, idade, que irão interferir na sua trajetória escolar. Com isso, a sociabilidade, ou seja, a interação desses jovens com os demais (MAIA, 2001) será afetada conforme seus gostos, seus desejos, sentimentos, visões de mundo e medos, fazendo com que eles se agrupem conforme esses valores (DAYRREL; JESUS, 2016).

Já Bartholo e Costa (2014), abordam o conceito de Segregação Escolar não como sinônimo de discriminação ou injustiça, mas sim como algo quase inevitável. Eles ressaltam, em seu artigo, os fortes indícios de que agrupar alunos com características específicas pode impactar a forma como eles são tratados nas escolas, assim como a qualidade do ensino, os níveis gerais de desempenho e as probabilidades de acesso ao ensino superior. Fazem, ainda, uma associação entre o desempenho acadêmico e nível socioeconômico. Entendem que a alocação de alunos entre turmas por grupos de habilidade é prática mundial e, provavelmente, amparada em razões pedagógicas sólidas (BARTHOLO; COSTA, 2014).

Além disso, os autores atentam-se para o fato da segregação intraescolar. Eles acreditam que a distribuição entre turnos parece revestida de aspectos associados à produção de ambientes escolares fortemente diferenciados. Segundo eles, existem dois processos de segregação no interior do sistema escolar. O primeiro trata da segregação entre escolas. O segundo se refere a um processo de segregação no interior das escolas, referente à diferenciação entre turnos. Os dois processos são tratados como uma espécie de segregação em dois estágios. O primeiro sofre influência da segregação residencial, ou seja, a

locação dos alunos ser perto das escolas, das escolhas dos pais, e, em alguma medida, por mecanismos seletivos no âmbito da burocracia educacional. O segundo processo, que denominaram “efeito-líquido da alocação em turnos”, ou simplesmente “efeito-turno”, é atribuído quase exclusivamente a procedimentos seletivos no interior das escolas (BARTHOLO; COSTA, 2014). Ou seja, a instituição escolar acaba perpetuando uma exclusão que vem de fora, ao aplicar medidas seletivas para agrupar alunos. A escola, além de reproduzir, acentua as desigualdades (BRITO; COSTA, 2010).

A prática de ofertar vagas em dois turnos diferentes no período diurno (matutino e vespertino) é prevista e reforçada no documento legal Plano Estadual de Educação do Estado do Pará, que dita o redimensionamento de oferta de ensino básico nos turnos diurno, assim como no noturno, bem como a distribuição territorial das escolas, de forma a atender a toda a demanda, de acordo com as necessidades específicas dos(as) alunos(as) (PARÁ, 2015). Essa ação pode gerar o que chamam de segregação intraescolar, visto que o corpo docente e organizacional da escola é diferente no trato com os alunos dependendo do turno em que eles se encontram inseridos (BARTHOLO; COSTA, 2014).

Não existe regulamentação clara ou critérios explícitos sobre a oferta e alojamento de alunos por turno, e as políticas pedagógicas aplicadas não garantem uma distribuição neutra dos alunos, indicando que o ingresso na escola pública é envolto de mecanismos informais de seleção (BRITO; COSTA, 2010). Esse é um fator que fomenta a segregação, visto que os alunos já iniciam a sua vida escolar sendo separados por diversos fatores avulsos e sem justificativas pautadas em estudos acadêmicos ou propostas oficiais. Essas medidas tem o intuito de padronizar o perfil dos alunos nas escolas. Os próprios pais e responsáveis fazem usos dessas estratégias diferenciadas de oferta de vagas nas escolas públicas, provavelmente para se beneficiar do prestígio que um turno tem em relação ao outro, na maioria das vezes, o turno da manhã é o preferido (BRITO; COSTA, 2010).

A percepção dos professores sobre as diferenças intraescolares também é relevante. Ao entrevistarem diversos professores em uma pesquisa, Brito e Costa (2010) concluem que os docentes enfatizam os fatores externos à escola no momento de justificar essas diferenças. Eles não ignoram que a gestão escolar, organização e estruturação da escola e as políticas pedagógicas interfiram nas diferenças de relacionamento entre os alunos, postura dos professores e, sobretudo, na seleção de alunos nas escolas e diferenciação nos critérios de oferta de vagas, porém, tendem a associar esses problemas ao perfil do aluno. Com isso, os autores verificam a tendência dos professores em isentar a escola das responsabilidades na manutenção da desigualdade. Esses também dispensaram a sua “culpa” no processo de segregação. Ao fazer isso, eles negligenciam os seus poderes de atuação na comunidade escolar, sobretudo na trajetória do aluno, deixando de lado as possibilidades de mudança que a profissão possui. A naturalização destes mecanismos de segregação é preocupante e só contribui para que o problema continue (BRITO; COSTA, 2010).

A segregação intraescolar é produzida nesse contexto e reiterada pelos agentes que o compõe. É necessário haver mais estudos sobre o cotidiano das escolas e do trabalho docente, com ênfase nas

políticas públicas que fortaleçam as instituições escolares, para que o sistema escolar seja compreendido de modo ajudar a favorecer a permanência e a aprendizagem dos alunos, e a não continuar a produzir e reproduzir diferenças entranhadas no corpo social brasileiro (BRITO; COSTA, 2010).

Metodologias e fontes

A escola escolhida para ser analisada durante a produção da pesquisa fica situada em um bairro periférico, na cidade de Belém-PA, e será chamada de Escola 1¹⁰⁸. A instituição é voltada para os três níveis do ensino médio, e oferta três turnos regulares: matutino, vespertino e noturno. O foco para fazer nossas comparações foram os dois primeiros turnos. O motivo da escolha da escola foi a inserção dessa instituição no PIBID.

Para extrair um resultado satisfatório dessa experiência, foi escolhida uma metodologia qualitativa, que é o estudo dos fenômenos no seu acontecer natural, focado na compreensão dos significados atribuídos às ações de cada sujeito, que fazem sentido ao serem inseridos em um contexto (ANDRÉ, 2013). O tipo de pesquisa escolhido, dentro dessa metodologia, foi o estudo de caso etnográfico. Apesar de apresentar a desvantagem de limitação espacial, por assim dizer, já que analisamos apenas uma instituição, quando essa metodologia é aplicada ao espaço escolar, cria uma série de possibilidades satisfatórias. O tema apresenta diversos pontos que propiciam essa abordagem metodológica, como: ser um fenômeno contemporâneo; o pesquisador deve ter pouco controle sobre o que acontece, o que é perfeito para quem estuda o cotidiano escolar, devido ao dinamismo que ele apresenta; e deve referir-se a um programa específico, nesse caso, a uma política ou prática educacional específica.

Com base nessa teoria, foi acompanhado semanalmente um professor de História da Escola 1, durante o período matutino, em sala de aula e na “sala dos professores”, lugar de socialização que abriga o corpo docente nos intervalos entre uma aula e outra. As observações foram registradas em um diário de campo, que se constituiu em uma das principais fontes do artigo. Os estudos de Seffner (2011) sobre cenas escolares também serviram como base teórica para o tratamento dos dados contidos no diário de campo.

Aliado a isso, houve a aplicação de questionários para os alunos, com o intuito de: conhecê-los melhor, assim como fundamentar, por meio de dados quantitativos, a observação feita cotidianamente, e produzir uma amostragem desse universo inicial que seja representativa (BARDIN, 2016). Os questionários, feitos a partir das concepções de Günther (2013), apresentam questões objetivas e discursivas, e são categorizados em perguntas relacionadas ao pai, mãe e ao aluno. Eles foram divididos em três dimensões: pessoal, socioeconômica e cultural, e escolar. A aplicação contou com a presença de

¹⁰⁸ Nome fictício.

alunos inseridos no PIBID, e não só as respostas foram levadas em consideração, mas também as dúvidas e reações dos alunos na hora de responder aos questionários.

Aplicando...¹⁰⁹

Os questionários foram aplicados primeiramente no turno da manhã, por conta da atuação do Professor Supervisor. Foi uma aplicação tranquila, sem grandes dificuldades, o que acelerou o ritmo da atividade e nos possibilitou uma maior concentração no turno da tarde. Havia em nós uma grande vontade de aplicar e, com isso, conhecer esse outro universo da escola.

Ao entrar na primeira sala destinada a aplicação, foram distribuídos os questionários para todos os alunos normalmente. No entanto, uma moça ficou sem, e veio ao nosso encontro solicitar o dela. Ela não havia recebido o seu questionário devido a não identificação como aluna, e isso ocorreu por dois motivos: ela não estava vestida com o uniforme escolar, traje que serve para diferenciar os alunos, e principalmente, ela era mais velha que os demais alunos da classe.

Esse foi o nosso primeiro “estranhamento”. No Brasil, a idade adequada que o aluno deve ter ao ingressar no ensino médio é de 15 anos, para poder concluí-lo aos 17 anos. Quando o aluno reprova ou abandona os estudos, e cria uma defasagem no que é considerado ideal para cada ano, de acordo com a legislação nacional, é inserido na categoria de distorção idade-série (PARÁ, 2015). A tabela a seguir mostra os percentuais de alunos que se encontram em situação de distorção idade-série no 3º ano do ensino médio por turno da Escola 1¹¹⁰:

Tabela 1 – Dados de distorção idade-série da Escola 1.

Turno	Distorção idade-série
Matutino	37%
Vespertino	59%

Fonte: Elaborado pelos autores a partir do questionário aplicado aos Estudantes da escola pesquisada, 2018.

A partir do resultado dos questionários, percebemos que mais da metade dos alunos do turno da tarde encontravam-se deslocados do que seria ideal. Essa discrepância em relação ao turno da manhã indica que a distorção idade-série é um dos fatores levados em consideração pela escola no momento de enturmar os alunos. Isso indica que a seleção dos discentes é feita de forma intencional pela organização da escola, como salientam Bartholo e Costa (2014) em sua pesquisa.

O candidato ao cargo de “chá de sumiço”¹¹¹

Outra cena escolhida para ser analisada, foi a ausência de professor e o silêncio por parte dos agentes educacionais. Durante a aplicação dos questionários no turno vespertino, fomos avisados que uma turma do 3º ano estava disponível para a realização da atividade. O motivo da disposição era o fato

¹⁰⁹ Cenas registradas no caderno de campo em setembro de 2018.

¹¹⁰ Foi feito o percentual conforme o número de alunos participantes por turno.

¹¹¹ Cena registrada no caderno de campo em setembro de 2018.

de os alunos não possuírem professor da disciplina História. Ao questionarmos a razão para tal ausência, fomos informados que o docente estava de licença por conta da sua candidatura a um cargo político.

Os alunos do turno da tarde, alocados com este professor, passaram em torno de três meses sem aula da disciplina de História. Meses esses, vale ressaltar, próximos à realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), na sua edição de 2018. Todo o corpo administrativo e organizacional da escola, assim como o corpo docente, estava ciente da situação, mas nada foi feito a respeito. Nenhuma medida foi proposta e os alunos do turno vespertino, por descaso, foram lesados do seu direito à educação.

Os docentes e a gestão pedagógica da escola naturalizaram o problema, e não sentiram a necessidade de resolver essa questão. Isso pode acontecer por causa da tendência dos professores a não associarem os problemas das relações intraescolares à escola, com isso, desvinculando também a responsabilidade de resolução (BRITO; COSTA, 2010).

A banda “vespertina” marcial¹¹²

Esta cena se refere a uma professora de Língua Inglesa, a Professora A¹¹³, que proferiu uma fala na sala dos professores, em uma conversa informal com seus colegas de trabalho. Ao ser questionada se participaria da proposta pedagógica referente à participação dos alunos na banda marcial da escola, uma atividade extracurricular que atribuía uma pontuação extra às médias dos alunos que estivessem inseridos, ela disse:

– A maioria dos alunos que participam da banda são da tarde, eles só querem esses pontos extras pra passar de ano. Só querem concluir mesmo, não tão nem aí pra aprender. (Professora A, Língua Inglesa)

De acordo com Brito e Costa (2010), que analisaram a percepção de professores sobre o ambiente escolar, principalmente em relação aos estudantes, o desempenho dos alunos é correspondente à expectativa dos professores em relação a eles. Logo, projetar estereótipos em relação aos alunos da tarde prejudicará sua experiência escolar assim como seu acesso à educação.

Considerações finais

Podemos afirmar que há segregação intraescolar no cotidiano da Escola 1. Essa segregação é alimentada por diversos setores da comunidade escolar, como o corpo organizacional e docente, e permeia vários aspectos da instituição. Após reconhecer que a segregação intraescolar está presente no cotidiano da escola, percebemos que os professores e a coordenação pedagógica não estão cientes desse problema, mas, mesmo assim, contribuem para a sua manutenção, manifestada desde a seleção feita pela escola ao decidir para qual turno cada aluno vai, que é feita informalmente, até no tratamento diferenciado

¹¹² Cena registrada no diário de campo no dia 10 do junho de 2019.

¹¹³ Nome fictício.

aplicado por alguns professores dependendo do turno ao qual o aluno pertence. Isso prejudica a qualidade do ensino ofertado, que já é baixa.

É de extrema importância que este problema seja reconhecido pela escola, visto que participa de sua manutenção indireta e diretamente. Os motivos dessa negligência giram em torno da visão que os agentes educacionais possuem, previamente, de uma parcela dos discentes, sobretudo dos alocados no turno da tarde. A escola, ao naturalizar esse processo, deixa de ser uma instância de mudança e formação do cidadão.

Referências

- ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papyrus Editora, 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016
- BARTHOLLO, Tiago Lisboa; COSTA, Marcio da. Turnos e segregação escolar: discutindo as desigualdades intraescolares. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 153, p. 670-692, 2014.
- BISSOTO, Maria Luisa. Educação inclusiva e exclusão social. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 45, p. 91-108, 2013.
- BRITO, Márcia de Sousa Terra; COSTA, Marcio da. Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 45, p. 500-510, 2010.
- COSTA, Marcio da; BARTHOLLO, Tiago Lisboa. Padrões de segregação escolar no Brasil: um estudo comparativo entre capitais do país. *Educação & Sociedade*, v. 35, n. 129, p. 1183-1203, 2014.
- DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.
- GÜNTHER, Hartmut. Como elaborar um questionário. **Série: Planejamento de pesquisa nas ciências sociais**, n. 01, 2003.
- MAIA, Rousiley Celi Moreira. Sociabilidade: apenas um conceito? **Textos de Cultura e Comunicação**, Salvador/Bahia, v. 42, p. 22-43, 2001.
- MARTINS, Camila Bittencourt. **Educação e desigualdade: implicações no contexto escolar**. 2016. Monografia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.
- NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 78, p. 15-36, 2002.
- PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Plano de Educação do Estado do Pará**. Belém, 2015. Disponível em: <http://www.cee.pa.gov.br/sites/default/files/PLANO%20ESTADUAL%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O06052015_0.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2019.
- RAITZ, Tânia Regina; PETERS, Luciane Carmem Figueredo. Novos desafios dos jovens na atualidade: trabalho, educação e família. **Psicologia & Sociedade**, v. 20, n. 3, p. 408-416, 2008.
- SEFFNER, Fernando. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. **Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, p. 561-588, 2011.
- SOUSA, Sandra Zakia; PIMENTA, Cláudia Oliveira; MACHADO, Cristiane. Avaliação e gestão municipal da educação. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 23, n. 53, p. 14-36, 2012.

TARCISIO DAYRELL, Juarez; EDNILSON DE JESUS, Rodrigo. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 135, p.407-423, abr.-jun., 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n.1, pp.13-28, 2012.

GÊNERO E SEXUALIDADE NA PRODUÇÃO DA DIFERENÇA ENTRE ALUNOS DA PERIFERIA DE BELÉM

Gabriela Guimarães Silva¹¹⁴

Rafael da Silva Saldanha¹¹⁵

Mauro Cezar Coelho¹¹⁶

Introdução

O presente trabalho é fruto de nossas experiências a partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da UFPA (PIBID/UFPA/CAPES), nomeadamente por meio de uma etnografia escolar feita em uma escola da rede municipal, situada na periferia da zona metropolitana de Belém. Essa etnografia englobou várias observações, entrevistas informais com alunos, docentes e membros administração da escola, e a aplicação de uma enquete aos alunos, abordando a temática da discriminação. Por meio desse estudo etnográfico, buscamos analisar como questões relacionadas ao gênero e à sexualidade atuam na produção da diferença entre os alunos e nas sociabilidades desenvolvidas por eles no espaço escolar. Baseamos nossa análise nas considerações sobre gênero e sexualidade, de Judith Butler (2017); sobre adolescência, de Arminda Alberastury (1981); e de violência simbólica, de Pierre Bourdieu (2017).

Observamos que a questão de gênero e sexualidade é pouco explorada como parâmetro das práticas pedagógicas. Poucos professores responderam já ter trabalhado com a temática. Registramos em nosso caderno de campo, inclusive, a conversa que tivemos com a diretora a respeito dos projetos da escola direcionados à promoção da diversidade na escola, na qual ela ressaltou a dificuldade de encontrar parcerias de professores para ensejar os projetos. As fontes também sugerem que essas questões de gênero e sexualidade afetam diretamente apenas um número mínimo de alunos, mas, indiretamente, toda a escola.

A análise revelou que a produção da diferença nas sociabilidades desenvolvidas no espaço dessa escola, em particular, ocorre por meio de práticas discriminatórias, racistas e homofóbicas, muitas vezes de forma velada e naturalizada, direcionadas a um grupo pequeno de pessoas, considerando-se o total de alunos da escola, haja visto que somente 2,3% dos alunos disseram já ter sofrido algum tipo de discriminação relacionada ao seu gênero ou sexualidade.

Um número significativo de alunos entrevistados e avaliados na enquete demonstrou ter conhecimentos prévios sobre as temáticas de gênero, sexualidade e racismo. A ausência de práticas pedagógicas que abordem essas questões nessa escola, contudo, sugere que esses conhecimentos tenham sido adquiridos de maneira informal, em conversas entre os próprios alunos nos variados espaços da

¹¹⁴ Graduando em Licenciatura em História da Universidade Federal do Pará. E-mail: gabrielaguima3@gmail.com.

¹¹⁵ Doutorando em História Social da Amazônia pela Universidade Federal do Pará. Professor da rede pública de ensino (SEDUC/SEMEC). E-mail: rafael_saldanha@hotmail.com.

¹¹⁶ Prof. Dr. da Universidade Federal do Pará. E-mail: mauroccoelho@yahoo.com.br

escola, não necessariamente dentro da sala de aula, ou em outros espaços de convívio que vão além do âmbito escolar.

O adolescente e a escola

Para Knobel (1984), o período da adolescência está pautado em uma série de desequilíbrios e instabilidades extremas, os quais dão forma ao que ele chama de síndrome normal da adolescência. Alberastury (1984) trabalha com a ideia de que, ao entrar na adolescência, fase conhecida como a transição para a vida adulta, o adolescente sofre três tipos de lutos: o primeiro diz respeito à perda do corpo de criança, quando características sexuais aparecem, menstruação feminina/sêmen masculino (ALBERASTURY; KNOBEL, 1984); seguida da perda da identidade infantil, quando o adolescente começa uma busca por si mesmo, sua identidade, que caracterize o novo “eu” adolescente.

Por último, a relação com os pais, haja vista a adolescência quase sempre ser recebida de maneira hostil pelos adultos e pela sociedade. Constituem-se estereótipos e, com isso, acaba-se criando um isolamento que é potencializado por conta da resistência dos pais em aceitar o processo de crescimento natural do adolescente. Em suma, o processo do jovem em crescimento causa e sofre impactos na sociedade em virtude de todas as mudanças pelas quais ele passa durante esta fase (ALBERASTURY; KNOBEL, 1984, p. 15). A escola como instituição social é um local que contribui para essa construção das características do adolescente.

De acordo com Wilma Coelho e Mauro Coelho, essas sociabilidades, em sua maioria, entretanto, não são objetos de intervenção pedagógica e incorporam discriminações e preconceitos de várias formas possíveis, incluindo o de gênero, fazendo com que haja lacunas no entendimento de certos comportamentos e ações juvenis. Não se tornam objeto de ação educativa, sendo, no máximo, sujeitas à punição (COELHO; COELHO, 2015). A famosa chacota engendra a rede de marginalização das questões de gênero e sexualidade. Tais "brincadeiras", contudo, são poderosos mecanismos de silenciamento e de dominação simbólica (JUNQUEIRA, 2012; RODRIGUES; DALLAPICULA; FERREIRA, 2014).

O PIBID no espaço escolar

Iniciamos esta parte do trabalho contando sobre algumas experiências propiciadas em função PIBID, em uma escola municipal situada na zona periférica de Belém – PA. O PIBID tem como um dos principais objetivos a diminuição da lacuna existente entre educação superior e educação básica, inserindo estudantes de licenciatura no cotidiano da escola básica como uma forma de articular esses dois espaços de saberes distintos, porém, complementares¹¹⁷.

¹¹⁷ Ver edital processo nº 23038.001433/2018-98 SEI nº 0627596.

Antes de sermos inseridos no contexto escolar propriamente dito, tivemos a oportunidade de nos reunir para uma série de discussões, nomeadamente, sobre: o espaço escolar (ALVES; OLIVEIRA, 2004); as sociabilidades desenvolvidas nesse espaço (COELHO; COELHO, 2015); a relação ensino e história (CAIMI, 2006); o currículo educacional (ROCHA, 2013); a etnografia na educação (PEREIRA, 2017). Somente após discussão prévia, os alunos foram alocados nas escolas em três subgrupos. Cada grupo foi orientado por um professor de história atuante na respectiva instituição a qual fomos designados.

Ao acompanharmos o dia a dia dessa escola, tínhamos a nossa disposição um caderno de campo onde anotávamos determinadas situações que nos chamavam atenção. O uso do caderno de campo era imprescindível como estratégia para se alcançar o “significado social que o grupo atribui a determinadas ações” (SILVA, 2015, p. 227). Mensalmente, o supervisor pedia para que mandássemos nossas anotações para que ele as avaliasse, de maneira que existisse um controle do que escrevíamos. A partir da nossa escrita, o professor supervisor fazia sugestões de métodos e abordagens a serem incorporados e/ou abandonados. A seguir, mencionaremos um dos acontecimentos que chamou a atenção na fase de observações.

Em um dia específico um fato chamou bastante atenção. Ainda estávamos nas primeiras semanas de experiência na escola. Em uma das andanças pelo espaço escolar, adentramos à biblioteca. Percebemos que contava com um espaço bem organizado, um acervo diversificado de livros e revistas e jogos. Porém, o que chamou a atenção foi um cartaz no qual se encontrava a explicação sobre a diferença entre gênero, sexualidade e orientação sexual. Ao perguntar para uma das funcionárias da escola qual professora havia feito, soubemos que a responsável pela confecção do cartaz seria a professora de Sociologia.

No dia em questão, a professora de Sociologia não se encontrava na escola. Passadas algumas semanas, percebemos que o dito cartaz não estava mais exposto na biblioteca. Quando tivemos a oportunidade de conversar com a professora de sociologia, questionamos sobre a finalidade do cartaz e o porquê de o mesmo não estar mais na biblioteca.

A professora afirmou que trabalhou sobre o assunto com as turmas nas quais ministrava a disciplina e, como seus encontros eram normalmente na biblioteca, esse era o motivo do cartaz se encontrar lá. Em seguida, ela disse algo intrigante. Segundo a professora, não havia sido ela quem tinha retirado o cartaz. Ele, simplesmente, havia desaparecido. Quando ela procurou saber o responsável por esse sumiço, não conseguiu nenhuma resposta. A professora comentou que, provavelmente, isso teria vindo de algum funcionário da escola que seria contrário a essa temática ser ensinada dentro do espaço escolar.

A partir dessa última afirmação da professora, nosso interesse em trabalhar essas questões de gênero e sexualidade foi acirrado. Identificamos, no acontecimento relatado, o que Pierre Bourdieu nomeia como violência simbólica. Não simplesmente um evento fortuito e aleatório, mas elemento de um possível conjunto de práticas discriminatórias e preconceituosas sobre questões de gênero e

sexualidade no espaço escolar, uma estrutura inconsistente, são determinados os modelos tradicionais do que é ser feminino e masculino, os quais resultam na manutenção de um padrão desejado (BOURDIEU, 2017). Algo semelhante ao que é apontado pela literatura especializada como frequente em outros espaços escolares (JUNQUEIRA, 2012).

Em toda a sociedade podemos perceber a distinção marcante entre o feminino e masculino. Essa distinção é mantida por um sistema de vigilância embasado em uma idealização identitária que trata como desviante, estranho e anormal aqueles que não se enquadram nela. No ambiente escolar, a segregação entre os sexos é sempre vista como algo “natural”, “comum”. É natural atribuir aos meninos a agressividade e intolerância e às meninas, a doçura e a paciência. Ademais, há o descompasso entre as representações de gênero na medida em que se privilegia a construção do sujeito masculino heterossexual, ao mesmo tempo em que se discriminam o gênero feminino e traços caracterizados como feminilidade. Isso se faz presente, inclusive, nos conteúdos curriculares, nas práticas pedagógicas, mas, principalmente, nas “brincadeiras” e interações dos sujeitos, momentos nos quais se manifesta o preconceito velado.

É possível perceber como as questões relacionadas ao gênero e à sexualidade estão presentes nas interações dos alunos, por meio de comentários cheios de ironia e deboche, dentro de uma rede de significações própria dos adolescentes em questão. Um exemplo registrado no caderno de campo ocorreu em sala de aula. Um dos alunos estava segurando o panfleto eleitoral. Logo em seguida, chamou outro aluno e disse: “olha B, teu número aqui, o 24!”. E todos os alunos próximos começam a rir, haja vista o número 24 ser associado ao indivíduo homossexual.

Na cultura local, o número 24 é popularmente conhecido como o número de um animal, o veado, em um jogo de azar chamado de “jogo do bicho”¹¹⁸. Cada número sorteado corresponde a um “bicho”, um animal. Daí o motivo do riso e da chacota ao associar alguém ao número 24. Há uma questão de gênero que envolve a sexualidade e que está subjacente aos comentários feitos pelos alunos. Os comentários são feitos com base em um senso comum a respeito do que é idealmente considerado correto em relação a ser homem ou mulher e à orientação sexual. O fato de os comentários provocarem o riso sugere que os preconceitos e estereótipos em relação à homossexualidade são compartilhados, ou ainda, são reproduzidos por meio da repetição de práticas como a que foi descrita: a conversa entre os alunos.

Somado a isso está o fato de, aparentemente, alguns funcionários da escola não concordarem com a discussão sobre a temática, como sugerem os comentários da professora de sociologia e o desaparecimento do cartaz sobre a temática do espaço da biblioteca da escola. O fato de a temática não ser sistematicamente trabalhada pela escola, ao nosso ver, resulta no fortalecimento e reprodução dos preconceitos e da ignorância que, alimentados pelo senso comum e pelas sociabilidades dos alunos, resultam em práticas discriminatórias que são naturalizadas no espaço escolar.

¹¹⁸ Jogo de aposta ilegal no qual existe uma numeração de 1 a 25 e cada numeração representa um animal.

Alberti (2014) afirma, na contramão do que se verifica nessa escola, a importância do apoio institucional para o trato de temáticas consideradas sensíveis e controversas. Para a autora, o ambiente escolar deve ser um local seguro para livre manifestação de pensamento e prática, tanto para alunos quanto para professores. Verificamos, entretanto, que nem sempre discentes e funcionários de modo geral, ao frequentarem o espaço escolar, sentem-se acolhidos, principalmente aqueles que, de alguma maneira, transgridem ou não se alinham às normas do considerado “comum”. Eles acabam ficando em evidência de maneira negativa, por serem transformados em objeto de brincadeiras e práticas discriminatórias como as que foram descritas acima. A realização das enquetes na escola¹¹⁹ foi esclarecedora a respeito tanto dessas práticas quanto da importância da escola no tratamento dessas questões.

Tabela 1 – Resultado do questionário aplicado aos alunos.

SIGNIFICADO DE DISCRIMINAÇÃO	PORCENTAGEM
Ofensas verbais	31%
Preconceito	15,7%
Violência física	10,3%
Racismo	5,7%

Fonte: Elaborado pelos autores.

Quando perguntado aos alunos o que eles entendem por discriminação, cerca de 31% respondeu que estava ligado à ofensa verbal, 15,7% atribuiu ao preconceito, 10,3% disse que envolvia violência física e 5,7% citou o racismo para dar forma a sua ideia sobre discriminação. Um dado bastante interessante, tendo em vista que em todas as salas os alunos perguntaram sobre o significado de discriminação.

A maioria não sabia explicar em palavras o que significava para si mesmo essa palavra. Foi necessário que fizéssemos interferências, explicando de maneira bem ampla que a discriminação seria a materialização do preconceito, o tratamento diferenciado a uma pessoa ou um grupo por determinada característica. Percebemos que uma parte considerável dos alunos usou da explicação para formular suas percepções, alguns alunos sentiram dificuldade em descrever a palavra discriminação. O resultado de 15,7% ilustra bem os efeitos que os pesquisadores na escola podem causar. Se não houvesse essa intervenção, a questão, provavelmente, ficaria em branco, não sendo respondida por uma parte considerável do alunado.

Outro dado importante foi a associação feita pelos alunos entre a prática da agressão física e verbal e o termo discriminação, ratificando a existência da violência em suas noções prévias. Priotto e

¹¹⁹As perguntas feitas na enquete foram sequencialmente: 1) O que os alunos entendiam por discriminação; 2) As formas de discriminações que eles conheciam; 3) Se eles já haviam presenciado alguma discriminação; 4) Se a resposta anterior fosse sim, para especificarem qual discriminação foi presenciada pelos mesmos; 5) O local onde essa discriminação aconteceu; 6) Se o aluno já havia sido vítima de discriminação; 7) Especificar qual discriminação, caso a resposta anterior fosse sim; 8) O local onde ocorreu essa discriminação; 9) Se a Escola em questão já havia realizado alguma atividade com a temática de discriminação; 10) Quais disciplinas já haviam trabalhado sobre essa temática.

Boneti (2009), em sua busca por construir uma definição para o termo violência escolar, associam essa condição ao contexto social, cultural e histórico abrangente de toda sociedade. Os autores ressaltam que:

[...] a violência escolar pode ser entendida como uma construção social, que se dá em meio a interações entre sujeitos no espaço escolar. Enfatizando a probabilidade da violência como um processo social que compreende tanto relações externas como internas, e institucionais, em particular no que tange às relações sociais entre sujeitos diversos (PRIOTTO; BONETI, 2009, p. 168).

Em sua pesquisa, os autores apontam que a violência não é algo que se restringe ao que os agentes trazem de outros locais de convívio, como a família, por exemplo. Mas, que a escola, por ser o receptáculo dessa violência, também é produtora dela. Contribui para a manutenção desse quadro, a dificuldade dos professores e do corpo administrativo em perceber a escola como produtora dessa violência. O reconhecimento dessa circunstância seria a primeira etapa para se tomar medidas cabíveis para sua resolução eficaz.

O racismo sendo citado como principal exemplo para definir o que os alunos entendem como discriminação, sugere que os alunos já presenciaram ou foram vítimas de tratamentos diferenciados por conta da raça. Outro dado relacionado a essa constatação advém da resposta dada à pergunta 2. Quando perguntado qual forma de discriminação eles conhecem, 65% mencionou o racismo. Tendo em vista as várias formas de como o racismo se manifesta no Brasil, estruturalmente falando, é um dado bastante significativo, pois mostra o reconhecimento do alunado sobre a dinâmica de desvantagem e privilégios a partir da raça.

Outros exemplos de discriminação expostos pelos alunos colocaram o bullying em segundo lugar com 26,1%, a aparência física 25,3% e a LGBTQIfobia com 19,9%. O bullying é um termo muito amplo, diz respeito à intimidação de maneira ofensiva repetidamente. A discriminação motivada pela não aceitação de determinada aparência física a torna relevante, pois é considerada pelos alunos como exemplo de discriminação. E a LGBTQIfobia, que consiste na aversão a qualquer pessoa que se identifique como pertencente da comunidade LGBTQI+ ou apresente qualquer comportamento e opinião diferente do padrão heteronormativo, mostra que os alunos têm conhecimento sobre este fenômeno.

Tabela 2 – Resultado do questionário aplicado aos alunos.

EXEMPLOS DE DISCRIMINAÇÕES	PORCENTAGEM
Racismo	65%
Bullying	26,1%
Aparência física	25,3%
LGBTQIfobia	19,9%

Fonte: Elaborado pelos autores.

Quando a pergunta se direciona aos alunos que já sofreram algum tipo de discriminação, cerca de 60% diz não ter sofrido, enquanto 38,7% diz ter sido vítima. O local onde mais ocorrem essas discriminações é na escola com o número de 24,2%, seguido da rua com 16,9%, outros locais com 5% e âmbito familiar com 3,8%.

Tabela 3 – Resultado do questionário aplicado aos alunos.

LOCAIS ONDE OCORREM	PORCENTAGEM
Escola	24,2%
Rua	16,9%
Outros	5%
Casa	3,8%

Fonte: Elaborado pelos autores.

– Sou hétero, mas só o fato de eu andar mais com meninas, o pessoal já diz que eu sou gay. Sempre preferi amizade com meninas, elas são mais carinhosas, e eu gosto de carinho. Com os meninos não, parece que eles não se permitem ser carinhosos uns com os outros. (Aluno A. 9º ano – Conversa registrada no caderno de campo - Dia 04/10/2018).

– É meio ruim ser assim na escola. As pessoas não te veem mais como João, e sim como o menino gay. Se pedir alguma característica vão colocar só o fato de eu ser gay na frente e esquecem outras qualidades que eu tenho. (Aluno B. 9º ano – Conversa registrada no caderno de campo - Dia 04/10/2018).

Como podemos perceber na fala dos alunos, está evidente que a heteronormatividade engendra as relações de sociabilidades dos mesmos. No primeiro caso, temos a questão de a performatividade de gênero ser cobrada a ponto de definir a orientação sexual dos indivíduos apenas pela escolha de grupo de amizade. Do menino, espera-se que ele mantenha um comportamento viril, de macho dominador, afastando-o da sensibilidade, sentimentalismo, traços esses que devem estar presentes somente no ciclo de sociabilidade feminino. Quando alunos transgridem essa regra, facilmente estão expostos a duras críticas envolvendo sexualidade.

O segundo caso configura a ideia da homossexualidade sendo desvio da heterossexualidade, o distinto, marcado, o estereótipo que esmaga qualquer outra característica que a pessoa possa vir a ter. Seffner (2013), ao abordar a dificuldade para se pensar a diminuição de desigualdades, analisa cenas escolares que envolvem gênero e sexualidade. Em uma delas mostra como a identidade homossexual é vista como acessória por indivíduos que fazem a manutenção da cisheteronorma.

Quando os alunos foram questionados sobre o motivo para eles terem sofrido discriminação, apenas 2,3% mencionou que seria por conta da orientação sexual. Mesmo sendo um número relativamente menor em comparação com o restante dos dados da pesquisa, o relato dos alunos nos faz

atentar para a necessidade de se abordar a temática no espaço escolar, tendo em vista que em outros espaços de convívio esses alunos não têm acesso a essa problematização. Por inúmeros motivos, o principal seria o preconceito.

- Meu pai tira "brincadeira" sobre a pessoa ser negra, ser lésbica, etc. (Aluno A – Enquete aplicada em uma turma do 8º ano – 13/11/19).
- Fui chamada de sapatão e quase me bateram, mas meus irmãos me defenderam e porque eu era muito gorda. (Aluno B – Enquete aplicada em uma turma do 7º ano – 13/11/19).
- Meu amigo foi agredido por ser gay, minha mãe não gosta de falar disso porque eu sou bi e ela não aceita. (Aluno C - Enquete aplicada em uma turma do 7º ano – 13/11/19).

As falas trazem outra questão importante: a relação familiar que alguns indivíduos possuem quando se diz respeito à orientação sexual. Nem sempre o âmbito familiar se configura como um espaço acolhedor para o trato de determinados assuntos. A família também pode ser reprodutora de preconceitos e discriminações, envolvendo gênero, sexualidade, raça, aparência física, entre outros. Entretanto, não é exclusividade de debate apenas da escola, mesmo sendo um local privilegiado de troca de saberes. Os debates de gênero e sexualidade devem envolver os diversos setores sociais do estado. É uma questão política emergencial.

Em meio a essas lacunas significativas entre aluno/escola, expressam-se determinados signos de convívio para além da sala de aula, dentre eles está a modalidade de intimidação, em que alguns reproduzem ou são os alvos dessa reprodução e outros apenas observam. Mas o que viria a ser essa intimidação? Alcione Nascimento e Jaleila Menezes, ao tentarem buscar o entendimento desse comportamento, concluem que ele está ancorado em valores culturalmente significativos para o grupo, propagando-se por estar ligada a uma relação de intimidade entre os agentes dessa circunstância. Na fala do Aluno C, podemos perceber que essa dita intimidação chegou ao seu nível extremo, a agressão.

Considerações finais

O presente artigo buscou problematizar, com base na realização de uma etnografia escolar, algumas práticas e representações que, presentes no espaço escolar, são constituidoras de diferenças entre os indivíduos. A análise demonstrou a importância da escola como espaço privilegiado para o tratamento pedagogicamente orientado sobre questões de gênero e sexualidade, tendo em vista o fato dessas questões serem pouco trabalhadas e povoadas de representações preconceituosas e estereotipadas, oriundas do senso comum, e reprodutoras de práticas discriminatórias que acabam por afetar aqueles que não se enquadram na idealização identitária, heteronormativa, machista e racista que se verifica na escola e na sociedade em geral.

Referências

ABERASTURY, Arminda; KNOBEL, Marcelo. A adolescência normal: um enfoque psicanalítico. São Paulo: Editora Artes Médicas, 1984.

ALBERTI, Verena. O professor de história e o ensino de questões sensíveis e controversas. **IV Colóquio Nacional História Cultural e Sensibilidades**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Caicó (RN), de 17 a 21 de novembro de 2014.

ALVES, Nilda; DE OLIVEIRA, Inês Barbosa. Imagens de escolas: espaços tempos de diferenças no cotidiano. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 86, p.17-36, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: BestBolso, 2017.

CAIMI, Flávia Heloisa. **Porque os alunos (não) aprendem história? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História**. Niterói: Tempo, v.11, 2006.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Preconceito e discriminação para além das salas de aula: sociabilidades e cultura juvenil no ambiente escolar. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 62, p. 32-53, 2015.

FERREIRA DA SILVA, Ana Paula. A etnografia e a produção de conhecimento teórico e metodológico nas pesquisas em educação: apontamentos sobre o fracasso escolar. **Cuicuilco**, v. 22, n. 64, p. 223-244, 2015.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Heteronormatividade e vigilância de gênero no cotidiano escolar. **Revista Educação On-line PUC-Rio**, n. 10, p. 64-83, 2012.

RODRIGUES, Alessandro; DALLAPICULA, Catarina; FERREIRA, Sérgio Rodrigo da Silva. **Transposições. Lugares e fronteiras em sexualidade e educação**. Vitória: Edufes, p. 99-124, 2014.

ROCHA, Helenice. Sem bagagem não se ensina e nem se aprende história. In: Cristiani Bereta e Ernesta Zamboni. (Org.). **Ensino de História, memória e culturas**. Curitiba: CRV, 2013, v. 1, p. 151-168.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. Do controverso “chão da escola” às controvérsias da etnografia: aproximações entre antropologia e educação. **Horizontes Antropológicos**, n. 49, p. 149-176, 2017.

PRIOTTO, Elis Palma; BONETTI, Lindomar Wessler. Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola. **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, n. 26, p. 161-179, 2009.

SEFFNER, Fernando. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 1, p. 145-159, 2013.

A EXPERIÊNCIA DO PIBID/HISTÓRIA NA E.M.E.F. PROFESSORA MARIA NADIR FILGUEIRA VALENTE¹²⁰

José do E. S. Dias Júnior¹²¹

Élita Paloma Américo Magalhães¹²²

Raimunda do Socorro Pinto dos Santos¹²³

Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tem proporcionado desde sua implantação em 2007¹²⁴, a capacitação técnica, teórica e metodológica de inúmeros graduandos dos cursos de licenciatura. Por meio dele, foi possível aplicar, validar e inter-relacionar os saberes obtidos e produzidos na academia com as inúmeras “realidades” vivenciadas nas salas de aula, de escolas públicas do Brasil, o que, de forma indiscutível, tem contribuído para uma formação acadêmica muito mais sólida e engajada com o ensino de qualidade, plural e democrático.

No Campus Universitário de Cametá da Universidade Federal do Pará – UFPA, o Subprojeto de Licenciatura Plena em História¹²⁵ teve início no mês de março de 2018, a partir de seleção prévia de discentes para o quadro de bolsistas¹²⁶, uma vez que no programa ainda existe restrição de acesso, devido, entre outras questões, a concorrência institucional externa e interna.

Atualmente, o PIBID/História possui o professor coordenador do ensino superior, três professores supervisores da educação básica e trinta bolsistas de graduação distribuídos em três escolas públicas de educação básica da cidade de Cametá (PA)¹²⁷. Nessas instituições, estão sendo desenvolvidas intervenções em sala de aula, oficinas nos contraturnos e eventos pedagógicos e culturais com alunos dos ensinos fundamental e médio. O objetivo deste estudo é dar destaque pontual as experiências didático-pedagógicas na turma de 6º ano B, da Escola Nadir Valente que ocorreu no primeiro semestre de 2019¹²⁸. Inicialmente, faz-se uma contextualização e apresenta-se o espaço físico da Escola e, posteriormente, relatam-se as ações desenvolvidas com o Conteúdo Curricular “Introdução ao estudo de

¹²⁰ Este artigo é produto da participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do Curso de História da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, sob a coordenação do Prof. Dr. José do Espírito Santo Dias Júnior e supervisão da Prof.ª Raimunda do Socorro Pinto dos Santos.

¹²¹ Prof. Dr. Adjunto da Universidade Federal do Pará.

¹²² Graduação em História pela Universidade do Pará, Campus universitário de Cametá.

¹²³ Professora da rede pública municipal de Cametá.

¹²⁴ O PIBID surgiu por iniciativa do governo federal em parceria com a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) com vista a melhorar a formação docente para a educação básica brasileira. Mais detalhes ver: GATTI, Bernardete A; ANDRÉ, Marli E. D. A.; GIMENES, Nelson A. S; FERRAGUT, Laurizete. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). – São Paulo: FCC/SEP, 2014. Disponível em: <www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-pibid-arquivoAnexado.pdf>. Acesso em: 19 de agosto. 2019.

¹²⁵ No curso de História, o subprojeto já está em sua terceira Edição: 2012, 2014 e 2018.

¹²⁶ Os passos seguintes do planejamento adotado nessa nova fase do PIBID/História/Cametá ocorreu no segundo semestre de 2018, período em que aconteceram as observações *in loco*, para se conhecer a lógica político-administrativa e pedagógica das escolas e as relações entre o professor-aluno, professor-turma, professor-disciplina, professor-livro didático. Em seguida, iniciaram-se as formações teóricas para instrumentalização dos bolsistas para se problematizar a realidade escolar e produção de práticas metodológicas capazes de fomentar a consciência histórica e crítica do alunado.

¹²⁷ Escola Municipal Professora Maria Nadir Figueira Valente, situada na Travessa D. Pedro I, no bairro da Matinha; Escola Municipal General Osório, na Avenida Gentil Bittencourt, centro; e a Escola Estadual de Ensino Médio Júlia Passarinho, localizada na Av. Cônego Siqueira.

¹²⁸ A Turma é composta de 36 alunos, em uma faixa etária entre 10 e 11 anos.

história” e “A vida humana no Paleolítico e Neolítico”, com a utilização do seminário enquanto estratégia metodológica de ação pedagógica.

O espaço de experiências

A Escola Nadir Valente foi fundada em março de 2006¹²⁹, sua criação precede a Escola Municipal de Ensino Fundamental Paulo Nogueira que, em meados de 1994, iniciou suas atividades na modalidade multissérie, contudo sem ainda possuir espaço físico adequado¹³⁰. Em virtude do aumento do número de alunos, em 1997, a escola foi transferida para uma nova residência, a do senhor Manoel Viana Wanzeler, localizada na Trav. D. Pedro I. É a partir desse momento que se inicia o processo de regularização do ensino ofertado pela escola.

De acordo com o histórico presente no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Nadir Valente, em 2001, a Escola Paulo Nogueira se tornou anexo da UFPA, que passou a ceder, “dentro de uma parceria verbal”¹³¹, cinco salas de aula em período diurno, horário não utilizado pela universidade. A justificativa para tal feito se deu em razão do crescimento desordenado do bairro com o consequente aumento da demanda por matrícula, acima de sua capacidade estrutural.

Atualmente, a escola atende a 595 alunos distribuídos entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, nos turnos da manhã e tarde¹³². Quanto a sua estrutura física, possui oito salas de aulas de ensino regular, sala de diretoria, sala de secretaria, sala de arquivos e de professores, sala de recursos audiovisuais, laboratórios de informática e de ciências, sala de leitura, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), dependências vias adequadas para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, uma copa/cozinha, um depósito para merenda, um refeitório, quatro banheiros para funcionários, dois banheiros coletivos para alunos, uma quadra esportiva (descoberta), uma cantina e um bicicletário.

Para atender a esse público de alunos, a escola conta, hoje, com um total de 63 funcionários atuando nos dois turnos¹³³. Essa é uma das escolas que oferece formação de nível Fundamental a crianças e adolescentes que estão na faixa etária de 6 a 15 anos de idade, residentes nas proximidades da escola e “um número expressivo de crianças e adolescentes que residem em outros bairros mais distantes por ter preferência em desejar estudar nesta escola” (PPP, 2016, p. 12).

Os primeiros passos na compreensão do estudo da História

¹²⁹ A escola foi criada pela Lei nº 7, de 27 de março de 2006, e inaugurada em 19 de agosto.

¹³⁰ A escola Paulo Nogueira funcionava na residência de Otacílio Costa Furtado, situada na Tv. Paulo Nogueira, 286 - Matinha.

¹³¹ Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Maria Nadir Figueira Valente, 2016, p. 10.

¹³² Informações coletadas do site: <<https://www.qedu.org.br/escola/14771-emef-professora-maria-figueira-valente/sobre>>. Acesso em: 19 ago. 2019.

¹³³ Idem.

As primeiras intervenções na turma do 6º ano B, da Escola Nadir Valente, ocorreram com o objetivo de introduzir o alunado à ciência histórica, tendo como parâmetro o currículo que a torna disciplina específica a partir dessa série. Para isso, preocupou-se, inicialmente, em conceituar a História, como ciência que “busca compreender as diversas maneiras como homens e mulheres viveram e pensaram suas vidas e de suas sociedades, através do tempo e espaço” (FONSECA, 2013, p.40), apartando-a de conceituações equivocadas e reducionistas que ainda são reproduzidas na sociedade.

Em seguida, buscou-se discorrer sobre a maneira que se dá o processo de produção do conhecimento histórico: quem escreve, como se escreve e com que materiais se subsidiam a escrita, direcionando a discussão para o ofício do historiador e suas fontes históricas. Assim, pretendeu-se tornar a definição de História menos abstrata possível e ir para além das imagens contidas nos livros didáticos que, via de regra, se constituem como objetos que referenciam um passado distante.

Nas ações em sala de aula foram utilizados elementos contemporâneos que fazem parte do universo do alunado, como, por exemplo, o livro didático, os cadernos de anotações, o uniforme escolar, e outros objetos que potencialmente podem se tornar fontes para o estudo da História, tendo em vista que a história se faz “com tudo o que, sendo próprio do homem, dele depende, lhe serve, o exprime, torna significativa a sua presença, atividade, gostos e maneiras de ser” (FEBVRE apud LE GOFF, 2003, p.107). Movimento que, de certo, contribuiu para que eles se percebessem como sujeitos históricos.

Outra noção imprescindível levada para a sala de aula foi a do conceito de tempo. Procurou-se refletir com os alunos para além do tempo dos relógios e do calendário, o tempo das sociedades humanas, tempo esse que não pode ser uniformemente medido. Para isso, fez-se uso didaticamente de inúmeros exemplos, como as atividades que uma sociedade indígena desenvolve ao longo das quatro estações (verão, outono, primavera e inverno), para que compreendessem que não existe a ideia de um tempo comum para todos os povos, que avança em linha reta em direção a um futuro uniforme.

O universo do aluno e o conteúdo curricular

Partido da observação de Callai (2001, apud SOUZA, p. 16) na qual “o conteúdo deve estar sempre interligado com a realidade do aluno, de forma que ele possa construir sua cidadania e criticidade”, tentou-se ao máximo articular dentro da sala de aula elementos da realidade pessoal e local que circunscreve o alunado, ao tratar do objeto de conhecimento “As origens da Humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização”.

Os objetivos com esse conteúdo foi a) conhecer e discutir as teorias e hipóteses científicas existentes sobre o surgimento da espécie humana; b) perceber e problematizar as mudanças que o ser humano passou durante os períodos históricos denominados de paleolítico e neolítico, enquanto produto de um processo evolutivo; e c) compreender, refletir e relacionar as modificações que o ser humano passou durante esses períodos com a produção sociocultural humana dos dias atuais.

As ações decorreram, de início, com a discussão das teorias e hipóteses existentes sobre o surgimento da espécie humana, um assunto riquíssimo para problematizar e refletir com os alunos. Inicialmente, eles foram indagados com as seguintes perguntas: “você já se perguntou de onde viemos?”, “como surgimos?”, “quais as explicações você conhece sobre o assunto?”. As respostas obtidas foram previsíveis e quase unânimes – pois houve aqueles que não quiseram se pronunciar –: responderam que “Deus” havia os criado¹³⁴ e, utilizando de suas respostas, leu-se em conjunto na sala, uma passagem bíblica presente no livro didático que descrevia como que esse “Deus” havia criado o ser humano. O passo seguinte consistiu em interrogar acerca do que acabaram de ler a fim de manter a atenção e fazer os alunos se interessarem pelo assunto. Nesse momento, um dos recursos de mídia utilizado foi o slide, sendo usado principalmente para apresentar imagens, fotografias e ilustrações referentes à temática. Gejão (2015) afirma que:

Para ensinar com a ajuda de imagens o professor deve ter em mente que a fotografia funciona como um mediador cultural, ou seja, atua na interação entre conhecimentos prévios e novos conhecimentos. Esta interação ocorre de forma dialógica, onde está presente a ideia de múltiplas vozes, o contato com várias linguagens para se construir um novo conhecimento. (GEJÃO, 2015, p. 1)

A primeira imagem que se utilizou consistiu em um painel de rostos humanos de inúmeras nacionalidades, cor e religião (chinês, americano, negro, islâmico, indiano, indígenas etc.). A ideia ao trazê-la era para que atentassem para a diversidade cultural, social e humana existente no planeta, passar a ideia de que muitos dos representados ali não compartilhavam da mesma tese bíblica que haviam lido e que muitos deles não souberam questionar, uma vez que o tempo das sociedades humanas não é um tempo comum, ou seja, que algumas sociedades ali apresentadas não compartilham dos mesmos signos, principalmente no âmbito religioso. A partir disso, buscou-se que entendessem que a “verdade” trazida pelas teses religiosas é produto das experiências humanas que são forjadas no seio de cada sociedade, ou seja, o que é verdade e correto para algumas, não é, às vezes, equivalente para outras, em virtude das diferentes experiências que cada uma teve durante a constituição de suas civilizações.

A imagem seguinte se tratava de uma representação de “Deus” e a evolução do ser humano. Essa foi trazida para discutir as teorias explicativas (Criacionismo, Evolucionismo e *Design* Inteligente) e, por conseguinte, outras imagens referentes à evolução do ser humano e da vida humana nos primeiros períodos históricos.

A despeito da aula “A vida humana nos primórdios históricos”, fez-se uso de dois vídeos de 4 minutos cada, conhecidos pela maioria dos alunos. O primeiro trata do desenho infantil “Os

¹³⁴ Essa atividade foi necessária, uma vez que é importante conhecer o aluno, “suas descobertas, hipóteses, crenças, opiniões, desenvolvendo diálogo, criando situações onde o aluno possa expor aquilo que sabe” (PISONI; COELHO, p. 150).

Flintstones”¹³⁵ e, o outro, um trailer do filme animado “Os Croods”¹³⁶. A utilização dos vídeos ajudou a despertar o interesse dos alunos para o conteúdo curricular tratado em sala, ao passo que faziam se perceber que o assunto que iria ser estudado não estava desconectado do seu universo infanto-juvenil. Precisamente, as discussões em torno do assunto seguiram mediadas pelas observações e articulações com as cenas contidas nos vídeos.

O seminário: uma proposta metodológica

Uma das dificuldades que os alunos da rede pública de ensino apresentam é em relação à exposição oral dos conteúdos curriculares e demais assuntos pertinentes à formação das suas identidades individuais e coletivas¹³⁷. Tendo em vista que o objetivo era propor alternativas ao problema – uma vez que se percebe que tal dificuldade contribuiu para o baixo rendimento escolar e cognitivo, além de comprometer o desenvolvimento social dos quais um dos sintomas clássico é a timidez –, foi realizado, mediante planejamento, organização e sistematização junto à professora supervisora do PIBID/História, a proposta metodológica de se utilizar o seminário com os alunos do 6º ano, tendo em vista as suas potencialidades, das quais se destacam o aprimoramento intelectual, pronúncia, exposição de ideias, argumentação e socialização.

De acordo com Dolz et al. (2011, p. 185), o seminário “é um discurso que se realiza numa situação de comunicação específica que poderíamos chamar de bipolar, reunindo o orador ou expositor e seu auditório”. Esse orador ou expositor é um aluno ou grupo de alunos que discorre sob um determinado tema. Seus interlocutores são alunos, que assumem o papel de auditório. “Esse(s) aluno(s), em alguns momentos, assume(m) o papel de professor, seja quando da apresentação, seja quando da avaliação da apresentação dos colegas”. (PEROBELLI, 2018, p.08).

Conforme já observado por Lopes (2010) e Freitas (2016), a utilização do seminário enquanto proposta metodológica, vem sendo feito de forma equivocada. Acerca disso, Dolz et al. (2011) afirma que

[...] a exposição [o seminário] vem de uma longa tradição e é constantemente praticada, muitíssimas vezes isso se dá sem que um verdadeiro trabalho didático tenha sido efetuado, sem que a construção da linguagem expositiva seja objeto de atividade em sala de aula, sem que estratégias concretas de intervenção e

¹³⁵ “Os Flintstones” (em inglês: *The Flintstones*) é uma série de televisão animada que estreou em 30 de setembro de 1960, criada por William Hanna e Joseph Barbera. O desenho retrata o cotidiano de uma família de classe média da Idade da Pedra.

¹³⁶ “Os Croods” é uma animação da DreamWorks lançada em março de 2013. Conta a história de uma família pré-histórica que a abandona a segurança da sua caverna para explorar o mundo.

¹³⁷ Essas dificuldades foram percebidas durante o período de observação in loco nas escolas “Julia Passarinho” e “Nadir Filgueira Valente”.

procedimentos explícitos de avaliação sejam adotados. (DOLZ et al., 2011, p. 184)

Assim, levando em consideração o pressuposto acima, fez-se primeiramente um levantamento das bases avaliativas, ou seja, o que seria avaliado nas exposições dos alunos, por conseguinte, foi realizada uma aula com os alunos para explicar a eles do que se tratava um seminário, como funciona e qual sua importância, uma vez que, até aquele momento, eles nunca tinham realizado um. Por fim, houve a distribuição de um breve roteiro aos alunos, contendo algumas instruções e orientações, como, por exemplo, para a pesquisa do tema, para a organização da apresentação, para a postura e gestos em público adequados, entre outros aspectos.

Feito isso, partiu-se para a divisão dos grupos¹³⁸ e a distribuição das temáticas. Acerca dessas, optou-se pelo conteúdo curricular: “A vida humana no Paleolítico e Neolítico”, vulgarmente conhecido no meio escolar pela expressão “Pré-história”. Esse conteúdo foi discutido em três aulas dialogadas¹³⁹ anteriores às orientações, elaboração e planejamento dos seminários. No decorrer de quatro aulas, ocorreram as apresentações de seminário, que eram compostos por três ou quatro alunos.

Figura 1 – Apresentação e finalização dos Seminário.



Fonte: Acervo do autor.

Os resultados da ação pedagógica referente à utilização do seminário em sala de aula foram muito satisfatórios. Perceberam-se maiores expressões de coletividade, cooperação e solidariedade entre os alunos, principalmente entre aqueles mais introvertidos. Livremente, os alunos souberem trazer em seus cartazes os temas referentes à “Pré-História” que mais lhes despertaram curiosidade e interesse, os quais

¹³⁸ Essas ocorreram sem critério pedagógico, apenas seguindo a sequência da lista de chamada, o que depois se percebeu que foi um erro cometido.

¹³⁹ O oposto desse tipo de aula é a “aula expositiva”. De acordo com Nunes (2012), a aula expositiva se constitui como um tipo de estratégia de ensino que “caracteriza-se pela exposição oral/escrita do conteúdo pelo professor, sem levar em conta conhecimento prévio dos alunos, e espaço para questionamentos”. Nessa estratégia, o foco é exclusivamente o professor, enquanto que o aluno é visto como agente passivo, isto é, o aluno apenas recebe as informações fornecidas pelo docente. Essa estratégia foi denominada pelo educador brasileiro Paulo Freire de “Educação Bancária”, uma vez que essa estratégia aliena e exclui o aluno do processo de construção do conhecimento.

houve destaque para o modo como vivia o ser humano nos períodos históricos paleolítico e neolítico, o surgimento do comércio e apontamentos acerca das pinturas rupestres, além de terem se subsidiado com informações adicionais que não tinham sido discutidas nas aulas, como foi sugerido no roteiro apresentado aos colegas. Ademais, quase todos os alunos fizeram uso de imagens que representavam e ajudavam o público a se localizar e entender seus subtemas.

Além disso, a presente experiência metodológica permitiu que se compreendesse a importância de os seminários serem elaborados de forma a exercitar a autonomia do educando, dando-lhe liberdade tanto de escolher subtemas e assuntos, dentro de uma temática maior delimitada pelo(a) professor(a), que mais lhes despertaram curiosidade e interesse, o que raramente ocorre no ensino tradicional. Essa estratégia de ensino permite, portanto, que os alunos comecem a construir, organizar e sistematizar o conhecimento histórico, bem como contribui no que concerne a instrumentalização em favor do(a) professor(a) no que diz respeito à percepção de qual é a identidade da turma em que leciona e, mais especificamente, quais são suas lacunas que precisam ser preenchidas.

Considerações finais

O PIBID/História se mostrou uma oportunidade importante para a formação docente, possibilitando maior compreensão acerca da realidade escolar e das exigências postas pela função educativa. A participação no subprojeto proporcionou, ainda, que se pudesse (re)pensar propostas educativas de maneira planejada, pois, ao invés de uma inserção direta e compulsória, como costuma ocorrer durante os estágios, foi feita uma inserção gradual e autônoma, com acesso a suportes e bases técnicas e teóricas.

No que se refere aos impactos das atividades propostas na turma de 6º ano “B”, da E.M.E.F. Professora Maria Nadir Filgueira Valente, tanto para a formação docente quanto para a educação pública em geral e, em particular, na região, destacam-se a) a contribuição para a diminuição das distâncias entre conhecimento teórico e conhecimento prático, uma vez que se articulam as formações teóricas proporcionadas pelo programa e saberes oriundos das aulas de graduação em História com a realidade escolar da sala de aula; b) a valorização das práticas docentes, como sendo esse um dos passos imprescindíveis a uma sociedade capaz de se fazer verdadeiramente democrática; c) a aproximação entre Universidade e Comunidade; d) as oportunidades para formação continuada da professora supervisora responsável pela E.M.E.F. Professora Maria Nadir Filgueira Valente; e) o aumento do interesse acadêmico por pesquisas cujas temáticas reportam à prática docente em história; f) a percepção e o conhecimento sobre as realidades das comunidades escolares locais; e g) a oportunidade de vivenciar estratégias de transposição do conhecimento acadêmico para os espaços escolares de formação básica, a contribuição para a superação da Educação Bancária e da História factual, positivista e linear que cessa uma sociedade crítica.

Referências

- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. São Paulo: Papyrus, 2013.
- PPP. **Projeto político-pedagógico da E.M.E.F. Profa. Maria Nadir Filgueira Valente**. Cametá, 2016.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.
- GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli; GIMENES, Nelson; FERRAGUT, Laurizete. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. – São Paulo: FCC/SEP, 2014. Disponível em: <www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-pibid-arquivoAnexado.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2019.
- EMEF PROFESSORA MARIA NADIR FILGUEIRA VALENTE. Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/escola/14771-emef-professora-maria-nadir-filgueira-valente/sobre>>. Acesso em: 17 ago. 2019.
- SOUZA, Juliana Rodrigues de. **Relatório de estágio supervisionado em história: experiências de sala de aula**. Guarabira: UEPB, 2011. p. 16.
- COELHO, Luana; PISONI, Silene. Vygotsky: sua teoria e a influência na educação. **Revista e-Ped-FaCOS/CNEC**, Osório, v. 2, ago. 2012, p. 150.
- DOLZ, J. et al. A exposição oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 183-211.
- GEJÃO, Natália Germano. **Fotografia e ensino de História: mediadores culturais na construção do conhecimento histórico**. Acesso em: 13 jul. 2015.
- PEROBELLI, Mariza. A construção do objeto de ensino seminário sob o ponto de vista dos gestos didáticos. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 18, n. 3, p. 565-581, set./dez. 2018.
- LOPES, Q. V. **O ensino do gênero exposição oral: um estudo de caso no 5º ano do ensino fundamental**. 2010. 112 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.
- FREITAS, P. R. de. **Produção oral no seminário: possíveis apropriações em uma prática de ensino**. 2016. 154 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.
- NUNES, Teresa. **As diferenças entre aulas expositivas e aulas dialogadas**. Disponível em: <<http://posgraduando.com/as-diferencas-entre-aulas-expositivas-e-aulas-dialogadas/>>. Acesso em: 19 jul. 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.
- SOUZA, Juliana Rodrigues de. **Relatório de estágio supervisionado em história: experiências de sala de aula**. Guarabira: UEPB, 2011. p. 16.

PRÁTICAS E METODOLOGIAS NO 7º ANO A E 9º ANO B NA ESCOLA NADIR VALENTE

*José do E. S. Dias Júnior¹⁴⁰
Cristian Caio Silva Moreira¹⁴¹
Elen Pereira Monteiro¹⁴²*

Introdução

Trataremos neste artigo da experiência docente/discente do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no curso de História na cidade de Cametá. Nosso objetivo é descrever um pouco de nossas vivências na escola Nadir Figueira Valente, espaço onde ocorreram as atividades de pesquisa e ação pedagógica, mais especificamente nas turmas do 7º ano A e 9º ano B do ensino fundamental.

O PIBID, enquanto programa de ação pedagógica, incentiva a formação continuada de professores que já atuam na rede pública, bem como de estudantes de graduação em fase inicial do curso. Nele os bolsistas vivenciam, desde o início do processo de formação, experiências em sala de aula que impactam o ambiente escolar em suas diversas dimensões: professores, alunos, funcionários e comunidade.

Por muito tempo, a disciplina História se desenvolveu nas escolas brasileiras de forma superficial, objetiva e pouco crítica, reproduzindo a tradição narrativa positivista da “história dos grandes feitos”, com a fixação de datas e nomes como referências relevantes do processo de assimilação do conhecimento, constituindo-se como “matéria decorativa”, sendo, muitas vezes, definida pelos alunos como disciplina “chata”. No entanto, nota-se algumas mudanças ao longo das últimas décadas, fato que facilitou pensar o ensino de história de forma crítica e atraente para professores e alunos.

Assim, a elaboração de estratégias pedagógicas diferenciadas no processo de ensino-aprendizagem serviu para elevar o debate na formação dos professores e na realidade da educação básica. A utilização de métodos que simplificam os conteúdos, trazendo para realidade dos alunos outros temas associados aos seus contextos históricos e culturais, ajudou na aproximação das temáticas estudadas em sala de aula. Nesse sentido, Frigotto (2017, p. 31) enfatiza que “A função docente no ato de ensinar tem o implícito ato de educar”. Logo, buscar compreender as especificidades de cada aluno, adaptando o ensino à dualidades presentes; e a realidade social, bem como a estrutura escolar que as instituições municipais e estaduais oferecem são fatores que não podem ser descartados do processo de construção do conhecimento escolar.

Partimos da teoria de Vygotsky a qual considera que o aprendizado se dá por meio da interação com outros indivíduos, levando em conta que o aluno possui um conhecimento prévio a partir da

¹⁴⁰ Professor Dr. Adjunto da Universidade Federal do Pará.

¹⁴¹ Graduando em História pela Universidade do Pará, Campus universitário de Cametá.

¹⁴² Graduanda em História pela Universidade do Pará, Campus universitário de Cametá.

interação com o meio em que vive, respeitando suas especificidades e compreendendo cada aluno como um sujeito histórico. Assim, no decorrer de nossa atuação dentro da sala de aula, priorizávamos o conhecimento prévio do aluno, tentando associar o conteúdo com sua realidade e contexto atual. Nesse sentido, segundo Siqueira e Quirino

é necessário que o professor reflita sobre sua prática pedagógica para que assim possa tornar o ensino de história interessante e atraente para seus alunos, instigando-os a compreenderem o passado como fator de grande influência sobre o presente, dando início ao processo de sensibilização em relação ao sentido do conhecimento histórico. (SIQUEIRA; QUIRINO, 2012 p. 4)

Desse modo, no decorrer de nossa atuação enquanto bolsistas PIBID, buscamos fazer o diálogo entre a teoria e a prática, procurando implementar metodologias inovadoras no processo de ensino-aprendizagem para além do que o(a) professor(a) pratica cotidianamente em sala de aula. Assim, trabalhamos, ao longo de um ano, variedades de conteúdos referentes aos assuntos do 7º e 9º ano.

No sentido de relação entre bolsistas, espaço escolar e professora efetiva da escola, a experiência se deu de forma equilibrada, pois, nos deparamos com uma estrutura escolar bem organizada, limpa e estruturada. Uma escola que possui um corpo docente de professores e funcionários bastante empenhados, habituados a promover eventos mensais, sempre com o objetivo de arrecadar recursos para melhorar a estrutura da escola e facilitar o trabalho de toda comunidade que ali se faz presente.

Observou-se que cada sala possui uma ou duas centrais de ar, monitoramento por meio de câmeras (as quais são controladas por um funcionário dentro da secretaria) e algumas salas com *data show*, também uma rádio escolar com o nome “Educa Nadir”, em que os próprios alunos fazem suas transmissões durante o intervalo trazendo informações do dia a dia da escola, curiosidades de diversas temáticas, reflexões e músicas para entretenimento. Logo, em relação a outras escolas contempladas pelo programa, a Nadir apresentou melhor estrutura, fator esse que facilitou nossa atuação no projeto.

Além disso, foi de fundamental importância o apoio da nossa professora supervisora, Raimunda Santos. Fizemos reuniões de planejamento juntos e montamos as atividades bimestrais, obtendo muito sucesso no decorrer das aulas. Sendo assim, o trabalho realizado não foi só da dupla de bolsistas, mas de um conjunto de pessoas que estavam empenhados e compromissados com o ensino de História. As formações que tivemos com o nosso coordenador José Dias Junior, discutindo textos e pensando em novas estratégias de ensino de história, incentivaram-nos e facilitaram nosso trabalho na sala de aula.

Metodologias e práticas das temáticas afro-brasileiras e indígena no 7º ano A

No que se refere às temáticas afro-indígenas, nosso objetivo foi trabalhá-las a partir de metodologias de ensino-aprendizagem que propusessem a desconstrução de preconceitos e estereótipos enraizados ao longo da história, muitos reforçados por meio do ensino tradicional. Trabalhar as temáticas

contribuiu bastante para nossa experiência, ampliando nossa visão acerca de nosso papel como educadores em formação.

Temática Indígena

Quando se fala em ensino de história voltado a temática indígena, fala-se em desafios. Trabalhar esse conteúdo é essencial para o processo de formação de professores, pois, mexe com a diversidade do público estudantil e sua compreensão sobre o tema. A necessidade de se ter profissionais com formação mais ampla é realidade no Brasil, uma vez que ainda há déficit na temática. Quando se trabalha a temática indígena, essa se constitui dentro dos que, quando trabalhada, é nos moldes, estereótipos e distorções de sua historicidade, o que alimenta os preconceitos e reforça a visão marginalizada que se tem acerca das populações indígenas. No entanto, tal assertiva não surge por acaso, uma vez que “A escola e seus currículos têm pactuado para a reprodução de lacunas históricas e a propagação de preconceitos sobre os povos indígenas, estando alinhada a interesses de grupos hegemônicos de perspectiva colonizadora” (KAYAPÓ, 2014, p. 40).

Buscou-se assim, levar a temática aos alunos do 7º ano de forma fácil; por se tratar de um público infantil com crianças entre 12 e 14 anos, no qual foi possível perceber, desde os primeiros contatos, concepções baseadas em estereótipos acerca dos povos indígenas. Nesse sentido:

É fundamental que o professor, em parceria com a escola, desperte o interesse do aluno pela disciplina de história, e o que o mesmo desenvolva reflexões e o senso crítico sobre as questões que envolvam o cotidiano das pessoas, principalmente nas fases iniciais, pois são crianças em formação de caráter entre outras características pessoais. Como consequência a criança tornara um adulto cidadão, ciente de seus atos e que os mesmos farão parte das histórias futuras. (MIRANDA; SCHIER, 2016. p. 34)

No decorrer das aulas, sempre que possível, tocava-se no assunto de forma indireta, por meio de comentários e indagações até que chegasse o momento de trabalhar o assunto. Sendo assim, a metodologia utilizada consistiu na “roda de conversa”, destinando duas aulas para leitura do texto didático intitulado “Os índios de ontem e os indígenas de hoje: cinco ideias equivocadas sobre os indígenas” e exibição de materiais audiovisuais: os vídeos “Demarcação já” e uma fala da líder indígena Sônia Guajajara no senado, seguido de socialização e, no final, a divisão da turma em grupos com a exigência de um texto sobre o tema trabalhado.

As próximas duas aulas foram destinadas a socialização sobre material produzido e a experiência individual e coletiva no ato da elaboração. Desse modo, a roda de conversa fluiu de maneira bastante espontânea entre os alunos, que se expressaram de forma entusiasmada ao debater o tema.

Figura 1 – Roda de conversa no dia 25/10/2019.

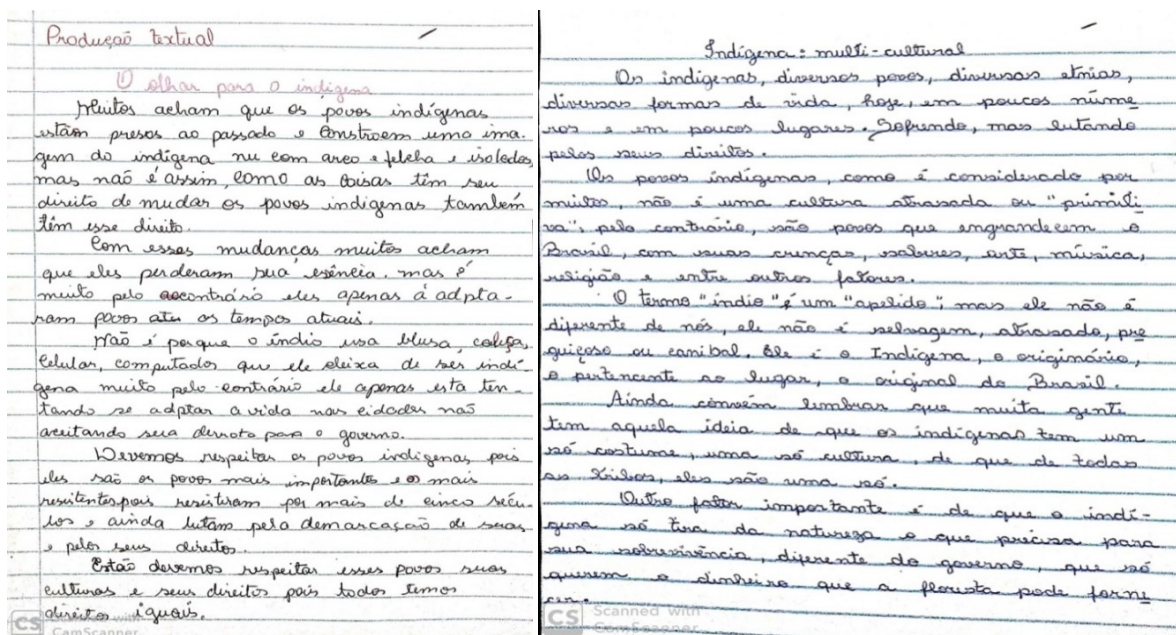


Fonte: Elen Monteiro, 2019.

Foi possível entender a dimensão das lutas e os desafios junto à resistência enfrentados pelos grupos de alunos, pois se percebeu a necessidade do debate político para que seus direitos sejam reconhecidos e as especificidades de suas culturas sejam compreendidas e respeitadas. Assim, a partir da coleta dos materiais e os resultados da discussão, tornou-se perceptível a absorção do conteúdo por parte dos alunos, juntamente com a sensibilização e interesse em querer saber mais despertados pelo estudo da temática. Nesse contexto,

Podemos considerar a disciplina de história é um aprendizado de fatores sociais e coletivos, que podem desenvolver no aluno o respeito às diversidades culturais. O entendimento e aceitação de várias diferenças existentes entre as pessoas são essenciais para construirmos um mundo mais organizado. (MIRANDA; SCHIER, 2016. p. 35)

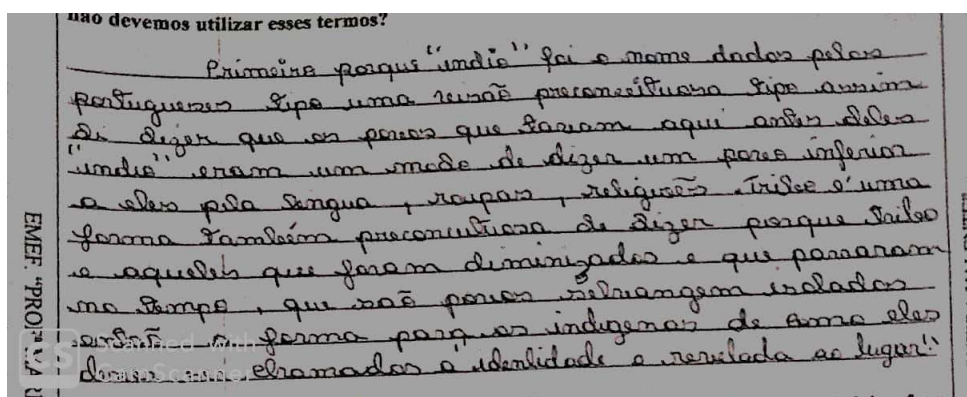
Figura 2 – Produções textuais em grupo.



Fonte: PIBID/História/Cametá-Escola Nadir Valente, 2019.

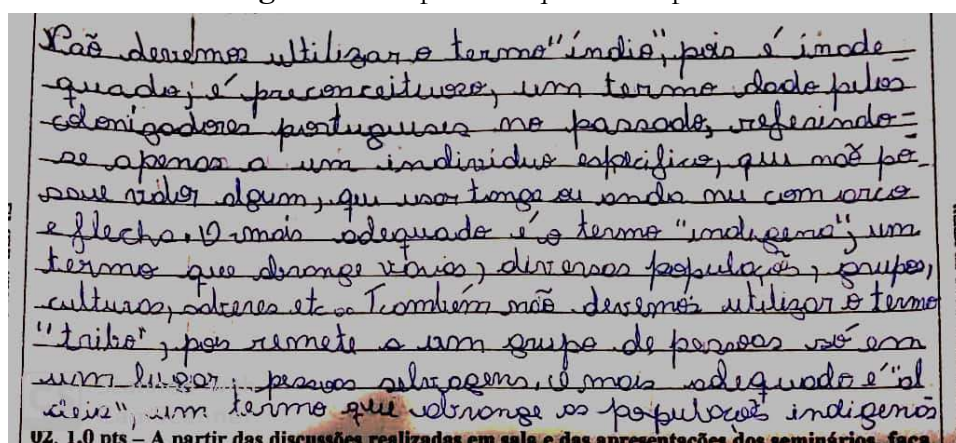
O assunto foi trabalhado também por meio de questões objetivas e uma discursiva na última culminância avaliativa do ano letivo, na qual as objetivas consistiram em questões sobre a demarcação de terras indígenas, discussões acerca dos termos pejorativos, entre outros, ao passo que a questão discursiva tratava das discussões sobre o uso dos termos “índio” e “tribo”. Elaborada da seguinte forma: “O escritor indígena Daniel Munduruku ressalta que tanto o uso de ‘tribo’ como de ‘índio’ são incorretos, carregados de estigma e de preconceito — afinal, para indígenas “a identidade é revelada pelo lugar onde pertencem”. Desse modo, sabe-se que esses dois termos não são adequados para serem utilizados quando nos referimos as populações e comunidades indígenas. Com base no que você aprendeu, argumente com suas próprias palavras por que não devemos utilizar esses termos?”. Dessa forma, obtivemos algumas das respostas dos alunos das quais destacamos conforme as figuras 3 e 4.

Figura 3 – Resposta da questão da prova.



Fonte: PIBID/História/Cametá-Escola Nadir Valente, 2019.

Figura 4 – Resposta da questão da prova



Fonte: PIBID/História/Cametá-Escola Nadir Valente, 2019.

Assim, o estudo sobre o tema e as metodologias aplicadas trouxe uma perspectiva diferente em relação ao que se trabalha antes, contribuindo para desconstrução de preconceitos e estereótipos

consolidados ao longo do tempo, servindo também como ferramenta para o desenvolvimento social, chamando atenção para a necessidade de ampliação e compromisso com a causa indígena nas escolas.

Temática Africana e Afro-brasileira

Por meio de nossa formação na universidade e nos encontros de formação com nosso coordenador do PIBID, tivemos a oportunidade de pensar e elaborar novas metodologias, na tentativa de romper com estereótipos, racismo e preconceitos construídos desde a colonização do Brasil. A lei 10.639/03 foi um suporte para nos respaldarmos no tema, uma vez que, a partir dela, passou-se a ter a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Anos depois, por meio da Lei 11.645/08, houve a inserção da história indígena. A temática étnico-racial em sala de aula ajudou a inserir temas que, muitas vezes, eram excluídos do espaço escolar, sendo abordados superficialmente, contribuindo para a manutenção de um ensino eurocêntrico.

Inicialmente, nosso objetivo foi abordar a questão afro-brasileira e africana na tentativa de romper com o “legado” deixado pela escravidão, na qual se associa, via de regra, todo negro à escravidão. Conforme afirma Waldeci Chagas:

aprende-se e ensina-se a relação Brasil, África, nesse processo, o (a) negro (a) ora é ressaltado (a) como escravo (a), e contribuiu com a formação cultural do Brasil, ora é apontado como “forte”, haja vista ter suportado a escravidão e resistido às condições desumanas a que foram submetidos. A perspectiva é heroificá-lo, sem mencionar suas ações como atitudes de resistência cultural e política. Esse modelo de compreensão ainda desconsidera a presença de negros (as) na sociedade contemporânea, pois se refere a ele num único dia, como se não existisse negro (a) no Brasil. (CHAGAS, 2008, p. 3).

Dessa forma, nosso outro objetivo foi inserir ao máximo os alunos dentro das discussões, principalmente alunos negros, que representavam a maioria na turma do 7º ano A. Abordamos aspectos da cultura afro-brasileira sem tratá-la como exótica ou como algo que ficou no período escravocrata. Por meio das falas e dos trabalhos dos alunos, percebemos que eles passaram a se identificar com os assuntos, assim como passaram a ter opiniões mais críticas em relação a aspectos da sociedade brasileiras, isto é, o racismo.

Sendo assim, apresentamos algumas temáticas e formamos grupos de 5 a 6 alunos, cada grupo teve suporte teórico para elaborar uma atividade prática para ser apresentada em aula posterior. Todas as temáticas eram referentes à população negra brasileira (escravidão, formas de resistência no período da escravidão, população negra na atualidade, intolerância religiosa ao candomblé e umbanda e etc.). No início do ano, havíamos trabalhado África pré-colonial, o que facilitou o entendimento dos alunos, pois eles não reproduziam a história da África só a partir da colonização e como um continente homogêneo (por vezes, resumido a um país). Tentamos mais uma vez apresentar essa temática como um ato político e não como obrigação, como bem mostra Chagas:

O (a) professor (a) ao trabalhar com a temática cultura afro-brasileira deve atentar para não reproduzir a ideia de inferioridade da África, dos africanos e dos negros brasileiros. A perspectiva é a de que aguce nos estudantes o senso crítico na perspectiva de que outra imagem seja construída. Por outro lado, também é necessário que atentem para o fato de que a inclusão dessa temática na sala de aula não pode ser encarada como uma mera obrigação imposta pelo Estado, mas uma decisão política e pedagógica do professor (a). (CHAGAS, 2008, p. 16).

A partir disso, tivemos um resultado muito satisfatório: os alunos abordaram teoricamente muito bem o assunto, levaram suas produções cheias de significados, usaram a crítica nas apresentações e, o mais importante, os alunos negros se incluíram e se afirmaram enquanto pessoas negras e instigaram a turma a reflexão de como o sistema racial funciona e como ele coloca os negros em lugares subalternos. Ressaltamos que eles usaram de autonomia externando da forma como eles compreenderam os assuntos.

Figura 5: Apresentação dos grupos sobre a temática “o negro na atualidade” e “resistência negra à escravidão”



Fonte: Elen Monteiro, 2019.

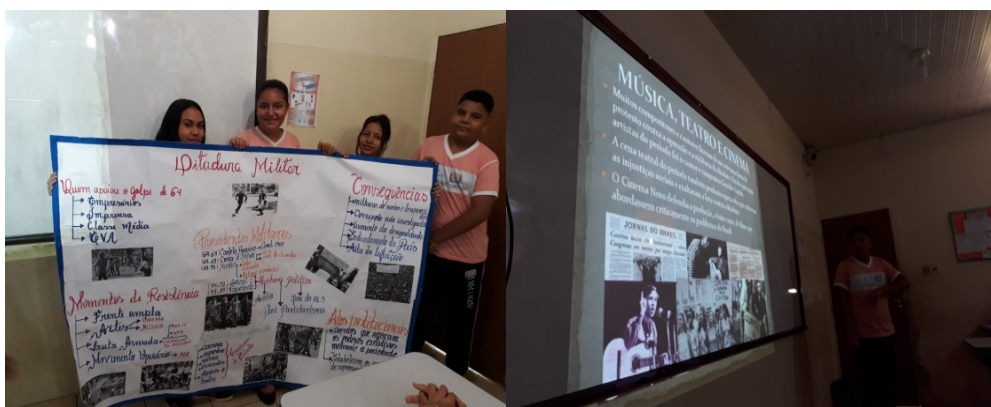
Portanto, acreditamos que conseguimos obter êxito nas metodologias que trabalhamos com a turma do 7º ano A. Seguimos nessa mesma linha em diversos assuntos que abordamos na sala de aula, embora tenhamos destacado apenas essas duas temáticas. Reafirmamos que esse trabalho não foi apenas da dupla, mas de um coletivo que inclui nosso coordenador, nossa professora supervisora e, mais importante, nossos alunos que tanto nos emocionaram com as mensagens de despedida no fim do ano letivo e do edital PIBID.

Metodologias e práticas abordadas na turma do 9º ano B

Obtivemos experiências desafiadoras na turma do 9º ano B, mas conseguimos lograr êxito no decorrer do tempo. Trabalhar com alunos adolescentes foi delicado, principalmente por sermos jovens e isso causar certo espanto entre os alunos. Aos poucos, fomos conseguindo conquistar a confiança de alunos e alunas e passamos a ter um diálogo mais aberto com eles. Dessa forma, trabalhamos o tema da Ditadura Civil e Militar no Brasil.

Iniciamos a aula teórica com eles com o uso de slide, vídeo, trechos de filmes, recorte de jornais e outros. Em seguida, dialogamos sobre a nossa tarefa do bimestre e as dividimos. Abordamos a Ditadura Militar nos mais variados aspectos (os atos institucionais, as guerrilhas, movimento estudantil, as formas de tortura e etc.). Conseguimos perceber o entusiasmo dos alunos em pesquisar e apresentar essas temáticas, isso contribuiu para termos um bom resultado. Em todas as apresentações, os alunos conseguiam relacionar os períodos históricos, não tratavam os acontecimentos como algo exclusivamente do passado sem relação com o presente. Por isso, percebemos que eles passaram a ver a disciplina de história de outra forma.

Figura 6 – Aula teórica e aula prática.



Fonte: Elen Monteiro, 2019

Considerações finais

As trocas de experiências que se deram ao longo desse período foram essenciais para o nosso processo inicial de construção quanto à função de docente. Assim, entendemos como ocorre o funcionamento de uma escola como um todo, desde a atuação de seus funcionários até as especificidades e realidades diferentes dos alunos, a participação dos pais de alunos na vida escolar dos filhos e todos aqueles que compõem a escola, direta e indiretamente. Logo, tentar fazer a diferença na vida daqueles que mais necessitam é uma tarefa do professor juntamente com a comunidade escolar, os quais precisam pensar estratégias na tentativa de melhoria de tal situação. Diante disso, cabe a nós bolsistas e a todos os professores em formação inserir tais objetivos junto a esse processo, buscando fazer a diferença.

Durante um ano de experiência nas turmas do 7º ano A e 9º ano B, encontramos desafios corriqueiros do cotidiano escolar, porém obtivemos êxito nas execuções das tarefas e conseguimos manter uma relação de amizade e respeito com as alunas e alunos. Diante disso, é necessário ressaltar a importância do programa, pois tal incentivo à educação traz perspectivas diversas ao ensino de história ao passo que contribui para a valorização de futuros professores de história.

Referências

CHAGAS, Waldeci Ferreira. **Revista África e Africanidades**, Ano I, n. 3, nov. 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro : UERJ, LPP, 2017.

KAYAPÓ, Edson, et al. A pluralidade étnico cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? **Revista de Humanidades**, Caicó, v. 15, n.35, P. 38/68, Jul/Dez, 2014. Dossiê História Indígenas

MIRANDA, Liliâne de Jesus Nascimento; Schier, Dirlei Afonso. A Influência do Ensino de História na Educação Infantil e Formação do Aluno. **Unisepe: Educação em Foco**, n. 08, 2016.

SIQUEIRA, Fernanda Araújo Roque; QUIRINO, Ana Cristina da Silva. **O ensino de história nas series iniciais do ensino fundamental: metodologias e práticas pedagógicas**. Campina Grande: REALIZE Editora, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. COLE. Michael. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O USO DE TECNOLOGIAS E ATIVIDADES ALTERNATIVAS NA ESCOLA NADIR VALENTE

José do E. S. Dias Júnior¹⁴³

Lucimare Tenório Miranda¹⁴⁴

Raimunda do Socorro Pinto dos Santos¹⁴⁵

Introdução

Este trabalho tem por finalidade compartilhar as experiências em sala de aula realizadas durante a execução do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o qual teve por objetivo formar graduandos aptos para o processo de ensino-aprendizagem e, simultaneamente, formar continuamente os professores de História da educação básica que participaram do projeto. O programa, com seu subprojeto de História/UFPA, ocorreu na cidade de Cametá a partir do trabalho coletivo entre o professor do ensino superior e coordenador de área, os professores supervisores que já atuam em sala de aula e os bolsistas de iniciação à docência. O programa foi fomentado por reuniões semanais, nas quais são discutidos textos teóricos, metodologias, materiais didáticos e estratégias a serem tomadas durante as aulas. Essa relação entre teoria e prática foi fundamental para a consistência do programa que, positivamente, tem contribuído para o processo de ensino-aprendizagem nas escolas Maria Nadir Figueira Valente (ensino fundamental), General Osório (ensino fundamental) e Júlia Passarinho (ensino médio).

Considerando as condições de trabalho profissional nas escolas assistidas pelo programa e as dificuldades apresentadas na educação básica do município de Cametá, buscou-se maior empenho de todos os envolvidos no projeto, ampliando as possibilidades de ação de graduandos e professores supervisores com experiência em sala de aula. O projeto possibilitou a professores e estagiários trabalharem diferentes temáticas, importantes não somente para o ensino de História, mas também para a formação humana de crianças, adolescentes, estagiários e professores supervisores. Dentre as temáticas trabalhadas em sala de aula destacam-se as ações afirmativas, gênero, corpo, cultura, diversidade, sustentabilidade ambiental, cidadania e direitos humanos.

Esse projeto vem sendo aplicado desde 2012, no *campus* universitário de Cametá da Universidade Federal do Pará (UFPA/Cametá), porém nosso intuito neste artigo é discutir a experiência nas turmas de 6º ano do turno da manhã da escola Maria Nadir Figueira Valente. Suas atividades tiveram início em agosto de 2018, especialmente os trabalhos desenvolvidos dentro e fora da sala de aula.

Relatar um pouco da etnografia da prática escolar, mostrando os aspectos positivos, bem como alguns pequenos problemas que puderam ser resolvidos durante o programa, possibilitou a professores supervisores e bolsistas uma melhor compreensão do ambiente escolar e os vários segmentos que fazem

¹⁴³ Professor Dr. Adjunto da Universidade Federal do Pará

¹⁴⁴ Graduanda em História pela Universidade do Pará, Campus universitário de Cametá.

¹⁴⁵ Professora da rede pública municipal de Cametá.

parte de seu conjunto. Nesse sentido, para se ter melhor resultado nas ações pedagógicas, eram realizadas reuniões semanais para que, conjuntamente, fossem feitas problematizações acerca do processo prático-teórico com discussões pertinentes de pesquisadores que se debruçam nas temáticas voltadas ao ensino nas escolas públicas concomitantemente com o planejamento das aulas e as estratégias de ação. As diferentes propostas levadas à sala de aula, aplicadas conjuntamente em duas turmas, sob supervisão da professora responsável pela disciplina de História na escola, muito contribuiu no processo de aproximação entre bolsistas e as turmas contempladas pelo projeto.

O ambiente escolar

A escola Nadir Valente dispõe de boa estrutura, fator que contribuiu para que desfrutássemos de vários serviços e equipamentos por vezes difíceis de encontrar em outras escolas do município como, por exemplo, biblioteca, sala de informática, sala de reunião, data show nas salas de aula, quadro branco, armários, impressoras e muitos outros materiais necessários para que uma escola possa ter um bom desempenho educativo. Além do PIBID, a escola mantém parcerias com outros projetos como o PROERD, Residência Pedagógica, inclusão em Libras e Projeto de Educação Ambiental, o que revela o empenho dos órgãos administrativos da escola juntamente com a comunidade escolar para se garantir educação de qualidade para a comunidade do bairro.

A escola inicia as aulas às sete horas e quinze minutos da manhã, estendendo-se até as doze horas. Os discentes são, em geral, crianças e adolescentes que moram na zona urbana da cidade, filhos de pais e mães, em sua maioria, de baixo poder aquisitivo. Durante as experiências em sala de aula, foi observado que a administração da escola mantém postura rígida em relação aos estudantes, pois mantém ligações estreitas com o tradicionalismo, fato percebido pelas cobranças de disciplina comportamental de estudantes e professores, procurando assim manter o equilíbrio no que diz respeito às notas para que a escola tenha um bom desempenho nas avaliações anuais.

O livro didático foi o principal recurso didático utilizado em sala, por isso, em nossas atuações na regência, continuamos a utilizá-lo como material didático para as aulas, no entanto, buscamos utilizar outros recursos para complementá-lo: aulas preparadas no *slide*, imagens, documentários, vídeos com animação e atividades práticas. Todas essas estratégias foram utilizadas e tornaram-se produtivas, pois exigiram a participação efetiva dos estudantes durante as aulas dialogadas.

Acompanhamento e observação na turma do 6º ano B em 2018

A realização das ações observacionais na turma do 6º ano “B” ocorreu no período entre os meses de setembro a dezembro de 2018, período no qual a professora supervisora se encontrava ausente da escola e fora substituída pela professora de Estudos Amazônicos.

Apesar dos recursos disponíveis na escola, percebeu-se que as aulas eram ministradas de maneira tradicional, com uso frequente do livro didático, as atividades avaliativas consistiam em resumos, questões

objetivas, avaliações e simulados. Nesse momento se percebeu que havia um esforço por parte da professora substituta e da própria proposta pedagógica da escolar em tentar trabalhar com a fixação de conteúdos como mecanismo de rendimento e produtividade escolar.

Essa estratégia de ensino tradicional, que mantém os alunos concentrados nos conteúdos repassados e que, porém, pode interferir de forma negativa na formação de sujeitos com autonomia cognitiva e intelectual, é o mais usual que se consegue perceber no processo de educação vivido nas escolas públicas de todo o Brasil, haja vista que os alunos parecem estar acostumados a decorar o conteúdo do livro didático, o que, conseqüentemente, reforça a ideia de senso comum na qual a História é considerada por muitos alunos como “disciplina decorativa”.

É importante fazer com que os alunos se sintam sujeitos pensantes e que tenham liberdade para desenvolver o pensamento crítico com autonomia, sendo capazes de usar sua experiência de vida como subsídio para as discussões, ensinamentos e aprendizados adquiridos em sala de aula. Por outro lado, é importante que se faça uma análise profunda de como trabalhar a disciplina de História de forma dinâmica, pois a limitação de carga horária no currículo escolar permite que sejam ministradas apenas duas aulas durante a semana. Nesse sentido, optar por uma aula dialogada nem sempre é a melhor solução, considerando que o tempo é curto e que a turma era composta por aproximadamente 37 alunos.

A partir de 2019, em cada início de bimestre, tínhamos uma reunião de planejamento das aulas na escola Nadir Valente, sob orientação da professora supervisora, que nos repassava alguns pontos importantes para se pôr em prática como, por exemplo, a linguagem didática acessível, o domínio dos conteúdos, o controle da classe, a seleção de temáticas textos complementares e o planejamento de aula e, por fim, uma atividade final de cada aula.

O uso de imagens, desenhos animados e documentários em sala de aula

A turma do 6º ano A era composta por meninos e meninas entre 10 e 11 anos, crianças em estágio de amadurecimento de ideias, fator que impede o professor de explorar conteúdos demasiadamente densos. Assim, foi necessária a utilização de imagens como complemento didático em sala, bem como aula expositiva com uso frequente do livro e aulas dialogadas com levantamento de conhecimento prévio dos alunos. Essas estratégias foram cruciais para que houvesse trocas de experiência e conhecimento entre os alunos, como recomenda Paulo Freire ao enfatizar que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Nos dias atuais, o uso de tecnologias nas escolas cada vez mais vem sendo utilizado, pois viabiliza e facilita o trabalho do professor como enfatiza Ferreira ao lembrar que

A utilização das metodologias ativas mais o uso do computador, como um recurso didático para o fazer cotidiano da sala de aula, contribui para aumentar a participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, estimulando-os a desenvolver atividades de pesquisa vinculadas ao ensino de história, bem como para fazer do professor um orientador/facilitador, e não o proprietário do

processo de transmissão do conhecimento. O conteúdo passa, então, a ser construído coletivamente com ênfase no crescimento individual e na socialização. (FERREIRA, 1999. p. 148-149)

Percebe-se, portanto, a importância de utilizar metodologias que façam uso das tecnologias para o aprimoramento do ensino em sala, pois é evidente que o método tradicional não é capaz de estimular o aprendizado nas escolas. É necessário aliar bons recursos para o enriquecimento das atividades, o uso de *datashow*, por exemplo, é um ótimo aliado para manter a atenção dos estudantes voltadas para os conteúdos trabalhados em sala, pois na faixa etária deles é muito comum que se interessem por algo que lhes desafie e impressione, por isso fazer leitura coletiva de imagens, utilizar desenhos animados ou documentários, além de tornar a aula mais dinâmicas, estimula seu saber e aprendizado.

As estratégias em sala foram postas em prática com uso frequente de recursos tecnológicos, em razão do tempo curto destinado às aulas de História, visto que, durante a semana, apenas duas aulas eram dedicadas à disciplina de História.

Atividades práticas

No quinto bimestre, com auxílio dos desenhos animados e documentários, abordou-se o tema das sociedades da Idade Antiga. Foram propostas a construção de maquetes, *lapbooks*¹⁴⁶ e mapa cultural, cada atividade foi realizada por um grupo escolhido através de sorteio. Assim, cada grupo produziu o seu material didático de acordo com a temática solicitada. Dividiu-se a turma em cinco grupos para a posterior exposição dos trabalhos em seminário.

Dois grupos ficaram responsáveis pelo *lapbook*¹⁴⁷, o conteúdo trabalhado no material foi sobre a civilização egípcia, os grupos abordaram aspectos da religiosidade no Egito Antigo. O terceiro e o quarto grupo construíram maquetes que mostravam as diferentes formas de trabalho na sociedade do Egito Antigo. O quinto grupo desenhou um mapa cultural do Egito Antigo, no qual constavam a localização do Egito e alguns desenhos que apresentavam aspectos gerais da cultura egípcia.

Como durante a semana apenas 90 minutos são reservados para as aulas de História, seria inviável terminarmos todas as construções práticas em sala e ainda sobrar tempo para as exposições dos produtos. Foi necessário que marcássemos as atividades práticas no turno da tarde na escola em horários diferentes para cada grupo, para que conseguíssemos orientar todos os grupos. No processo de construção dos trabalhos, notou-se a dificuldade de alguns grupos em encaixarem a temática ao material produzido. No entanto, os alunos prepararam suas respectivas atividades filtrando aquilo que mais lhes chamou atenção das temáticas solicitadas, haja vista que só entramos nos conteúdos após as exposições das atividades práticas.

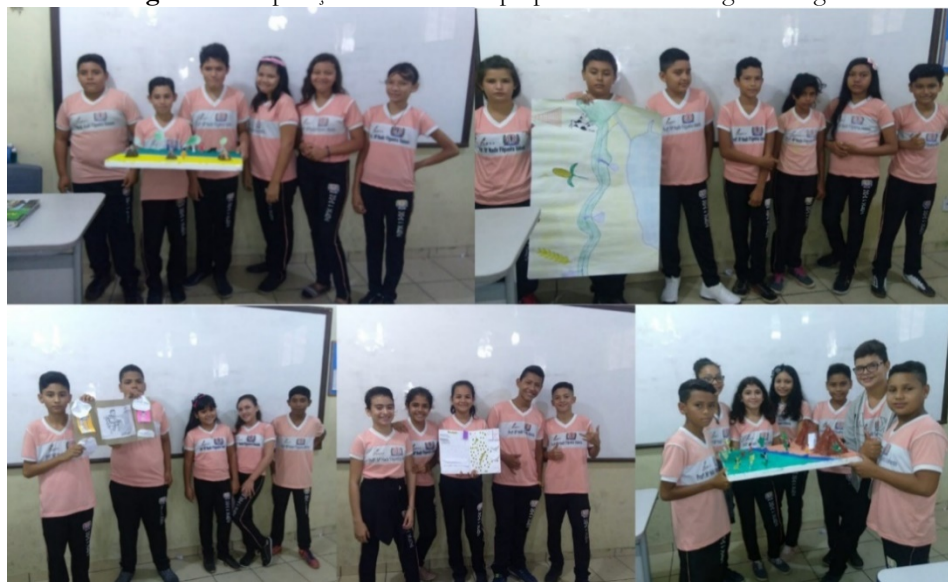
¹⁴⁶ Lapbook é um livro produzido em papel cartolina com informações sobre um conteúdo específico.

Figura 1 – Construção das atividades sobre as temáticas do Egito Antigo.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 2 – Exposição dos materiais preparados sobre o Egito Antigo.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Atividades desenvolvidas no laboratório de ensino de História

O último conteúdo trabalhado foi a Grécia Antiga e, como trata-se de uma temática muito ampla, foi necessário recorrer-se a maneiras de abordagens que dessem conta de pelo menos parte do assunto. Os conteúdos foram subdivididos em tópicos para serem apresentados em sala com auxílio de *slides*. Grande parte da turma já tinha contato com informática, pois a escola disponibiliza cursos básicos gratuitos anualmente para os estudantes. Assim sendo, foi possível desenvolvermos essas atividades no horário da tarde e, como a escola mantém a sala de informática ocupada para o curso, utilizamos o Laboratório de História no campus UFPA-Cametá.

Figura 3 – Atividades no laboratório de História para exposição de Seminários sobre a Grécia Antiga.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Essa atividade foi bastante produtiva, pois desenvolveu as aptidões com os recursos tecnológicos que grande parte dos alunos já tinham contato. Além disso foi percebido o quanto atividades em grupo são importantes para estimular a coletividade na turma, pois aqueles mais extrovertidos sempre ajudam os mais tímidos nos momentos de necessidade.

Conclusão

Saber conciliar o tempo aos recursos tecnológicos existentes na escola resulta numa boa produtividade no ensino-aprendizagem, pois sabemos que o professor atualmente passa por sérios problemas na sala de aula, não só por falta de uma boa infraestrutura, mas também vem tendo que lidar com uma série de outros problemas que envolvem o ambiente escolar. Manter uma postura um pouco rígida em sala ajuda a manter o controle da turma, trabalhar um pouquinho a realidade de cada aluno também é muito importante, pois os professores não apenas encaram alguns problemas de alunos que têm dificuldades de aprendizado, como também tem de lidar com estudantes que muitas vezes tem baixa autoestima, dificuldades de se relacionar com outros, uma série de problemas que o professor sozinho não consegue resolver, por isso é importante que a educação seja prioridade do todo.

Com relação ao ensino de História nas escolas, é importante que se ressalte que a disciplina de História envolve muita leitura, talvez seja a disciplina de conteúdo mais denso na educação básica e, por essas situações, por muito tempo estava relacionada à matéria decorativa ou descrita como aula “chata” e cansativa em que o aluno se sente desinteressado no processo de construção da aula. Portanto, é necessário que o professor tente trabalhar os conteúdos da disciplina de maneira que se torne divertido para os estudantes e, nesse sentido, o auxílio de recursos tecnológicos é de extrema relevância.

Referências

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

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. **Ensino de História e a Incorporação das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação: uma reflexão.**

Brasil. Secretaria de Educação fundamental. **Parâmetros curriculares; história/** Secretário de educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógicos Brasileiro.** 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2009.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1998,
Saint-Exupéry, Antonie. O Pequeno Príncipe. Tradução de Dom Marcos Babosa. 52. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2015

SANTOME, Juro Torres. O Cavalo de troia dos Conteúdos Curriculares. **Educação crítica: análise Internacional**. (Org)APPLE, M; AU, W; GANDIN, L.A Porto Alegre: Arrumei, 2011, p. 82-98.

VIGOTSKY, Levando Semenovich. COLE. Michael. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

INVESTIGANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: UMA AULA COM CRIANÇAS SOBRE A PRESENÇA DE AÇÚCAR EM ALIMENTOS INDUSTRIALIZADOS

*Anna Caroline Bastos Dantas e Silva¹⁴⁸
Andrela Garibaldi Loureiro Parente¹⁴⁹*

A docência requer aprendizagem contínua sendo que é imprescindível que o professor compreenda que não basta somente buscar metodologias inovadoras para envolver os estudantes em aulas dinâmicas. Importa também rever e avaliar o ensino realizado, projetando melhorias na ação de ensinar, tendo em vista a aprendizagem dos estudantes. Relatamos sobre uma aula de ciências que gerou aprendizagens sobre a prática pedagógica, no âmbito da formação inicial no curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens - LIECML e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID.

O professor tem o papel de organizar o ensino, adequar a linguagem para favorecer a construção do conhecimento pelos estudantes, favorecendo o diálogo e encorajando a reflexão. Ensinar ciências envolver compreender o pensamento dos estudantes, conhecer suas motivações, instigá-los a construir suas próprias hipóteses, incentivando novos diálogos.

A aula abordou o assunto alimentação saudável, em particular os cuidados em relação ao consumo excessivo de açúcar nos alimentos industrializados. Reconhecer e identificar a presença do açúcar em alimentos, em especial nos alimentos industrializados é imprescindível para que as crianças saibam fazer escolhas mais saudáveis na hora de se alimentar.

A investigação da prática incluí a análise das produções dos estudantes e a reflexões que se originaram das memórias formativas do processo de escolarização da primeira autora do texto, tendo em vista a melhoria do ensino e aprendizagem na perspectiva do professor pesquisador de sua prática (ANDRÉ, 2016).

Para compreender a aprendizagem, assumimos a perspectiva histórico-cultural, no modo como ela tem sido compreendida na área de Educação em Ciências. A aprendizagem tem sido considerada como um processo de enculturação científica (DRIVE *et al.*, 1999; CACHAPUZ, 2004). Assim, a atividade estruturada, a intervenção do professor, a linguagem e a interação são aspectos importantes da prática pedagógica de modo que:

[...] o foco das atenções na sala de aula não estaria no professor, nos alunos ou no conteúdo, mas sim no movimento das interações que ocorrem ao logo do processo. Nesse movimento interativo, a atividade cognitiva dos sujeitos vai sendo construída através do outro e através da linguagem. (MACHADO; MOURA, 1995, p. 27)

¹⁴⁸ Discente do curso de Licenciatura Integrada em ECM/IEMCI/UFPA, Bolsista ID do Subprojeto de Ciências Naturais do PIBID/UFPA 2018-2020/Núcleo Belém – annabastosdantas@gmail.com.

¹⁴⁹ Docente da Instituto de Educação Matemática e Científica da UFPA, Coordenadora de área (voluntária) do Subprojeto de Ciências Naturais do PIBID/UFPA 2018-2020/Núcleo Belém – andrelagaribaldi40@gmail.com.

Um ambiente agradável e de confiança é necessário para promover ajuda aos estudantes no processo de significação das experiências ocorridas. Para Tacca (2008) somente quando as estratégias pedagógicas levarem em consideração o estudante, como sujeito principal da aprendizagem e sua afetividade, que ele desenvolve o interesse pela aprendizagem. Em suas palavras diz que: “Somente quando a estratégia pedagógica enfoca o pensamento do aluno que se sustenta em suas emoções, ela pode criar zonas de possibilidade de novas aprendizagens” (TACCA, 2008, p.49).

A investigação da prática pedagógica

Foi em um ambiente de leituras, discussões e estudo, ocorridos no tema Linguagem e Conhecimento V (tema realizado no primeiro semestre de 2019, quinto semestre do curso de LIECML) que propomos o planejamento de uma aula, sua realização e registro¹⁵⁰.

Contamos com leitura e discussão de artigos, produção de textos visando a compreensão e reflexão sobre o ensino e a aprendizagem ciências, bem como o papel do professor nesse processo.

O planejamento abordou o assunto alimentação saudável, em particular os cuidados em relação ao consumo excessivo de açúcar presente em alimentos industrializados. A aula ocorreu em três momentos que consistiram em: 1. Identificar os conhecimentos prévios dos alunos e debater sobre o assunto. 2. Trabalhar com os rótulos de embalagem na identificação do açúcar e em quais alimentos são encontrados. 3. Construir um cartaz de cunho informativo sobre o açúcar.

Algumas substâncias possuem sabor doce e estão presentes nos alimentos. A mais comum é o açúcar. O açúcar comum é bem conhecido de todos nós. Em geral, atribuímos a ele o sabor doce. Ele é obtido do caldo da cana de açúcar, conhecida como garapa, e apresenta em sua constituição uma substância chamada de sacarose. Além da sacarose, existe outros açúcares como a frutose, que é o açúcar presente nas frutas, e a lactose que é o açúcar presente no leite.

Comercialmente, encontramos açúcar comum, açúcar refinado, confeiteiro, açúcar mascavo, orgânico, dentre outros. O açúcar refinado é a sacarose, mas devido o processo de refinamento torna-se carente de nutrientes, vitaminas e sais minerais. Também existem várias outras substâncias que possuem o sabor adocicado, porém não é um açúcar. Elas são conhecidas como adoçantes.

Os açúcares são nutrientes importantes para o nosso corpo e não devem ser retirados da alimentação. Ao contrário do que muitos pensam, o açúcar sendo ingerido de forma correta é necessário para o corpo, porque ele é responsável pelo fornecimento de energia ao corpo. (COUTEUR; BURRESON, 2006).

Contudo, alguns alimentos industrializados, como cereais, biscoitos, até mesmo em bebidas, pode ocasionar o vício por esses alimentos, trazendo maléficos à saúde como a diabetes. Para Mortimer e Machado (2012, p. 552), “[...] além de causar cáries, os alimentos açucarados levam facilmente ao ganho

¹⁵⁰ O planejamento, realização e registro da aula foi feito em grupo. Participaram desse processo outros discentes de graduação. Contudo, a produção deste relato coube aos autores.

de peso - fator agravado porque normalmente esses produtos contêm gorduras. E a obesidade está relacionada a várias doenças [...]”.

Uma forma de saber o que compõe o alimento industrializado é observar a lista de ingredientes que consta no rótulo. Nessa lista é possível saber qual o açúcar usado no alimento ou qual a substância que confere a ele o sabor doce. Segundo a ANVISA (2005, p. 7):

Lista de Ingredientes informa os ingredientes que compõem o produto. A leitura dessa informação é importante porque o consumidor pode identificar a presença de termos, como açúcar, sacarose, glicose, ou outros tipos de açúcar, como a dextrose. [...] A lista de ingredientes deve estar em ordem decrescente, isto é, o primeiro ingrediente é aquele que está em maior quantidade no produto e o último, em menor quantidade.

A aula foi registrada em áudio e alguns episódios transcritos para o estudo comunicativo da aula. O desdobramento da realização e do registro da aula foi a reflexão sistemática sobre o material produzido. Embora a discussão se refira a uma situação em particular permite discutir sobre aspectos formativos que incidem na melhoria da prática pedagógica.

Um diálogo com as crianças sobre a presença de açúcar nos alimentos: o relato da aula

A atividade foi realizada com uma turma formada por 27 estudantes do 5º ano do ensino fundamental I da Escola Municipal de Ensino Fundamental Ernestina Rodrigues, localizada na passagem Alberto Engelhard, nº286 - São Brás, Belém-PA. É uma escola parceira do Instituto de Educação Matemática e Científica – IEMCI, por meio do PIBID. A primeira autora desse relato atuou como bolsista na escola em 2018 e 2019, com a turma que foi realizada a aula já havia pelo menos seis meses de trabalho.

Os estudantes já tinham abordado o tema alimentação saudável. Contudo, não haviam feito nenhuma atividade de leitura e interpretação de rótulos de alimentos industrializados. A turma se mostrou participativa, questionadora, curiosa e engajada no assunto, prestando sempre atenção.

Figura 1 – Orientações para a execução da atividade



Fonte: autores.

Os estudantes receberam embalagens de alimentos industrializados como refrigerantes, leite, sorvete, biscoito, achocolatado, sucos industrializados, dentre outros. Orientamos os estudantes na leitura dos rótulos, ensinando a identificarem os ingredientes que estavam presentes nas embalagens (Figura 1). A maioria identificou como primeiro ingrediente o açúcar, mas nem todos tinham o açúcar como primeiro ingrediente. A medida em que a atividade ocorria, eles reformulavam as suas respostas.

Figura 2 – Grupos classificando produtos alimentícios.



Fonte: autores.

Os estudantes confeccionaram um cartaz com a presença de alimentos benéficos e maléficos que contém açúcar. Foi formado cinco equipes. Cada equipe recebeu uma cartolina e algumas figuras impressas para elaborarem o cartaz informativo. Os grupos se autodenominaram de “Os confeitores”, “Super-todinho”, “Meu mundo doce”, “Doce de leite” e “Os Docinhos”.

Os grupos classificaram os alimentos saudáveis e os não saudáveis (Figura 2). Em geral, os estudantes classificaram com “Mal” alimentos industrializados que contém excesso de açúcar. Os alimentos considerados do “Bem” foram os alimentos naturais.

Quando perguntados sobre o assunto trabalhado, cada aluno contribuiu com sua resposta. Os confeitores disseram que “O açúcar é algo que faz mal!”. Um estudante, integrante do grupo “Super-todinho”, afirmou “Gostei só da atividade que a senhora trouxe!”. No grupo “Meu mundo doce”, ouvimos que “Os alimentos que vem do campo são saudáveis”. O grupo, Doce de leite, afirmou que “As comidas que vem em pacotes contém muito açúcar, e não faz muito bem à saúde”. Por fim, um estudante do grupo Os Docinhos expressou “O que eu mais gostei foi separa os alimentos bons dos ruins”.

Iniciação à docência: o relato da investigação da prática pedagógica

No decorrer de meu processo de escolarização nos anos iniciais, mais especificamente no ensino de ciências, reconheço que o ensino estava orientado para uma aprendizagem mecanicista, pois dependia única e exclusivamente do uso do livro didático. Recordo de uma professora de ciências no ensino fundamental II que buscava trazer novas dinâmicas para a sala de aula. Suas aulas valorizavam as

experiências dos estudantes. Mas, hoje reconheço que havia pouco interesse por parte de meus professores em interagir conosco.

Ingressei no ano de 2017 no curso de LIECML com a expectativa de que o curso me proporcionasse uma formação completa tanto na área de ciências quanto em matemática e linguagens.

Após um ano de ingresso no curso, no segundo semestre de 2018, iniciei meu estágio de docência no PIBID, interagindo com professores e estudantes da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Ernestina Rodrigues. Fui bem acolhida pelos professores da escola, assim como pelos outros bolsistas. O acolhimento me proporcionou conhecer os profissionais que atuavam na escola, colaborar com eles e aprender sobre a docência.

A iniciação à docência me proporcionou uma experiência gratificante. Tenho entendido que é cada vez mais importante ser coparticipante da formação do outro, mas para isso preciso me desenvolver como um sujeito autônomo, o que requer de mim mais disponibilidade, engajamento, sobretudo a produção de ideias próprias na relação com outros profissionais (ANDRÉ, 2016). Nesse sentido, considerando importante e necessário trocar experiências de ensino e aprendizagem com os professores regentes da escola.

No tema Linguagem e Conhecimento V, em colaboração com outros discentes do curso, realizamos uma aula sobre o assunto alimentação saudável para discutir com os estudantes do quinto ano sobre a presença do açúcar nos alimentos. O objetivo era abordar os malefícios causados pelo consumo excessivo de açúcar presente nos alimentos industrializados, indicando a presença do açúcar em frutas (frutose) e sensibilizando as crianças quanto a uma alimentação saudável.

A prática docente planejada e executada no estágio do PIBID teve um significado muito grande tanto para os estudantes quanto para os discentes. Por meio da experiência vivida pude estabelecer uma relação colaborativa com os estudantes, proporcionando uma aula que incentivou o diálogo com eles. Além disso, avaliei as minhas vivências. Recordo a minha experiência de estudante na educação básica, e constato que não tive a oportunidade de participar de discussões como as proporcionadas para as crianças da escola, pois não eram oferecidas pelos professores.

A aula sobre o tema Alimentação não abrangeu apenas o assunto de ciências, mas também o de língua portuguesa com a leitura de rótulos de embalagens e a escrita de um cartaz informativo; na linguagem matemática, com o estudo da porcentagem de açúcar presente nos alimentos industrializados.

O PIBID tem contribuído com a minha formação por meio da valorização da regência antecipada e a troca de experiências profissionais. André (2016), aborda a importância do programa PIBID, como oportunidade de articulação entre os profissionais das escolas básicas com as universidades, que estabelecem uma parceria de cunho investigativo. Desse modo, criando possibilidade para identificar questões que possam ser solucionadas.

Considerações finais

As crianças se mostraram curiosas e dispostas a discutir sobre o assunto alimentação. Elas interagiram conosco e com os colegas, participando das atividades propostas. A realização e registro das atividades permitiu avaliarmos nosso papel no processo de aprendizagem dos estudantes. Cabe a nós elaborar atividades interessantes e que auxiliem os estudantes em questões que afetam sua vida. Em se tratando do tema alimentação é necessário criarmos outras oportunidades de diálogo para avançar na discussão sobre alimentação saudável, considerando as questões ambientais envolvidas.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Edital 007/2018 PIBID/CAPES.

Aos discentes da turma 2017 (tarde) do curso de LIECML que formaram o grupo de discussão e reflexão sobre a aprendizagem em ciências no tema LC V no ano de 2019.

À Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Ernestina Rodrigues pelo acolhimento e contribuição ao Programa PIBID.

Referências

- ANDRÉ, A. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. *In*: ANDRÉ, M. (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016, p. 17-34.
- ANVISA Agência Nacional de Vigilância Sanitária. **Rotulagem nutricional obrigatória: manual de orientação aos consumidores**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2005. 17 p.
- CACHAPUZ, A.; PRAIA, J.; JORGE, M. Da educação em ciência às orientações para o ensino das ciências: um repensar epistemológico. **Ciência & Educação**, Bauru-SP, v. 10. n. 3. p. 363-381, 2004.
- COUTEUR, P. L.; BURRESON, J. **Os botões de Napoleão: as 17 moléculas que mudaram a história**. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.
- DRIVER, R., ASOKO, H., LEACH, J., MORTIMER, E. F., SCOTT, P. Construindo conhecimento científico na sala de aula. **Química Nova na Escola**. n.9. p. 31-40, 1999.
- MACHADO, A. H.; MOURA, A. L. A. Concepção sobre o papel da linguagem no processo de elaboração conceitual em química. **Química Nova na Escola**, n. 2, p. 27-30, 1995.
- MORTIMER, E.; MACHADO, A. **Projeto VOAZ Química**. São Paulo: Scipione, 2012.
- TACCA, M. C. V. R. Estratégias pedagógicas: conceitualização e desdobramentos com foco nas relações professor aluno. *In*: TACCA, M. C. V. R. **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, p. 45-68, 2008.

FORMAÇÃO INICIAL E ATUAÇÃO NAS ESCOLAS DO PIBID: UMA EXPERIÊNCIA COM PESQUISA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Andrela Garibaldi Loureiro Parente¹⁵¹

Introdução

Apresento e discuto sobre a experiência de pesquisa da prática pedagógica com discentes bolsistas do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID do curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens - LIECML da Faculdade de Ciências e Matemática-FEMCI na interação com as escolas parceiras. Foi uma experiência que iniciou no tema Linguagem e Conhecimento V - LC V com o envolvimento de toda turma e se desdobrou em reflexões e aprendizagens da prática pedagógica.

O tema LC V compõe a estrutura curricular da LIECML sendo oferecido no quinto semestre do curso. Na ementa dele é previsto “O estudo da comunicação em aulas de ciências. Relações entre alfabetização científica, alfabetização matemática e alfabetização em língua materna nos anos iniciais de escolarização”. A carga-horária do tema é de 45h.

O foco do tema LC V é a aprendizagem em ciências. A partir dos pressupostos da teoria histórico-cultural, que fundamenta estudos e pesquisas na área de Educação em Ciências, discutimos sobre o papel da linguagem como meio de constituição do pensamento em uma perspectiva de valorização da interação e do diálogo, com ênfase no desenvolvimento de estratégias pedagógicas orientadas para compreender as motivações que geram processos de aprendizagens nos discentes (TACCA, 2008). Tais discussões implicam em uma concepção de aprendizagem que se opõe a memorização e ao cognitivismo.

No primeiro semestre de 2019, esse tema foi ofertado para os discentes que ingressaram no ano de 2017. Não era minha primeira experiência com a realização desse tema, sendo que, desde a primeira vez que ministrei, inclui o estudo empírico da interação e do diálogo sobre uma aula de ciências. O tema se desenvolveu durante o período de 11 março a 11 julho de 2019. Vinte e sete (27) discentes estavam matriculados, dentre este oito (8) eram bolsistas do PIBID.

No planejamento constava assistir vídeos; ler, discutir e produzir sínteses de textos sobre a temática; compartilhar ideias para o planejamento de uma aula; socializá-lo considerando o contexto de sua realização, o que incluía a dimensão das interações e comunicação com os discentes da educação básica; a produção de informações e o registro da aula. Além disso, no planejamento foi definido momentos de orientação em grupo com o intuito de organizar, discutir e refletir sobre as informações produzidas.

O estudo empírico foi realizado com discentes da educação básica das escolas públicas parcerias do Projeto PIBID-Subáreas de Ciências, Matemática e Linguagens do Ensino Fundamental do curso de LIECML/FEMCI e do Clube de Ciências da Universidade Federal do Pará-CCIUFPA. As aulas foram

¹⁵¹ Docente da Instituto de Educação Matemática e Científica da UFPA, Coordenadora de área (voluntária) do Subprojeto de Ciências Naturais do PIBID/UFPA 2018-2020/Núcleo Belém. E-mail: andrelagaribaldi40@gmail.com

registradas em áudio e imagem pelos discentes com o uso de aparelho celular. Os áudios da comunicação foram transcritos e com ajuda os discentes analisaram alguns trechos das interações como foco na aprendizagem e no papel do professor.

Os discentes produziram um relato sobre essa experiência, incluindo o estudo feito com a transcrição de momentos comunicativos. Este foi compartilhado com a turma como atividade final do tema. Todos os vinte e sete (27) discentes participaram da apresentação dos relatos, expressando suas vivências na interação com os discentes da educação básica. Nesse momento, indicaram as conquistas alcançadas e o que ainda precisavam fazer para melhorar o diálogo e tornar a prática pedagógica um espaço de aprendizagem da docência.

Doze (12) discentes prosseguiram com o estudo e aprofundamento dos relatos reflexivos, dentre estes sete (7) eram bolsistas PIBID. Assim, o processo de orientação foi contínuo nos meses de julho e agosto de 2019 com a submissão de trabalhos para o Seminário do PIBID (Seminário PIBID/CML UFPA 2019). Nos relatos reflexivos, os discentes foram orientados a escrever sobre o processo de interação com os discentes da educação básica durante a realização da aula e estudar o papel do professor no ensino, aprofundando o estudo iniciado no tema LC V. Todos relatos submetidos foram aprovados e contaram com um debate público entre os discentes e avaliadores, mestrandos ou doutorandos do IEMCI.

Dando continuidade ao estudo da comunicação, desta vez ampliando a discussão da prática pedagógica para o contexto da formação dos discentes no âmbito do curso e do PIBID, cinco (5) discentes-bolsistas produziram um relato sobre suas experiências. Estes relatos constituíram foco de estudo do grupo que produziu um artigo e um resumo expandido submetido e aprovado no Encontro Paraense de Licenciatura - EPALIC.

O processo de construção e reflexão em parceria com a turma e os discentes bolsistas PIBID são focos da discussão nesse texto, o qual pretendo apontar as conquistas alcançada são assumir a pesquisa da prática pedagógica (ANDRÉ, 2016; IMBERNON, 2012) na interação entre o tema LC V e o Programa PIBID.

As aulas no tema Linguagem e Conhecimento V- LC V

Desde o planejamento, o tema LC V estava orientado para o estudo empírico da comunicação em aulas de ciências, na qual os discentes assumiriam a condução da aula com uma turma de discentes da educação básica. Estudar a interação e o diálogo implica em discussões sobre a aprendizagem, a prática pedagógica e o papel do professor não só para projetar o ensino, mas para criar condições favoráveis de aprendizagens. Ainda que o estudo estivesse proposto no planejamento, este dependia da discussão com a turma, de seu engajamento e comprometimento com a realização das tarefas, portanto, sujeito às mudanças.

O que mais demandou discussão com os discentes no momento da apresentação do planejamento foi o estudo empírico. Como vai ser? Quando? Por quanto tempo? A senhora vai estar conosco? Eu ainda não ministrei uma aula! Filmar uma aula?! Por que o estudo empírico da comunicação em aula é necessário para a nossa formação? Nem todas as perguntas foram respondidas nos primeiros encontros, muito menos elas ficaram restritas as anteriores.

Um desafio não esperado e que tomou conta das discussões logo no primeiro dia do encontro, repercutindo sobre os estudos, foi: *Professora, as crianças só aprendem ciências depois de alfabetizada!* A afirmação é um crença que desconsidera a capacidade das crianças aprenderem ciências e instaura um certo comodismo em não estudar sobre assuntos que afetam a vida delas. Gatti et al (2019) argumenta que esse problema é histórico. Em outro texto a autora escreve que

[...] sem os conhecimentos acumulados pelas ciências exatas, biológicas, humanas e nas artes associadas a perspectivas éticas e sociais não há condições reais na contemporaneidade de participação na construção de autêntica cidadania, com escolhas bem fundamentadas na direção do bem-estar e da preservação da vida em geral. (GATTI, 2016, p.35)

As crianças aprendem ciências no processo de alfabetização (HARLEN, 2007). Com intuito de sensibilizarmos a turma quanto a essa questão, os textos que serviram de fundamentos para as discussões e reflexões no tema também foram fonte de estudo sobre a capacidade das crianças aprenderem ciências.

Após ajustes iniciais, todos os discentes receberam o arquivo com o planejamento do tema que continha as tarefas organizadas cronologicamente. Para cada tarefa havia questões previamente elaboradas e indicadas para o debate em aula. Assim, eles deveriam ler os textos e elaborar, individualmente, repostas para as questões presentes no planejamento.

Discutíamos os textos em aula e no diálogo eles compartilhavam respostas às questões, suas interpretações e dúvidas. Após a discussão os discentes retomavam às suas produções e realizavam acréscimos e/ou mudanças que julgavam necessárias. Essas produções eram entregues a mim que as devolvia em encontros posteriores. Ao mesmo tempo que sensibilizávamos os discentes quanto à importância da temática, eles também iam, gradativamente, produzindo seus próprios textos, organizando um arquivo próprio.

Os artigos referentes à aprendizagem em ciências foram os que mais demandaram tempo de discussão. Tivemos que voltar a eles em mais de um encontro, inclusive elaborar novas questões que permitiram explorar mais os conceitos de aprendizagem em ciências como mudança conceitual e enculturação científica, diferenciando-os, pois objetivam papéis distintos para ação do professor no processo comunicativo.

Os planejamentos das aulas e sua socialização foi realizado em grupo de dois (2) ou três (3) discentes e concebido a partir das discussões e reflexões abordadas em LC V, mas demandou muito mais tempo do que o previsto em nosso planejamento. Foi necessário introduzir uma dinâmica nova na turma, incentivando-os a imaginar uma situação de ensino e aprendizagem.

Na dinâmica, os discentes tiveram que projetar uma cena de aula após avaliar um conjunto de figuras variadas que foram entregues impressas em papel A4, junto com tesoura e cola. As figuras eram de pessoas (docentes, discentes, pais), lugares (sala de aula, laboratório, parque, escola), objetos (lápiz, tesoura, quadro, microscópio, livro, líquidos, celular) e situações (docentes segurando livro, usando o quadro, conversando com os discentes, discentes copiando, observando, trabalhando em grupo, jogando, brincando). Foi uma forma de incentivá-los a imaginar a cena e relacionar o que seria necessário providenciar para proporcionar um encontro agradável com os discentes da educação básica.

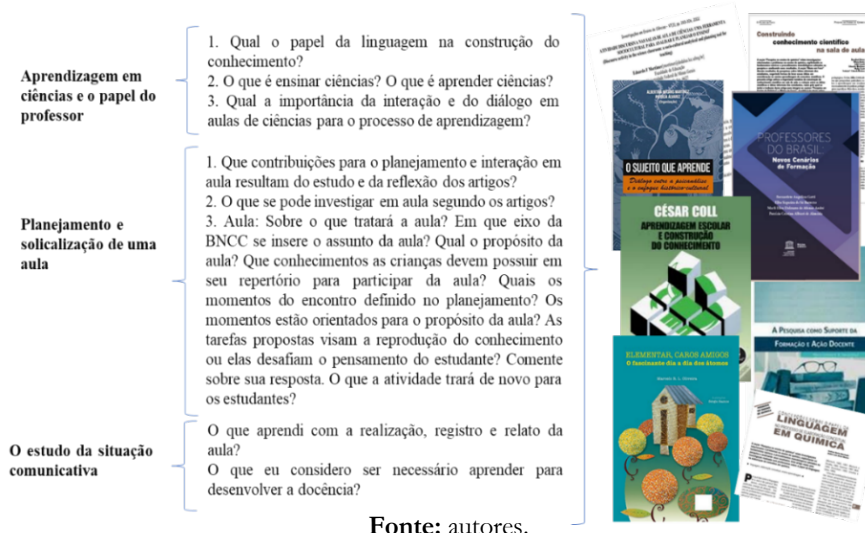
A definição sobre que assuntos abordar contou com os relatos dos discentes-bolsistas sobre o que eles estavam estudando nas escolas parcerias do PIBID ou do CCIUFPA. Nos relatos era comum a constatação da ausência das aulas de ciências nas escolas. Os discentes também se mostraram interessados em propor algo que pudesse contribuir com o trabalho da docente regente da turma e que fosse relevante para a aprendizagem dos discentes da educação básica.

Nesse sentido, os discentes também foram incentivados a planejar a aula considerando a relação com outros conteúdos curriculares, a partir de exemplos compartilhados em aula como a leitura do texto “A marca” (OLIVEIRA, 2013), que trata de átomos, elementos químicos e substâncias e relaciona com significados e sentido das palavras, remetendo tanto a objetos quanto às memórias da infância dos personagens. Três dos planejamentos elaborados pelos grupos incluíram histórias produzidas pelos próprios discentes que buscaram tecer relações entre áreas de conhecimento.

À medida que os grupos de discentes definiram o planejamento das aulas, algumas questões sobre o registro e a produção de informações eram discutidas com a turma a fim de orientá-los quanto ao estudo empírico da comunicação. Cada discente tinha um papel na realização e no registro do encontro. Os discentes bolsistas PIBID foram fundamentais no processo de negociação com a escola e com os professores regentes, estabelecendo pontes e compartilhando conosco o que estavam vivenciando, contribuindo com reflexões no contexto das aulas e com os propósitos que coletivamente assumimos.

O esquema a seguir (Figura 1) apresenta os principais momentos ocorridos no tema LC V, algumas perguntas que orientaram as produções individuais dos discentes e o planejamento da aula em grupo, e os principais artigos e obras que fundamentaram o trabalho.

Figura 1 – Perguntas orientadoras do estudo comunicativo em aula.



Em seguida, no Quadro 1, os títulos atribuídos às aulas planejadas com informações referentes a composição dos grupos de discentes, escolas e períodos em que ocorreram os encontros. No quadro, estão sublinhados os nomes dos discentes bolsistas PIBID.

Após o encontro com os discentes da educação básica, os discentes organizaram as informações e compartilharam as experiências com toda a turma. Todos os grupos de discentes relataram de forma positiva a vivência ocorrida nos espaços combinados. Com uma visão geral sobre como ocorreu a comunicação entre os envolvidos, orientei os trabalhos dos grupos. Nesta ocasião, percebi a necessidade de avançar com os grupos na compreensão do assunto abordado em aula, sugerindo leituras específicas para cada grupo.

Quadro 1 – Informações referentes aos assuntos das aulas, escolas parcerias e grupos de licenciandos.

Título da aula / Série / Escola	Discentes
Transformação e conversação de alimentos 1º ano – Escola Estadual de Ensino Fundamental Rosa Gattorno (10 a 14/06/2019)	Ágatha Karolline Pontes Miriane dos Santos Miranda Luiz Carlos da Costa Gomes
Um balão colorido no céu: iniciando o estudo sobre características dos gases. 2º ano – Escola Municipal Antônio Carvalho Brasil (10 a 14/06/2019)	Luciane Naiane Araújo Neto Lydia Saraiva Pinheiro
O ar tem massa? 3º ano – Escola Estadual de Ensino Fundamental Rosa Gattorno (10 a 14/06/2019)	Andrea Queiroz Costa Marcos Willian Cunha Chaves
Todo metal é sólido? 4º ano – Escola Municipal Antônio Carvalho Brasil (10 a 14/06/2019)	Gabriel Conceição Sousa Thiago Moraes Machado Tarine do Rosário Lobato
Reciclar ou reutilizar? Estudando materiais feitos com ferro (Fe), alumínio (Al) e cobre (Cu) 4º ano – Escola Municipal de Ensino Fundamental Ernestina Rodrigues (10 a 14/06/2019)	Ane Caroline Pinheiro Assunção; Matheus Raphael Lopes Dinelli

	Brenda Caroline Lopes de Sousa
As embalagens plásticas de alimentos industrializados são biodegradáveis? 4º ano - Clube de Ciências da UFPA (15/06/2019)	Josieli Melo Araújo Milena de Castro Pimentel
A origem do sal e sua presença nos alimentos industrializados? 4º ano - Clube de Ciências da UFPA (15/06/2019)	Aline Silva Oliveira Edson José Monteiro da Silva Sara Daiana do Espírito Santo Conceição
O que dá o sabor doce aos alimentos? 5º ano – Escola Municipal de Ensino Fundamental Ernestina Rodrigues (10 a 14/06/2019)	Anna Caroline Bastos Dantas e Silva Juliana Dias Tocantins
Quando há de sódio (sal) em alimentos industrializados? 5º ano – Escola Municipal de Ensino Fundamental Ernestina Rodrigues (10 a 14/06/2019)	Karen Luana Viana Braga Ana Paula Costa Pereira
Do que é feito o lápis? 2º ano / 5º ano - Clube de Ciências da UFPA (15/06/2019)	Cristiane Macedo Glória Michelly da Silva Fernandes Virginia Lima dos Santos
Por que os alimentos industrializados tem prazo de validade? 4º ano - Clube de Ciências da UFPA (15/06/2019)	Andressa Paiva Afonso Jaqueline Ferreira Margalho

Fonte: autores.

Não havia como desenvolver o estudo da comunicação em aula desconsiderando os conteúdos escolares que compareceram no diálogo com os discentes da educação básica. Era necessário avaliar o comportamento manifestado por eles, que favoreceram, interromperam ou desviaram a participação dos discentes da educação básica. Na resposta individual sobre a reflexão do estudo da situação comunicativa, uma discente escreveu:

Aprendi que a docência não é uma tarefa fácil, principalmente quando os estudantes são bem inquietos. [...] é preciso cautela para agir de maneira certa. [...] percebi a diversidade que há em sala de aula; de opiniões, ideias e questionamentos dos alunos, e que é preciso estar atento para que o ensino seja adequado a todos os estudantes. (Discente - bolsista PIBID)

A necessidade de investir no aprofundamento da discussão sobre os conteúdos suscitados nas aulas se originou das interpretações dos registros feitos no diálogo com os grupos, motivado pelo interesse de problematizar a relação entre os discentes do curso e os discentes da educação básica. Outro discente- bolsista PIBID avaliou que:

Registrar aguça nosso olhar de pesquisador e nos faz dar importância a coisas que passariam despercebida. Na fase do relato pude recapitular alguns pontos, principalmente ouvindo os áudios com as falas das crianças. Relatar foi como observar nossa própria prática, com outro olhar, apurar erros e acertos e refletir sobre toda experiência.

Os desdobramentos dos estudos iniciados no tema LC V e a aprendizagem em ciências

Doze (12) discentes prosseguiram com o estudo do aperfeiçoamento dos relatos produzidos no âmbito do tema, incluindo a discussão sobre a relevância da prática pedagógica na perspectiva da formação cidadã.

Nos meses de julho e agosto de 2019 realizamos reuniões e estudos nas dependências do IEMCI e criamos dois grupos de *WhatsApp* para estabelecer um canal de discussão, dirimir dúvidas, conduzir orientações. Um dos grupos reuniu somente os discentes cujo interesse estava voltado para a produção de histórias, assim não corríamos o risco de desviar o foco das reflexões. Contudo, todos investiram no estudo dos assuntos que abordaram nas tarefas propostas aos discentes da educação básica. Isso implicou orientações simultâneas de temáticas diferentes e o oferecimento de sugestões de leituras de livros e artigos, bem como o acompanhamento dos estudos individuais.

Assim, além das discussões nos grupos, diálogos ocorreram na interação individual com os discentes. Nesses momentos, era possível avaliar o impacto do trabalho docente e a repercussão na vida deles, que se manifestavam na melhoria do trabalho individual. Abaixo, apresentamos a transcrição das mensagens via WhatsApp no qual expressamos nossas aprendizagens.

4 de setembro de 2019, 1:34 às 6:23

[...]

Professora: Oi!

Discente: É trabalhoso construir isso, mas tenho aprendido. Kkkk. Muito mesmo.

Professora: (aplausos). Assim que vamos aprendendo. Assumindo os desafios.

Discente: Todo dia tenho lido e relido esses textos. E cada vez é um novo entendimento. Kkkkkkkk. Pq alguns tem termos bem técnicos que dificulta um pouco a minha compreensão. Mas acho que agora estou entendendo mais.

(arquivo postado)

Professora: Tá excelente!

[...]

Discente: Graças à Deus professora! Eu tô aprendendo bastante a respeito do assunto. Diante do que foi lido, entendi que é necessário rever o poema para uma nova escrita.

Professora: Uma coisa que tenha aprendido com o nosso trabalho... A intenção do poema é criar espaço de diálogo e reflexão que incentive e valorize a curiosidade e a imaginação infantil, o gosto por temas relacionado ao conhecimento científico com o desenvolvimento de uma consciência ambiental. Assim, não há necessidade de sobrecarregá-los com conteúdo científicos escolares. Contudo, quem cria o poema tem que ser conhecedor da discussão sobre o assunto que o poema aborda. Fico muito feliz em saber que estás aprendendo... aprender é trabalhoso...requer foco, disciplina e persistência.

Os relatos foram submetidos ao Seminário do PIBID/CML 2019 e aprovados. Uma nova experiência de discussão foi vivida pelos discentes (entre eles seis bolsistas PIBID) e contou com a colaboração de professores mestrando e/ou doutorando dos Programas de Pós-graduação do Instituto de Educação Matemática e Científica – IEMCI.

No quadro 2, a seguir, constam os títulos e os autores dos respectivos relatos.

Quadro 2 –Relação dos relatos submetidos ao Seminário PIBID/CML

Título do Relato	Licenciandos
Afinal, qual o papel do professor que ensina ciências para as crianças?	ÁgathaKarolline Pontes
Uma aula de ciências com crianças sobre o açúcar presente nos alimentos industrializados	Anna Caroline Bastos Dantas e Silva Juliana Dias Tocantins
Uma aula de ciências com as crianças sobre os metais. De onde vem? Qual a forma de obtenção?	Brenda Caroline Lopes de Sousa
Compondo histórias para aprender e ensinar ciências às crianças	Matheus Raphael Lopes Dinelli Luciane Naiane Araújo Neto
Decompondo um poema autoral, aprendendo ciências e tecendo novas rimas	Virginha Lima dos Santos
Quanto sódio há no que você come? Conscientizando crianças sobre o consumo excessivo de sal em alimentos industrializados.	Karen Luana Viana Braga Ana Paula Costa Pereira
Dá para mastigar o ar? reflexões sobre uma experiência de iniciação à docência	Marcos William Cunha Chaves
Experiência Docente no PIBID: o papel do professor no ensino de Ciências nos anos iniciais	Gabriel Conceição Sousa Thiago Moraes Machado

Fonte: autores

Compartilhar com a comunidade os relatos gerou satisfação nos integrantes dos dois grupos de discentes e o interesse em dar continuidade aos estudos a partir das arguições dos avaliadores, que indicaram melhorias necessárias, porém reconheceram o potencial do grupo tanto nas reflexões apresentadas sobre a aprendizagem em ciências e o papel do professor quanto nas produções de materiais para o ensino de ciências.


Um novo desdobramento dos relatos se efetivou com o grupo de discentes bolsistas PIBID. Eles foram orientados a produzir um novo relato pessoal sobre as experiências vividas. Desta vez, considerando o contexto formativo, em particular o PIBID.

Os discentes bolsistas-PIBID foram orientados a responder novas perguntas e a partir das respostas organizá-las em um texto (Figura 2). Alguns deles responderam em forma de texto e outros mantiveram as perguntas e respostas. Cada documento foi lido e solicitado esclarecimentos individuais, via WhatsApp, que por último foram incorporados ao documento. Todos os documentos foram organizados em forma de texto e devolvido para cada discente-bolsista com novas perguntas, por sua vez, estas visaram novos esclarecimentos sobre o que foi apresentado e incentivaram novas reflexões. Além disso, foi solicitado a concordância ou não da organização preliminar do texto, deixando-os livres quanto à versão final.

As perguntas orientadoras das produções dos relatos confrontaram as experiências vividas no âmbito da formação inicial com as memórias das aulas de ciências na educação básica. Também incentivaram fazer um exercício de aproximação e diferenciação destas memórias ao que foi proposto aos discentes da educação básica na aula de ciências nas escolas parceiras, incentivando-os pensar e avaliar sobre suas ações atuais, projetando novas aprendizagens e a melhoria da prática pedagógica. Tais reflexões não está descolado do projeto de formação que atualmente concebem para suas vidas e que compartilham na formação inicial no curso de LIECML, de modo que, foi importante saber “Que professor você deseja ser e de que modo o PIBID te ajuda nesse projeto de formação?”

Figura 2 – Perguntas orientadoras da produção do relato pessoal dos discentes bolsistas PIBID.

1. Como foi sua experiência de aprendizagem em ciências na Educação Básica?
2. Que ano ingressou na Licenciatura Integrada? Quais eram suas expectativas de aprendizagem no curso?
3. Que ano ingressou no PIBID?
4. Como foi a sua experiência inicial na escola parceira do PIBID?
5. Que aprendizagens sobre a docência nos anos iniciais foram geradas com o planejamento, realização, registro e produção de relato da aula no tema Linguagem e conhecimento V?
 - 5.1 Sobre o que tratou a aula?
 - 5.2 Como foi a participação das crianças?
 - 5.3 O que você melhoraria na aula?
 - 5.4 O que você considera que precisa aprender mais?
 - 5.5 O que a iniciação à docência contribui com a tua formação?
6. Comente sobre o que há de comum e de diferente entre o que você viveu em teu processo de escolarização na educação básica e o que proporcionou às crianças das escolas participantes do PIBID?
7. Que professor você deseja ser e de que modo o PIBID te ajuda nesse projeto de formação?



Fonte: autores

Por questões de espaço ficamos impossibilitada de apresentar os relatos, mas eles permitiram acessara trajetória formativa dos discentes bolsistas PIBID, suas motivações, aspirações e o impacto que o curso e o Programa geram na vida de várias pessoas. Com os relatos, conversas informais, troca de mensagens e discussão em grupo expressamos que temos aprendido e compartilhando princípios formativos como o trabalho colaborativo, a autonomia, a autoformação, a atenção ao processo de aprendizagem dos estudantes da educação básica.

A pesquisa da prática pedagógica iniciou no tema LC V, mas ganhou outros espaços de discussão para além da sala de aula. A aprendizagem da prática pedagógica ocorreu no contexto do estudo da comunicação em aula, na relação entre conhecimentos teóricos e práticos que articula conhecimentos pedagógicos e das áreas de conhecimento que compõe os conteúdos escolares.

É nas discussões e reflexões fundamentadas que ocorrem no âmbito da formação inicial e da docência no ensino superior que temos condições de tornarmos pesquisadores de nossa própria prática, operando transformações e rupturas que permitem superar visões comuns da docência nos anos iniciais, como por exemplo, de que os discentes da educação básica só aprendem ciências depois de alfabetizados ou que a docência é um trabalho trivial.

Compreendemos que as questões possibilitaram reflexões na direção da constituição de um professor pesquisador de sua prática (ANDRÉ, 2016), considerando que tal projeto demanda tempo, paciência e construção contínua (GATTI, 2016).

Considerações finais

Tendo em vista a melhoria da prática pedagógica, as experiências construídas com os discentes da turma e os desdobramentos produzidos com o trabalho contínuo revelaram a importância da parceria, do trabalho colaborativo, da investigação da prática e do desenvolvimento profissional. Nesse sentido, o PIBID contribui na criação de oportunidades formativas que integram não somente discentes bolsistas,

mas docentes e discentes comprometidos com a melhoria do ensino e da aprendizagem que buscam assumir a pesquisa da própria prática como uma condição geradora dessa melhoria.

Referências

- ANDRÉ, A. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. *In*: ANDRÉ, M. (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016, p. 17-34.
- GATTI, B. A. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. *In*: ANDRÉ, M. (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016, p. 35-48.
- GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.
- HARLEN, W. **Enseñanza y aprendizaje de las ciencias**. Traducción Pablo Manzano. Madrid: Ediciones Morata, 2007.
- IMBERNÓN, F. **Inovar o ensino e a aprendizagem na Universidade**. Tradução Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2012.
- OLIVEIRA, M. **Elementar, caros amigos: o fascinante dia a dia dos átomos**. São Paulo: A Girafa, 2013.
- TACCA, M. C. V. R. Estratégias pedagógicas: conceitualização e desdobramentos com foco nas relações professor aluno. *In*: TACCA, M. C. V. R. **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, p. 45-68, 2008.

APRENDER E ENSINAR CIÊNCIAS: REFLETINDO SOBRE A DOCÊNCIA NO PIBID

*Ágatha Karolline Pontes¹⁵²
Andrela Garibaldi Loureiro Parente¹⁵³*

Introdução

O objetivo deste relato é discutir sobre o papel do professor na prática pedagógica ao ensinar ciências, refletindo sobre a experiência no âmbito do Programa de Iniciação à Docência – PIBID e indicando aprendizagens geradas no processo formativo a partir do planejamento, realização e o estudo comunicativo de uma aula que tratou do assunto alimentação saudável.

Os estudantes chegam à escola com conhecimentos formados por meio de suas experiências e cabe ao professor problematizá-los, explorá-los e proporcionar experiências coletivas para compartilhar novos conhecimentos. Isso implica uma perspectiva de aprendizagem que valorize a interação e o diálogo na qual a linguagem assume não somente a função comunicativa, mas sua função constitutiva do pensamento.

O papel do professor em sala de aula caracteriza-se, então, por ser o de mediador entre duas culturas e, portanto, com a responsabilidade de ajudar seus estudantes a transpor as fronteiras entre cultura cotidiana e a científica. (CARVALHO, 2010, p. 41)

A construção de significados requer o uso da linguagem em sua função comunicativa, informativa e explicativa, ou seja, como ferramenta da aprendizagem. Acerca disso, Smolka (1995, p. 20) esclarece: “A linguagem nem sempre comunica, ela significa através do não dito e não necessariamente do que é dito. Admite a pluralidade de sentidos e significados, é polissêmica”.

Nesse sentido, o papel do professor é criar condições de diálogo com os estudantes e manter o debate construtivo de ideias. Propor diálogos e ouvi-los requer manter uma escuta sensível. Quanto mais protagonista de suas ideias forem os estudantes, mais imaginativas e criativas serão suas falas, atitudes e pensamentos. Assim, fornecer tarefas (teóricas e práticas) que impactem na vida deles, incentivando a reflexão, são condições inerentes ao papel do professor.

Tacca (2008, p. 48) nos convida pensar sobre a aprendizagem, e indica a importância de construir estratégias pedagógicas nas relações professor-estudante, afirmando que “Quanto mais as ações em sala de aula, planejadas pelo professor, levarem em consideração o pensamento e as relações sociais implicadas às vivências dos discentes em sala e fora de sala, mais êxito essas ações obterão”.

O diálogo é a base de práticas pedagógicas compromissadas com a aprendizagem, pois assim se estabelece vínculos e conhecimentos sobre os meios mais eficazes e exitosos dos estudantes significarem

¹⁵² Discente do curso de Licenciatura Integrada em ECM/IEMCI/UFPA, Bolsista ID do Subprojeto de Ciências Naturais do PIBID/UFPA 2018-2020/Núcleo Belém. E-mail: agathakarollinesantos@gmail.com

¹⁵³ Docente da Instituto de Educação Matemática e Científica da UFPA, Coordenador de área (voluntária) do Subprojeto de Ciências Naturais do PIBID/UFPA 2018-2020/Núcleo Belém – andrelagaribaldi40@gmail.com

os conteúdos de ensino. Eles também são meios de aprendizagem para o professor. O professor aprende com as crianças e sobre elas tanto quanto ensina.

Questões metodológicas sobre o estudo da prática pedagógica do professor em uma aula de ciências

No tema Linguagem e Conhecimento V – LC V, que compõe da estrutura curricular do curso de LICML, realizamos leituras e discussões de textos que auxiliaram no planejamento, realização, registro e reflexão sobre uma aula de ciências por meio da proposição do estudo comunicativo dela. Vivenciamos uma experiência de observação participativa e pesquisa formação (ANDRÉ, 2016) com uma turma de primeiro ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental Rosa Gattorno, no qual a primeira autora tem realizado sua iniciação à docência no PIBID. Naquela oportunidade já atuava na escola há pelo menos um ano.

Além das crianças e da primeira autora deste texto, estavam presentes dois discentes do curso de LICML, integrantes da equipe que se formou no tema LC V. Contudo, a continuidade do estudo que culminou com esta produção coube aos autores.

A aula tratou sobre alimentação saudável, transformações de alimentos e maneiras de conservá-los. Esse assunto foi proposto em continuidade as discussões iniciadas pela professora regente da turma com o poema “Mamão, Melancia, Tecido e Poesia” (SOMBRA, 2013).

Pelo conhecimento que possuíamos dos estudantes, sabíamos que já compreendiam que homens e animais se alimentam e que a alimentação é o que dá energia para os seres. Objetivávamos promover a reflexão sobre os alimentos consumidos pelas crianças, identificando formas de conservá-los e avaliando se era saudável para o consumo humano.

Assumimos com aspectos orientadores deste estudo:

1. O planejamento da aula em que as crianças pudessem relacionar seus conhecimentos prévios, seu conhecimento de mundo.
2. A elaboração de tarefas orientada por uma sequência lógica, com propósito claros e situações práticas com uso de materiais que incentivassem a curiosidade dos estudantes como, por exemplo, o uso de poesia e brincadeira.
3. Criação de um clima agradável em aula, de modo que eles se sentissem confiantes, valorizadas e seguros em participar e que não fossem avaliados e punidos pelo que ainda não sabiam.
4. Valorização das falas dos estudantes e seus questionamentos, mostrando-se sensível às suas experiências, fazendo uso de perguntas que os incentivasse para um olhar investigativo perante as situações propostas.
5. Registro da aula. Feitos por meio de aparelho de celular. Fotos, áudio e filmagem constituíram o arquivo e o material da reflexão desenvolvida sobre a prática. Com os áudios e filmagens

foram feitas transcrições da comunicação presente na prática pedagógica, bem como a observação do clima de aprendizagem do momento.

6. Relato reflexivo. Produção de um relato sobre a experiência docente, indicando aprendizagens sobre a prática pedagógica.

Do nosso ponto de vista e do conhecimento que tínhamos das crianças, a atividade planejada acrescentava discussões novas no sentido da importância de conservar os alimentos e compreender que a conservação artesanal impacta menos na saúde humana em comparação aos alimentos processados industrialmente (BINOTTI; RAMOS, 2016). Além disso, essa discussão é recomendada no Eixo Matéria e Energia e Terra e Universo da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017)

Quando o tema é alimentação, o que se ensina e aprende em aula?

Participaram da aula 18 crianças de uma turma de primeiro ano do ensino fundamental do turno da manhã na Escola Estadual de Ensino Fundamental Rosa Gattorno, localizada no Bairro do Guamá em Belém-Pará. A aula durou cerca de 3 horas.

Em aula, relembramos com os estudantes as adivinhas do texto “Mamão melancia, tecido e poesia” (SOMBRA, 2013). Eles não demonstraram ter esquecido a atividade anteriormente realizada pela professora regente da turma. Ao começar a lembrar as poesias contidas no livro, eles começaram a contar narrativas de seus familiares sobre frutas, dizendo que frutas gostavam e quais frutas não gostavam.

Disponibilizamos imagens de alimentos *in natura* e quimicamente processados utilizando recursos de mídia (Figura 1). Os alimentos apresentados com auxílio da mídia foram azeitonas, frutas cristalizadas, mamão, morango, carne seca. Eles estavam na forma desidratada, caramelizada, cristalizada, compotas, salgada e conservada com aditivos químicos. Os alimentos apresentados nas imagens impressas foram a banana natural e banana desidratada.

Figura 1 - Discutindo sobre alimentação com estudantes.



Fonte: autores.

Um diálogo sobre as modificações na banana foi sugerido por nós:

Professora: Crianças, o que significa quando a banana começa a ficar escura, meio velha, com cheiro esquisito?

Rick¹⁵⁴ : É porque tá podre

Paulo: Significa que tá ficando podre.

Hanna: Faz mal pra barriga, tia.

Professora: Se tá podre, o que podíamos fazer pra ela não ficar podre?

Rick: A tia, era só guardar na geladeira.

Logo em seguida, discutimos sobre o porquê de guardamos os alimentos na geladeira. Explicamos que na geladeira ocorre o processo de resfriamento, que deixa os alimentos com uma temperatura hostil para o desenvolvimento dos microrganismos e, conseqüentemente, conserva ele por mais tempo:

Marcos: A minha mãe guarda a carne na geladeira

Bella: Pra não dar micróbio, pra não dar formiga, pra não dar doença.

Algumas crianças conheciam os alimentos outras não. Elas relataram que as mães faziam doces em casa com as frutas, aproveitamos para nomear esse processo informador que se tratava de compota. Nessa oportunidade, fomos questionados por elas sobre a presença da água na azeitona e se era para conservar. Dissemos que se tratava de água e sal, uma mistura conhecida como salmoura que também servia para conservar o alimento, mas que conservava o alimento de forma diferente, enquanto a geladeira conservava pela refrigeração, a salmoura conservava pelo uso de aditivos.

Figura 2 – Alimentos usados na brincadeira de adivinhar.



Fonte: autores.

Também conversamos sobre formas de conservar que não fazem tão bem a nossa saúde. Alimentos com muito sal, com muito açúcar e conservantes químicos fazem mal ao nosso corpo. Explicamos as crianças que alimentos muito salgados trazem males ao corpo. Alimentos muito doces favorecem a obesidade e ao aparecimento de doenças como a diabetes, e alimentos conservados quimicamente, se ingeridos a longo prazo e de forma continua podem favorecer o aparecimento de

¹⁵⁴ Os nomes das crianças foram modificados para preservar a sua identidade.

inúmeras doenças em nosso corpo. Explicamos também que não devemos em hipótese alguma ingerir alimentos estragados ou fora da validade, pois eles também causam doenças.

Figura 3 – Degustação de alimentos.



Fonte: autores

Após fecharmos o ciclo da conversa sobre alimentação fomos para a parte da observação dos alimentos. Incentivamos as percepções organolépticas e sensoriais brincando de advinha com a degustação de sucos. Os alimentos observados e degustados foram: Charque, batata *in natura*, batata palha, uva-passa, frutas cristalizadas, suco de goiaba e suco de acerola (Figura 2 e Figura 3).

As crianças observaram, tocaram nos alimentos e reconheceram alguns. Na mesa havia batata palha (alimento industrializado) e sua forma natural (batata natural). Eles reconheceram a batata palha. Contudo, eles demonstraram não saber que a batata palha era uma forma transformada de comer batata. Isso nos intrigou muito, afinal, esse distanciamento das crianças com a forma *in natura* dos alimentos é algo preocupante.

Atualmente quase toda criança consome salgadinhos de batata, de milho, e outras formas transformadas e/ou industrializadas. Acontece que muitas crianças não reconhecem ou nunca comera o alimento na forma natural o que assusta porque demonstra o distanciamento deles em relação ao alimento.

Quanto aos sucos. As crianças souberam identificar o suco industrializado, o suco natural com açúcar, mas não identificaram o suco natural sem açúcar. Alimentos extremamente doces mascaram completamente o sabor natural da fruta ao ponto de as crianças não reconhecerem o sabor de um suco pela falta do açúcar.

O desejo de se tornar uma professora que faça diferença na vida dos estudantes: uma reflexão sobre a prática pedagógica

Minhas aulas de ciências na educação básica foram, em sua maioria, expositivas, mecanicistas e enfadonhas, porém, também tive a oportunidade de realizar experimentos no ensino fundamental, dissecando peixes e flores para observarmos suas estruturas. Recordo ainda de uma saída a campo para observar o ambiente natural e estudar o bioma mata de várzea. Essa prática foi realizada por uma professora que havia ingressado no mestrado em ciências naturais. Essas situações foram importantes no meu processo de escolarização.

Meu ingresso no curso de LICML foi no ano de 2017 e minhas expectativas maiores eram em relação às áreas de linguagens. Abandonei o curso de Letras-Língua Portuguesa no sexto semestre. Algumas questões de saúde e também a falta de identificação com o curso, me fizeram desistir da graduação. O curso começou a ater-se muito a questões da gramática normativa da língua portuguesa e não abordava as questões de alfabetização em língua materna e seus processos de apreensão de linguagem.

Por meio do contato com amigos que conheciam o curso de LICML conheci a estrutura curricular do curso organizada em eixos e temas, seu plano pedagógico, o Clube de Ciências da Universidade Federal do Pará – CCIUFPA. Me identifiquei de imediato, assim, resolvi prestar vestibular para o curso, e passei. Ao adentrar no curso, me identifiquei com todas as áreas de conhecimento, porém a área de ciências me encantou e se mostrou urgente. Hoje percebo que as crianças, infelizmente, não aprendem ciências.

O curso propiciou-me reflexões acerca da qualidade da aprendizagem e da importância de aprender e do porquê aprender determinados saberes de forma integrada, reflexões estas que guardo comigo de forma pulsante, sempre que ministro uma aula, ou elaboro um plano. Ora se os conhecimentos são integrados, não é pertinente os encaixotar em sessões e fragmentar a forma de pensar das crianças. Porque não podemos ensinar ciências por meio da literatura? E porque não podemos integrar matemática e arte? Foram essas as reflexões que os temas, leituras e discussões dentro e fora de sala de aula, proporcionaram a mim até o momento.

Ingressei no PIBID em agosto do ano de 2018. Minha experiência inicial na escola parceria, Escola Municipal de Ensino Fundamental Ernestina Rodrigues, foi somente na biblioteca, no Projeto Pedagógico de Apoio - PPA, auxiliando as crianças com dificuldades em leitura e escrita. O PPA visa auxiliar as crianças que não se alfabetizaram na “idade certa”. Com esta experiência, através da vivência com a supervisora, Myrle do Socorro Santa Brígida, pude compreender a perspectiva de alfabetização pós-constructivista. Vivenciei a rotina de uma biblioteca escolar e pude colaborar com o trabalho magnífico daquela escola.

Com as crianças gerei aprendizagens sobre a docência, trabalhamos muito com livros, clube de leitura, jogos lógicos, e aulas que deram resultados efetivos. No ano de 2019, passei a realizar minhas

atividades do PIBID na Escola Estadual de Ensino Fundamental Rosa Gattorno, em uma turma do primeiro ano do ensino fundamental.

No tema LC V, eu e meus colegas, fomos incentivados a planejar, realizar e registrar uma aula. No planejamento da aula, decidimos abordar sobre o assunto Alimentação com os estudantes do primeiro ano da escola. A atividade sobre as transformações de alimentos e alimentação saudável foi uma atividade divisora de águas na minha vida como futura docente, pois a partir dela aprendi a pesquisar a minha prática docente, utilizar esta prática como um laboratório de docência, pesquisar sobre o conteúdo a ser ensinado, registrar tudo em forma de texto, discutir com outras pessoas (colegas e minha orientadora), reavaliar e voltar aos textos acadêmicos para me autoavaliar, melhorando a prática docente e me constituindo professora ao buscar atender as crianças da melhor maneira.

As crianças já tinham realizado uma atividade sobre a leitura e escrita de poemas com base no texto de Fábio Sombra (2013). Propusemos uma nova atividade apoiados na Base Nacional Comum Curricular sobre transformações de alimentos e maneiras de conservá-los, com o intuito de possibilitar novos aprendizados para elas.

Recuperamos a leitura do texto anteriormente trabalhado, e levamos materiais novos para a aula, recuperando a brincadeira de adivinha *adivinhar o que?* e aproveitamos para conversar sobre alimentação saudável. Assim a aula que planejamos teve como estratégia a observação e degustação de alimentos conservados para falar de seus processos de transformação.

As crianças se mostraram engajadas e participativas, respondiam aos questionamentos e faziam perguntas tornando a aula muito produtiva. Em outra oportunidade, eu melhoraria o planejamento da aula, incluindo outras formas de registro, além do desenho, com o intuito de permitir que elas expressassem suas aprendizagens de outras formas. Se tivesse mais recursos, levaria mais alimento de formas de conservações diferentes, utilizaria a cozinha da escola como forma de laboratório para que juntos produzíssemos compotas. Refletindo sobre esse momento, avalio que preciso aprender mais sobre os conteúdos específicos em si, por exemplo, sobre as reações químicas que ocorrem nos alimentos.

A diferença entre meu processo de escolarização e as práticas formativas que proporcionamos aos estudantes no PIBID é de que as crianças, tem voz e vez e são mais respeitadas em sua subjetividade. Sou incentivada a pensar a prática pedagógica reconhecendo a importância de acolher as dúvidas das crianças, buscar meios de tornar viável o aprendizado delas. Ao professor é necessário que saia da zona e conforto de seguir cartilhas e livros didáticos religiosamente. Sinto necessidade de problematizar os assuntos que eu possa contribuir com a construção da autonomia dos estudantes, mas sei que para isso também devo contribuir com a construção de uma comunidade investigativa, estabelecendo relações com a escola e a universidade.

A iniciação à docência está sendo fundamental para minha constituição enquanto professora, para que eu possa me pensar professora experimentando articular teoria e prática. O PIBID e o estágio docente tem sido um laboratório permanente de formação inicial. O PIBID também tem me aberto

novas portas para pensar e agir no ensino e na aprendizagem dos estudantes, de pensar as práticas, de pensar a pesquisa sobre a prática (ANDRÉ, 2016). Tem me feito sentir o quanto é fundamental gerar uma atitude investigativa nos estudantes, sendo curiosos, questionadores, dialógicos, que falem sem medo, e que, acima de tudo, estabeleçam relações afetivas com a escola.

Eu desejo ser uma professora que escute as crianças, que os respeite e que nunca os silencie de maneira nenhuma, que respeite suas liberdades religiosas, raciais, físicas, afetivas. Quero ser uma professora que impacte na vida dos estudantes com conhecimentos relevantes. Quero alfabetizá-los cientificamente, em língua materna, matematicamente e digitalmente, para que possam competir em igualdade por um lugar nesta sociedade. Quero fazer a diferença em suas vidas para que eles façam a diferença na nossa sociedade.

Considerações finais

Consideramos que a aula contribuiu com as discussões sobre alimentação que já vinha sendo desenvolvida pela professora regente da turma. Os estudantes demonstram ter gostado das tarefas, pois se envolveram, perguntaram e estavam atentos. Para nós, também foi um momento oportuno para aprendermos sobre a prática pedagógica.

O professor dos anos iniciais tem sido criticado por não dominar conteúdos de ciências, o que tem contribuído para que este ensino seja precário e pouco significativo na vida dos estudantes. Sem o domínio do conteúdo e sem estudar previamente o assunto é muito fácil incorrer em erros conceituais e ensinar conhecimentos errôneos, o que pode repercutir durante toda a vida escolar dos discentes. Conhecer o assunto a ser ensinado e organizar atividades que contribuam com o processo de aprendizagem envolve mais do que dominar o assunto e conhecer metodologias de ensino, inclui também compreensões sobre o que é aprender ciências.

No tema LC V estudamos e discutimos sobre o papel da linguagem no ensino e na aprendizagem em ciências, o que foi importante para avaliarmos o que pensamos sobre como os estudantes aprendem. Para refletir sobre a prática pedagógica foi fundamental relatar a aula e avaliá-la no sentido de nossa autoformação. Nesse sentido, o registro se constituiu um material de estudo e análise, em particular os áudios em que pudemos retirar episódios de diálogos e lançarmos novos olhares para o papel que almejamos assumir na educação em ciências nos anos iniciais.

O papel do professor no ensino de ciências a partir de nossa experiência envolve estar orientar por um conceito de aprendizagem que reconheça o estudante como sujeito, assumindo o conhecimento como um meio para estabelecer relações com outros aspectos da cultura, na direção de uma formação para a cidadania e deste modo o diálogo, a confiança e o respeito são necessárias para construir uma cultura de paz na escola.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Edital 007/2018 PIBID/CAPES.

Aos discentes da turma 2017 (tarde) do curso de LICML que formaram o grupo de discussão e reflexão sobre a aprendizagem em ciências no tema LCV no ano de 2019.

À Escola Municipal de Ensino Fundamental Rosa Gattorno pelo acolhimento e contribuição ao Programa PIBID.

Referências

- ANDRÉ, A. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. *In*: ANDRÉ, M. (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016, p. 17-34.
- BINOTI, M. L.; RAMOS, A. M. Conservação de alimentos: uma visão mais saudável. **HU Revista**, v. 41, n. 3 e 4, p. 171-179, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/hurevista/article/view/2477/827>. Acessado em 08 de agosto de 2019.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf.
- CARVALHO, A. M. P. **Os estágios nos cursos de licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.
- DRIVER, R., ASOKO, H., LEACH, J., MORTIMER, E. F., SCOTT, P. Construindo conhecimento científico na sala de aula. **Química Nova na Escola**. n.9. p. 31-40, 1999.
- SMOLKA, A. L. B. A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. **Temas psicologia**. v.3, n.2, p.11-21, ago.1995. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413389X1995000200003&lng=pt&nr m=iso.
- SOMBRA, F. **Mamão, melancia, tecido e poesia**. São Paulo: Ed. Moderna, 2013
- TACCA, M. C. V. R. Estratégias pedagógicas: conceitualização e desdobramentos com foco nas relações professor aluno. *In*: TACCA, M. C. V. R. **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, p. 45-68, 2008.

CONHECIMENTO SOBRE O CICLO DE VIDA DAS BORBOLETAS EM AULAS DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS

*Patrícia Lobato Santana*¹⁵⁵

*Jesus Cardoso Brabo*¹⁵⁶

Introdução

Já a algum tempo os documentos de orientação curricular dos sistemas de ensino de diferentes países tem recomendado mudanças nos objetivos, conteúdos e métodos de ensino de ciências. Basicamente a ideia substituir o foco na memorização de conceitos por formas de desenvolvimento de habilidades e competências que deem condições para que os alunos compreendam fenômenos naturais e processos tecnológicos de maneira mais abrangente e crítica, estimulando hábitos de estudo independentes e atitudes de continuar aprendendo pelo resto da vida (BRASIL, 2013).

Tais sugestões se apoiam em resultados de estudos educacionais que demonstram que em grande parte das escolas de ensino fundamental e médio, na prática, os professores, por diversos motivos, continuam a utilizar, quase que exclusivamente, aulas expositivas e exercícios para fixar determinados assunto, alimentando resistências e insatisfação de alguns estudantes em assistir esse tipo de aula.

Entre tantas alternativas didáticas para contornar esse problema, costuma-se defender a utilização de atividades didáticas mais lúdicas, principalmente em turmas de crianças dos anos iniciais, uma vez que a criança tem em sua natureza o brincar, e elas também aprendem enquanto brincam, enquanto interagem com o meio e com os outros. Segundo Kenechel e Brancalhão (2019, p. 2), “O lúdico pode ser utilizado como promotor da aprendizagem nas práticas escolares, possibilitando a aproximação dos alunos ao conhecimento científico”. Através do lúdico a criança pode aprender de forma mais dinâmica, interativa e prazerosa, pois o lúdico faz parte da infância e cabe ao professor saber utilizar tais benefícios para ensinar os assuntos científicos. Autores tais como Soares et al (2014) defendem a ideia de os professores podem envolver estudantes dos anos iniciais em atividades do tipo investigativas nos quais a ludicidade estaria na possibilidade de experimentar, expor ideias e compartilhá-las com os demais colegas.

Os assuntos das Ciências Naturais são tão importantes para a crianças pequenas quanto as demais áreas de conhecimento, e o professor dos anos iniciais precisa compreender que este ensino não pode resumir-se a mera exposição de conceitos e a atividades que não estimulem os alunos a pensar, planejar, interagir, investigar, experimentar.

Com base nessas considerações, neste trabalho busca-se descrever uma aula de ciências planejada e realizada por uma estudante do curso de Licenciatura Integrada em ECM, em uma escola pública de ensino fundamental I, localizada em um bairro da periferia da cidade de Belém, na qual atuou como

¹⁵⁵ Discente do curso de Licenciatura Integrada em ECM/IEMCI/UFPA, Bolsista ID do Subprojeto de Ciências Naturais do PIBID/UFPA 2018-2020/Núcleo Belém –patricialobsant@gmail.com

¹⁵⁶ Docente da Instituto de Educação Matemática e Científica da UFPA, Coordenador de área do Subprojeto de Ciências Naturais do PIBID/UFPA 2018-2020/Núcleo Belém – brabo@ufpa.br.

bolsista PIBID durante o ano letivo de 2019. Para discorrer sobre o assunto criou-se um plano-ação no qual o lúdico e investigativo foi a alternativa didática utilizada para abordar o “ciclo de vida das borboletas”, com o objetivo discutir conhecimentos a respeito deste ciclo e de como este ocorre e, ao mesmo tempo, desenvolver habilidades de leitura, escrita e interpretação de textos nos estudantes.

Referencial teórico

O conhecimento científico é de grande relevância para a compreensão do mundo que nos cerca. Desse modo, democratizar o acesso a tais conhecimentos tornou-se primordial para que os sujeitos possam compreender melhor o mundo, realizar escolhas conscientes e intervir responsavelmente no meio em que vivem (AULER & DELIZOICOV, 2001). Por isso, é essencial que as aulas de ciências naturais tenham como objetivo desenvolver a compreensão dos estudantes do conteúdo, natureza, utilidades e aplicações desses conhecimentos.

De acordo com os PCNs, na educação contemporânea, o ensino de Ciências Naturais é uma das áreas em que se pode reconstruir a relação ser humano/natureza em outros termos, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência social e planetária (BRASIL, 1997). Por isso, Goldschmidt (2012) afirma que, desde cedo as crianças precisam conhecer e interpretar a natureza a qual faz parte do universo no qual estão inseridas

Além disso, é importante despertar nos estudantes o interesse pelas carreiras científicas e assim ampliar a possibilidade do país contar com profissionais capazes de produzir conhecimentos científicos e tecnológicos, que poderão contribuir para o desenvolvimento econômico e social da nação (UNESCO, 2005).

Embora os professores dos anos iniciais tenham que dominar relativamente bem os conhecimentos científicos que irão tratar em suas aulas, segundo Rosa et al (2007), ao ensinar ciências às crianças, não devemos nos preocupar com a precisão e a sistematização do conhecimento em níveis da rigorosidade do mundo científico, já que essas crianças evoluirão de modo a reconstruir seus conceitos e significados sobre os fenômenos estudados. O fundamental no processo é a criança estar em contato com a ciência, não remetendo essa tarefa a níveis escolares mais adiantados.

Cabe ao professor buscar conhecimentos necessários para o desenvolvimento dos estudantes e atuar como orientador e facilitador da aprendizagem em Ciências já nos primeiros anos escolares (GOLDSCHMIDT, 2012), buscando alfabetizá-los cientificamente, de forma gradativa, continuamente.

O processo de alfabetização científica, segundo Lorenzetti e Delizoicov (2001), seria aquele pelo qual a linguagem das ciências naturais adquire significados para o indivíduo, permitindo a ampliação do seu universo de conhecimento, a sua cultura, como cidadão inserido na sociedade, pode e deve ser iniciada desde a entrada do aluno no espaço escolar, garantindo assim a sua inserção à cultura científica da sociedade contemporânea.

Uma maneira de desenvolver a alfabetização científica das crianças seria por meio de participação em atividades educativas onde os conceitos científicos seriam abordados em função da necessidade de tratar ou entender os problemas ou temas colocados em pauta, sejam eles sociais, históricos, econômicos ou ambientais. Ou seja, os conceitos, teorias e representações seriam usados como ferramentas para lidar com as situações e não como fim em si mesmos. Gradativamente, possibilitando que a linguagem científica fosse sendo aprendida pelos alunos e usada para analisar situações relacionadas ao contexto onde vivem. Analogamente, seria como ensinar uma língua estrangeira em um ambiente onde os membros se comunicam cotidianamente fazendo uso da língua que será ensinada (BRABO, 2019). Ou seja, nesse ambiente cultural, o aluno teria a oportunidade de praticar o que aprende, se apropriando significativamente dos detalhes, regras e comportamentos peculiares dessa língua. Em outras palavras, o aprender ciência ocorreria durante a vivência de uma cultura científica (CACHAPUZ, PRAIA e JORGE, 2004) e não somente com a finalidade de passar de ano.

Para que esse processo ocorra de forma efetiva, há necessidade que ela ocorra ao longo da vida estudantil das crianças, desde os primeiros anos da idade escolar (MARTINS e PAIXÃO, 2011). Uma vez que, estudar conhecimentos científicos não apenas aumenta o repertório de conhecimentos das crianças, mas auxilia a desenvolverem habilidades e valores que lhes possibilitam continuar aprendendo, atingindo patamares mais elevados de cognição (LIMA e MAUÉS, 2006).

Para que as aulas de ciências não se tornem monótonas e desinteressantes para as crianças a ludicidade é um outro elemento que pode ajudar a compor atividades mais estimulantes e agradáveis para elas (SOARES et al, 2014). Assim os professores podem adaptar atividades de pintura, contação de histórias, montagem de aparatos, as quais costumam ser agradáveis para crianças nessa idade. Claro, mantendo foco na aprendizagem de conhecimentos científicos relacionados ao assunto que se pretende abordar.

Metodologia

A ideia das atividades da pergunta “quanto tempo vive uma borboleta?”, feita por um dos alunos da turma, ao observar uma borboleta no pátio da escola, durante o intervalo do recreio. Com isso, pensamos em usar essa pergunta como mote para estudar aspectos relacionados à vida e evolução de seres vivos.

Após pesquisas bibliográficas sobre o assunto, reuniões de planejamento com a supervisor do PIBID na escola e composição do plano de aula, a atividade educativa proposta foi colocada em prática por uma bolsista PIBID, auxiliada pela professora regente, em uma turma de primeiro ano do ensino fundamental de uma escola pública, parceira do PIBID, localizada na periferia da cidade de Belém. As atividades foram desenvolvidas durante uma manhã inteira (7h as 11h.) e, na ocasião, oito estudantes, com idade entre 6 a 8 anos, estavam presentes em sala.

A primeira etapa consistiu na contação da história “a borboleta de uma asa só” (VIEGAS, 2011), que narra a vida de uma borboleta que nasceu com apenas uma asa, mas que apesar de sua limitação, foi em busca de seus sonhos. Para que a história fosse mais atrativa para as crianças o texto foi transcrito em cartolinas e as personagens desenhadas em tamanho grande para serem mostrados ao longo da contação da história. Para que esse momento fosse mais interativo, as crianças foram organizadas em roda de conversa, para que pudessem visualizar melhor o material elaborado para a atividade e interagir com professores e colegas.

Na segunda etapa e sob o enfoque da narrativa contada, utilizamos as imagens do momento da história, o diálogo e desenhos feitos no quadro para contextualizarmos sobre a metamorfose e falarmos da importância de cada fase para o surgimento da borboleta (Figura 1). Pois no decorrer da história é narrado todo o processo desde o nascimento do ovo até o aparecimento da borboleta. Os alunos foram estimulados a fazer perguntas e comentários sobre o que estava sendo abordado.

Em seguida, foram formadas dupla de alunos para produção escrita de que haviam aprendido no momento anterior. Como os estudantes da turma ainda não dominavam a escrita, foram fornecidas uma folha de papel A4 com imagens de cada fase do ciclo de vida das borboletas, para os alunos colorir e recortar. Após isso, solicitamos a eles que colassem em um prato de isopor e com a caneta colorida desenhassem setas para sinalizar a ordem de cada fase (Figuras 2 e 3). Ao final, cada duplas foi estimulada a socializar seu trabalho com os demais.

As imagens mostradas a seguir, refere-se ao momento da contação da história, do material utilizado e da realização da atividade.

Figura 1 – Momento 1: contação da história e o material utilizado.



Fonte: autores.

Figura 2 – Momento 2: Realização da atividade e material utilizado.



Fonte: autores.

Figura 3 – Produções dos alunos.



Fonte: autores.

Resultados e discussão

Antes da contação da história foi perguntado aos estudantes o que sabiam a respeito das borboletas, sobre o seu nascimento e se essas já nasciam prontas para voar. A maioria dos alunos compartilharam das mesmas respostas, e achavam que as borboletas nasciam da barriga de suas mães, assim como, os gatos e cachorros e também concordavam que elas nasciam com as asas.

A partir das respostas das crianças, iniciamos a história e logo no início é narrado o nascimento da borboleta desde o ovo até a fase final. Ao longo da narrativa, as imagens vão sendo mostradas e nesse momento é perceptível a surpresa dos estudantes em saber que antes de ser borboleta, ela é primeiramente um pequeno ovo e que este pode ser de cores diferentes. Esse é foi dos momentos mais interessantes da aula, pois as crianças começam a questionar de como sairia uma borboleta de um ovo tão pequeno e se a cor do ovo interferia na cor da borboleta.

No momento em que cada estágio do ciclo era exposto, as crianças faziam comentários. Um exemplo comentário foi feito quando foi dito que após o ovo se quebrar, sai uma lagarta. Eles perguntaram onde estavam as asas, disseram que a lagarta é um bicho feio e nada parecido com uma borboleta, mas quando íamos nos aprofundado na história, os questionamentos feitos anteriormente eram respondidos pela narrativa do livro.

A compreensão sobre o assunto foi evidente desde a contação da história, mas para que não

ficassem dúvidas, a contextualização com desenhos no quadro foi feita, não para que os alunos passassem para seus cadernos, mas para que não ficassem dúvidas.

Tivemos o cuidado de tentar responder todas as perguntas. Em particular, esclarecemos para o aluno que indagou sobre o tempo de vida das borboletas que varia muito entre as espécies. E, como há cerca de 160 mil conhecidas no mundo, em média, pode-se dizer que as borboletas vivem de duas a quatro semanas no estágio adulto, depois que saem da pupa, ou casulo. Mas existem espécies de mariposa (da família lepidoptera) que vivem apenas um dia.

Após a conclusão da atividade, propusemos que cada dupla apresentasse seu trabalho para os demais. No momento da apresentação fizemos algumas perguntas sobre a atividade como por exemplo: qual fase vem após o ovo? E os estudantes respondiam não somente a fase correspondente, mas também as que vinham as próximas fases.

Conclusão

Através das considerações dos autores a respeito do ensino de ciências naturais, da utilização do lúdico como alternativa pedagógica para os assuntos relacionados a essa área de ensino e da experiência vivenciada utilizando tal alternativa, considero que a atividade didática relatada contribuiu significativamente para a compreensão dos estudantes sobre o assunto tratado.

A contação da história foi um fator que possibilitou os estudantes a ter conhecimento sobre o ciclo de vida das borboletas pois ao longo da narrativa, mostraram-se surpresos ao saber que parar ser borboleta, está passava por várias fases.

A vivência pedagógica me oportunizou a experimentar todas as fases da docência, aprendendo na prática a necessidade de planejamento e preparação docente. Fiquei muito satisfeita em proporcionar um momento nos qual as crianças puderam aprender coisas de forma diferente, pois, até então, durante minhas observações em sala de aula, pude perceber que, por série de fatores, a maioria das aulas na turma em questão vinha sendo realizada de maneira expositiva-memorística.

A ludicidade faz parte do universo infantil e cabe ao professor saber utilizá-lo de forma que este contribua para o conhecimento Científico, pois dessa maneira é possível trabalhar os assuntos escolares de forma mais dinâmica e atrativa, contribuindo assim, para captação da atenção dos estudantes e colaborando para um aprendizado mais efetivo.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Edital 007/2018 PIBID/CAPES.

Referências

- AULER, D.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científico-tecnológica para quê? **Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 3, n. 1, p. 1-13, 2001.
- BRABO, J.C. Projetos de IC, feiras de ciências e alfabetização científica na Amazônia. In: Ronilson Souza, Dulcimar Silva e Caio Serrão. (Org.). **Reflexões e práticas de ensino de ciências naturais**. Ananindeua: Itacaiúnas, 2019, v. 1, p. 57-73.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais (1º e 2º ciclos)**. Brasília, 1997.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril.../15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf>
- CACHAPUZ, A.; PRAIA, J. e JORGE, M. Da Educação em ciência às orientações para o ensino das ciências: um repensar epistemológico. **Ciência & Educação**, v.10 (3). 2004. p.363-381.
- GOLDSCHMIDT, A, I. **O ensino de ciências nos anos iniciais: Sinalizando Possibilidades de Mudanças**. 2012. 226 f. Tese (Doutorado em educação em Ciências). Centro de ciências naturais e exatas, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2012.
- KNECHTEL, C, M.; BRANCALHÃO, R, M. **Estratégias Lúdicas no Ensino de ciências**. Programa de desenvolvimento de formação continuada dos profissionais da educação do Estado do Paraná. Cascavel, 2009.
- LIMA, M. E. C. de C.; MAUÉS, E. Uma releitura do papel da professora das séries iniciais no desenvolvimento e aprendizagem de ciências das crianças. **Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências**, v.8, n.2, dez. 2006.
- MARTINS, I. P.; PAIXÃO, M. de F. Perspectivas atuais ciência-tecnologia-sociedade no ensino e na investigação em educação em ciência. In: SANTOS, W. L. P. dos; AULER, D. (Orgs.). **CTS e educação científica: desafios, tendências e resultados de pesquisas**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.
- ROSA, C. W.; PEREZ, C. A. S.; DRUM, C. Ensino de física nas séries iniciais: concepções da prática docente. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 12, n. 3, p.357-368, 2007.
- SOARES, M. C. et al. O ensino de ciências por meio da ludicidade: alternativas pedagógicas para uma prática interdisciplinar. **Revista Ciências & Ideias**, v. 5, n. 1, p. 83-105, 2014.
- UNESCO. Ensino de Ciências: o futuro em risco. Brasília: UNESCO, 2005. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139948>
- VIEGAS, Mila. **Nicola -a borboleta de uma asa só**. Rio de Janeiro: Multifoco, 2011.

LINGUAGEM E CONHECIMENTO NA APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA EM CIÊNCIAS NO PIBID

*Marcos William Cunha Chaves¹⁵⁷
Andrela Garibaldi Loureiro Parente¹⁵⁸*

Introdução

A discussão sobre a importância de considerar a linguagem no processo de aprendizagem em ciências iniciou-se no tema Linguagem e Conhecimento V, do curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens - LIEMCI. Ela se estendeu após o término do tema, tendo em vista a intenção de aprofundar a reflexão sobre a interação professor e estudantes a respeito do assunto características dos gases, resultando na descrição e interpretação da aula. Após esse momento, alguns questionamentos permitiram novas reflexões, desta vez sobre a aprendizagem da docência com a produção de um relato pessoal. Nesse capítulo, nosso objetivo é relatar a aprendizagem da docência no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

Ensinar ciências, valorizando a linguagem no processo de aprendizagem dos estudantes, significa proporcionar a eles condições de expressarem sua curiosidade e entusiasmo ao falar sobre o que pensam, compartilhando suas perguntas, dúvidas e conhecimentos. É conceber a linguagem não só como ferramenta de comunicação, mas também de constituição do pensamento.

Ao valorizar a linguagem no ensino ela “assume um papel fundamental e central, configurando-se como mediadora da compreensão dos conceitos por parte dos sujeitos e principal agente de abstração e generalização” (MACHADO; MOURA, 1995, p. 27). Além disso, “Ensinar, assim, significa mais do que transmitir conteúdos: implica atuar procurando atingir a estrutura motivacional do estudante que se encontra unida aos processos de pensamento” (TACCA, 2006).

Neste contexto, o papel do professor vai muito além de apenas transmitir um determinado conteúdo, o professor “atua como mediador entre o conhecimento científico e os aprendizes, ajudando-os a conferir o sentido pessoal à maneira como as asserções do conhecimento são geradas e validadas” (DRIVER, 1999 p. 33), pois “somente quando a estratégia pedagógica enfoca o pensamento do estudante que se sustenta em suas emoções, ela pode criar zonas de possibilidades de novas aprendizagens” (TACCA, 2008, p. 49).

Se o estudante não tem medo em expor o que pensa, o professor tem como ajudá-lo em sua aprendizagem. O diálogo com o estudante potencializa a aprendizagem dele pelo fato de conhecermos o caminho que ele fez para chegar até uma explicação sobre certo acontecimento, durante uma experiência.

¹Discente do curso de Licenciatura Integrada em ECM/IEMCI/UFPA, Bolsista ID do Subprojeto de Ciências Naturais do PIBID/UFPA 2018-2020/Núcleo Belém – marcoswilliamchaves@gmail.com

²Docente da Instituto de Educação Matemática e Científica da UFPA, Coordenador de área (voluntária) do Subprojeto de Ciências Naturais do PIBID/UFPA 2018-2020/Núcleo Belém – andrelagaribaldi40@gmail.com

Nesse sentido, também podemos aprender sobre o nosso papel de professores à medida em que buscamos orientar nossas ações às necessidades dos estudantes.

O estudo

O planejamento da aula e o estudo da comunicação

Um dos propósitos de tema Linguagem e Conhecimento V é criar condições para o estudo da comunicação em uma aula, que articule alfabetização científica, matemática e em língua materna. Realizamos leituras, discussões e produção de sínteses sobre textos que fundamentaram e orientam esse propósito. Planejamos e socializamos uma aula em grupo, incluindo os registros que posteriormente foram fonte de estudo.

As questões orientadoras do planejamento ajudaram na definição sobre o que abordar na aula: Sobre o que tratará a aula? Em que eixo da BNCC o foco da aula se insere? Que conhecimentos a criança deve possuir em seu repertório para dialogar sobre o assunto? Por que é importante que as crianças aprendam sobre isso? Quais momentos foram definidos no planejamento da aula? Os momentos definidos para a atividade estão orientados para o propósito da aula?

Considerando o conhecimento da turma e dos estudantes, resolvemos abordar o assunto características do ar. As crianças aprendem que os objetos sólidos e líquidos têm massa, uma das características da matéria. Mas, de um modo geral, não consideram que os gases possuem massa por associarem que a massa requer “um corpo físico”. Assim, não tendo como “pegar” os gases, não é possível pesá-los. Logo, a massa não é uma característica dos gases.

Com a intenção de proporcionar uma experiência para refletir com elas sobre essa característica dos gases e, posteriormente, sobre nossa competência comunicativa, propusemos a discussão: *O ar tem massa?* É uma discussão que se insere no eixo Terra e Universo.

A aula foi registrada com o auxílio de celular captando áudio e imagem. A partir do registro descrevemos a aula, incluindo a transcrição de diálogos com os estudantes, o que permitiu a produção de um relato.

O planejamento, a realização da aula e a apresentação da experiência docente no âmbito do tema Linguagem e Conhecimento V envolveu o trabalho conjunto de três discentes. Contudo, este relato é referente à experiência de um deles, que é bolsista do programa PIBID desde o mês de agosto de 2018. Essa foi a segunda experiência de regência na formação inicial do bolsista, mas foi a primeira na qual o registro foi utilizado tendo em vista a aprendizagem da docência.

A produção de um relato pessoal sobre as experiências formativas

Após a apresentação da experiência docente no âmbito do tema, produzimos um relato, ampliando o estudo da prática pedagógica, para o contexto da formação do licenciando no âmbito do curso e do PIBID. Foram perguntas orientadoras desse relato:

1. Como foi sua experiência de aprendizagem em ciências na Educação Básica?
2. Que ano ingressou na Licenciatura Integrada? Quais eram suas expectativas de aprendizagem no curso?
3. Que ano ingressou no PIBID?
4. Como foi a sua experiência inicial na escola parceira do PIBID?
5. Que aprendizagens sobre a docência nos anos iniciais foram geradas com o planejamento, realização, registro e produção de relato da aula no tema Linguagem e conhecimento V?
 - 5.1. Sobre o que tratou a aula?
 - 5.2. Como foi a participação das crianças?
 - 5.3. O que você melhoraria na aula?
 - 5.4. O que você considera que precisa aprender mais?
 - 5.5. O que a iniciação à docência contribui com a tua formação?
6. Comente sobre o que há de comum e de diferente entre o que você viveu em teu processo de escolarização na educação básica e o que proporcionou às crianças das escolas participantes do PIBID?
7. Que professor você deseja ser e de que modo o PIBID te ajuda nesse projeto de formação?

Brincando com o ar e a balança: o relato da aula

A experiência docente foi realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental Rosa Gattorno. Participaram 20 estudantes de 3º ano do turno da manhã. Inicialmente a turma assistiu ao vídeo: *O Diário de Mika - o ar é o vento com muita* pressa, que tratou das questões: Podemos pegar o ar? De onde vem o ar? (Figura 1)

Figura 1 – Estudantes assistindo ao vídeo



Fonte: autores.

Questionamos os estudantes: O ar tem massa? A maioria disse que não. Mas, ao lembramos novamente da pergunta os estudantes falaram:

Professora: Vocês lembram qual foi a pergunta que o professor fez no início da aula?
 Jonatas: Se vento tem peso.
 [...]
 Marcos: Dá para mastigar o ar?
 Beatriz: Não, mas dá pra sentir.
 [...]
 Marcos: Nós podemos colocar o ar numa balança?
 Jonatas: Só se a gente segurar a balança e ligar o ventilador

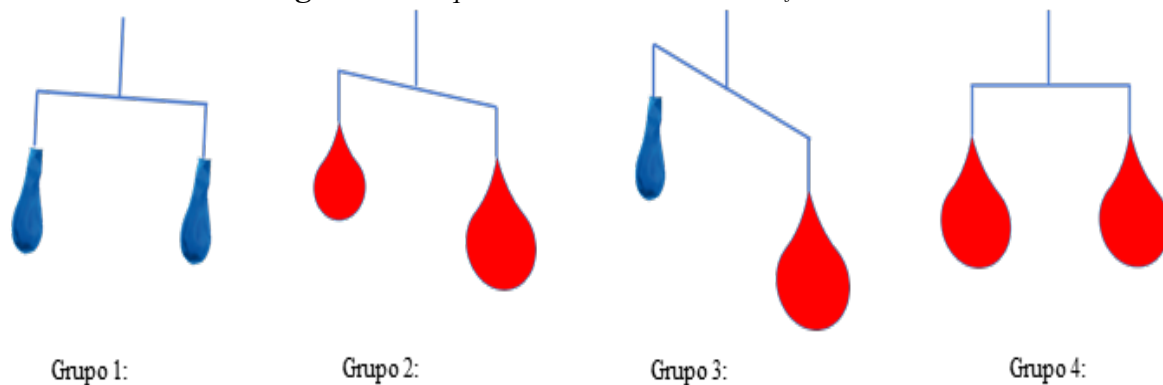
Refletimos sobre a sequência de perguntas feitas aos estudantes e as respostas. As crianças descartam inicialmente a hipótese de o ar ter massa, por se tratar de um material que não se pode “pegar” ou “ver”, daí a insistência de Marcos nas perguntas que se seguem após a resposta de Jonatas (Dá para mastigar o ar? Nós podemos colocar o ar numa balança?).

Os professores estavam trabalhando com a hipótese de compreender o que pensam os estudantes a respeito do assunto, desafiando com perguntas direcionadas para o questionamento se o ar tem massa. Nos chama a atenção a alternativa criada por Jonatas, que nos parece estar acompanhando o diálogo e engajado na possibilidade de pensar em uma alternativa para saber se o ar tem peso.

A pergunta “Dá pra mastigar o ar?” surgiu após insistir que elas participassem do diálogo. Elas ficaram atentas aos momentos ocorridos em aula, mas não demonstravam o que estavam pensando. Diante da observação de um estudante mascando chiclete, o professor indagou a todos, incentivando a reflexão e a participação a partir do que estavam fazendo.

A turma foi organizada em 4 grupos com 5 estudantes em cada para a realização de um experimento. Cada grupo recebeu os seguintes materiais: 2 balões; 3 pedaços de fio barbante e 1 canudo de plástico. Em seguida, foram orientados a construir uma balança¹⁵⁹, sendo que cada grupo deveria encher os balões e colocá-los nas extremidades do canudo (Figura 2).

Figura 2 – Esquema ilustrativo das balanças criadas



Fonte: autores

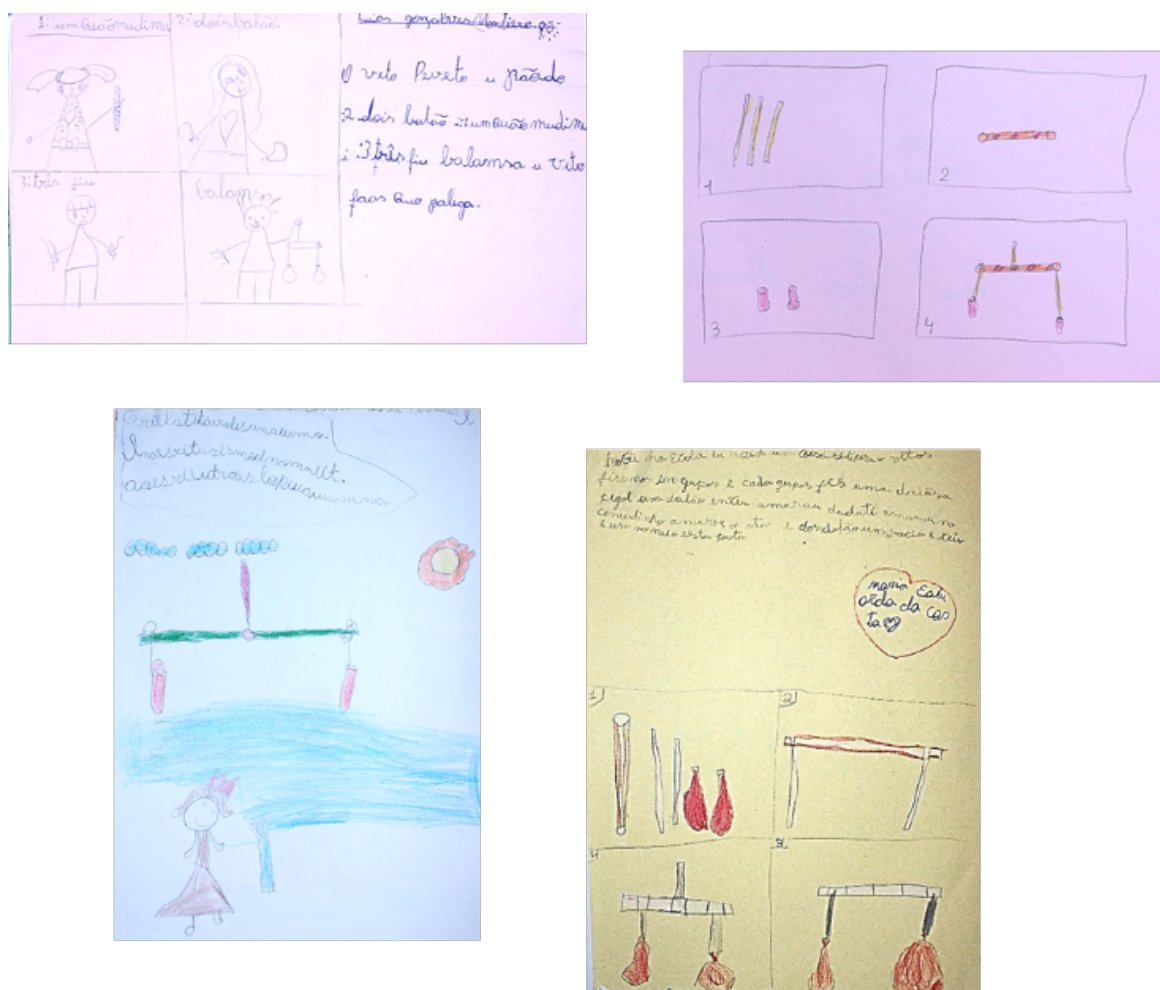
¹⁵⁹ Usamos o termo balança com os estudantes para se referir a engenhoca criada embora não se tratasse de uma balança.

Mesmo não sendo possível “pegar” um pouco de “ar” e colocar em cima de uma balança, usamos a balança por ser um objeto do cotidiano de muitos, por exemplo quando vão à feira com os pais e observam que a balança é usada para “pesar” algo que não sabemos o peso.

A atividade em grupo instigou os estudantes a desenvolverem explicações, e observações sobre o experimento de cada grupo. “A gente percebeu que a gente não encheu, mas nesse balão tem um pouco de ar e ele pesou pro lado (Estudante do grupo 1)”; “Esse daqui tá muito cheio e esse daqui tá vazio. Esse muito cheio tá mais pesado” (Estudante do grupo 2); “Um desceu e o outro subiu. Por causa que esse tá com menos ar e esse tem mais” Estudante do grupo 3); “A nossa balança tem o mesmo peso e ficam juntos do mesmo tamanho. (Estudante do grupo 4).

O experimento e o diálogo, além de propiciarem aos estudantes compartilharem entre si as suas indagações, fortalece amizades e a compreensão do assunto. Após as explicações do grupo, os licenciandos relembrou o que as crianças haviam dito inicialmente sobre o peso do ar e perguntaram se ainda concordavam com a afirmação inicial de que o ar não tinha “peso”. Ao final, os estudantes desenharam (Figura 3).

Figura 3 – Desenhos produzidos pelos estudantes.



Fonte: autores.

Aprendizagem da docência: um relato pessoal

Desde criança sempre gostei de ciências, embora não gostasse da maioria das aulas de ciências que assistia na escola. O motivo era que as aulas eram apenas expositivas e se tornavam muito "chatas" e, várias vezes, de difícil entendimento. Quando questionávamos os professores, buscando uma melhor compreensão, ficávamos ainda mais confusos.

Ingressei no ano de 2017 no ensino superior, sem muita certeza sobre se de fato desejava assumir a docência como uma profissão, ainda que a primeira opção de curso no processo seletivo tenha sido Pedagogia. No decorrer do curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens, percebi a relevância do trabalho docente e de que tinha feito uma ótima escolha. Com os novos conhecimentos adquiridos ao longo desses três anos, quando adentro em uma sala de aula, não consigo pensar em conteúdos sendo ensinados separadamente, nem em uma aula sem a participação dos estudantes.

Desde cedo aprendemos ciências, matemática, português, geografia, artes, história, mas cada qual estudada em um dia específico e registrada em um caderno que não pode ser misturado com os demais. Caso façamos uma associação entre as áreas, por exemplo, português e matemática, logo se é repreendido. Nos dizem: “Aqui não é a aula de Português, mas sim de matemática! Sem o auxílio do português não conseguimos compreender a questão de matemática, que por sua vez, pode exigir certos conhecimentos sobre outras áreas de conhecimento para resolução dos problemas. Acredito a interpretação de situações ou fenômenos articulando áreas diferentes de conhecimento nos ajuda a avançar na docência nos anos iniciais. Contudo, outros aspectos também precisam ser valorizados como a compreensão e valorização da diversidade de experiências que os estudantes portam.

não podemos ignorar a tensão que está hoje colocada nos sistemas educacionais pelas condições socioculturais que vivenciamos: professores e gestores diante de crianças e jovens diversificados, com pensamentos, atitudes e comportamentos construídos num contexto social complexo em que a novidade, a moda, o fugaz, o passageiro assumem papéis determinantes. (GATTI, 2016, p. 36)

Em agosto de 2018, surgiu a oportunidade de ingressar no PIBID. Passei atuar na Escola Estadual de Ensino Fundamental Rosa Gattorno, situada no bairro do Guamá, em uma turma do 3º ano, com aproximadamente 24 estudantes. Essa oportunidade se tornou uma experiência muito valiosa para a minha formação, considerando que eu ainda não tinha contato com estudantes da educação básica na condição de professor em formação inicial. Tenho aprendido sobre o funcionamento da escola e sua organização. Antes eu tinha o olhar de estudante e agora tenho a consciência de que sou/somos responsáveis por proporcionar uma educação de qualidade. Entre outros aspectos, a qualidade envolve o objetivo formativo de:

[...] formar sujeitos autônomos, ou seja, pessoas que tenham ideias próprias, pensem por si mesmas, sejam capazes de escolher entre alternativas, decidam o caminho a ser seguido, implementem ações e tenham argumentos para defender suas escolhas e suas ações. (ANDRÉ. 2016, p. 20).

Ensinar não é uma tarefa fácil e as aulas são espaços de muitos aprendizados, tanto para a criança quanto para o professor, pois “o ensino exige tomada de decisão, requer enfrentamento imediato dos problemas, e, após agir na urgência, o professor tem que assumir as consequências de suas ações” (ANDRÉ, 2016, p.21).

O tema Linguagem e Conhecimento V teve um papel fundamental em nossa atuação na escola parceira do PIBID, pois nos fez refletir sobre o planejamento e a realização de uma aula no contexto da discussão teórica sobre a aprendizagem em ciências e o papel do professor nessa aprendizagem. As questões “*Sobre o que tratará a aula? Em que eixo da BNCC o foco da aula se insere? Que conhecimentos a criança deve possuir em seu repertório para participar da atividade? Por que é importante que as crianças aprendam sobre isso?*” foram desafiadoras e de grande importância para orientar o planejamento da aula.

A aula partiu do questionamento “o ar tem massa?”. Utilizamos inicialmente um vídeo curto “*O Diário de Mika - o ar é o vento com muita pressa*” para iniciar o diálogo com os estudantes e, em seguida, realizamos um experimento investigativo que consistia em produzir uma balança de ar com os seguintes materiais: dois balões, um canudo e fios barbantes.

Logo no início da aula os estudantes estavam tímidos e pouco participaram. Foi necessário insistir para que eles pudessem dialogar conosco e só quando perceberam que podiam falar sem medo de errar, as crianças se sentiram à vontade para interagir na aula. Dividimos a turma em quatro grupos. Cada grupo construiu uma balança com o nosso auxílio. Cada balança assumiu uma configuração diferente. E, então, cada grupo formulou uma explicação para a configuração da balança e compartilhou, no final, com a turma. Neste momento em que os grupos conversavam entre si, avalei que todos participavam e estavam concentrados, formulando suas hipóteses e dialogando sobre a explicação para o que observaram.

A aula foi divertida e com muitos aprendizados. Refletindo sobre a prática, avalio que em outra oportunidade posso investir mais no diálogo com os estudantes, mas sei que experiências como estas nossas são valiosas por permitir reconhecer nossas necessidades.

Penso que a aula acaba se tornando chata quando os estudantes não têm a liberdade de se expressar e tirar suas dúvidas. Em minhas experiências iniciais na docência, enquanto organizava o projetor multimídia os estudantes indagavam como seria nossa aula, logo em seguida um deles disse: “Vai ser a mesma coisa de sempre, eles vão falar e falar e depois mostrar no slide”.

A iniciação à docência tem contribuído muito para a minha formação profissional e educacional. Quando estamos na sala/laboratório da universidade idealizamos o ensino, mas na “vida real” da escola percebemos que não é possível fazer apenas o uso de teorias, mas não podemos descartá-las, na prática

é necessário estabelecer uma relação teoria-prática, de modo que a teoria inspire a prática e esta, por sua vez, gere novos conhecimentos para a professor constituindo seus recursos pessoais que lhe possibilite um novo olhar sobre a docência. Compreendo que nesse movimento o professor vai se constituindo professor pesquisador de sua prática (ANDRÉ, 2016).

Entendo que proporcionamos aos estudantes uma experiência de aprendizagem diferente daquela que vivi em meu processo de escolarização, pois eles tiveram voz e vez para compartilhar dúvidas e hipóteses. Minha compreensão hoje quanto aos questionamentos da criança é diferente em relação ao modo como fui tratado quando era estudante da educação básica.

Quando questionávamos o professor, tínhamos nossa pergunta era descartada causando um certo constrangimento, a partir do momento que temos contato com pesquisas acadêmicas e experiências docentes passamos por uma “metamorfose”. Agora mais preparado se por acaso não sei responder aos questionamentos das crianças, não cabe a mim expô-la ou causar constrangimentos, devo procura conhecer mais sobre suas motivações para poder favorecer sua aprendizagem. Compreendo que preciso investir mais na reflexão sobre a prática. O PIBID possibilitou uma grande experiência, com professoras diferentes, tanto da escola quanto da Universidade. Nos temas da estrutura curricular do curso encontro espaço para novas compreensões da docência, com a importância da comunicação no espaço da aula e seu estudo.

Considerações finais

O PIBID tem grande importância para o futuro professor em formação assim como o Estágio Supervisionado, pois oferece a possibilidade de desenvolver junto com os professores da escola atividades direcionadas à aprendizagem. Mas para isso o professor precisa investir na compreensão teórica a esse respeito, considerando as necessidades dos estudantes. A UFPA e o PIBID não me ensinam tudo o que devo fazer como docente, mas me oferecem condições imprescindíveis como reconhecer que os estudantes são diferentes, que devo tratá-los em sua diversidade e necessidades, que existem diferentes condições de trabalho e que posso contribuir com um ensino de melhor qualidade.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Edital 007/2018 PIBID/CAPES.

Aos discentes da turma 2017 (tarde) do curso de LIECML que formaram o grupo de discussão e reflexão sobre a aprendizagem em ciências no tema LC V no ano de 2019.

À Escola Municipal de Ensino Fundamental Rosa Gattorno pelo acolhimento e contribuição ao Programa PIBID.

Referências

- ANDRÉ, A. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. *In*: ANDRÉ, M. (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016, p. 17-34.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 ago. 2018.
- DRIVER, R., ASOKO, H., LEACH, J., MORTIMER, E. F., SCOTT, P. Construindo conhecimento científico na sala de aula. **Química Nova na Escola**. n.9. p. 31-40, 1999.
- GATTI, B. A. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. *In*: ANDRÉ, M. (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016, p. 35-48.
- MACHADO, A. H.; MOURA, A. L. A. Concepção sobre o papel da linguagem no processo de elaboração conceitual em química. **Química Nova na Escola**. n.2, p. 27-30, 1995.
- TACCA, M. C. V. R. Estratégias pedagógicas: conceitualização e desdobramentos com foco nas relações professor aluno. *In*: TACCA, M. C. V. R. **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, p. 45-68, 2008.

DIÁRIOS DE BORDO DE ESTÁGIO PIBID NA BIBLIOTECA HELIANA BARRIGA

*Anna Caroline Bastos Dantas e Silva*¹⁶⁰

*Kelly Cristina Torres da Silva*¹⁶¹

*Myrle do Socorro M. Santa Brígida*¹⁶²

*Jesus Cardoso Brabo*¹⁶³

Introdução

Este trabalho relata os projetos educativos realizados na Biblioteca Escolar Heliana Barriga (BEHB) e breves reflexões sobre as vivências formativas de duas bolsistas PIBID, autoras deste texto, que tiveram a oportunidade de estagiar nesse espaço.

A BEHB funciona nas dependências da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Professora Ernestina Rodrigues, uma das escolas parceiras do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Pará, que funciona com turmas de alunos da educação infantil – 5 anos e do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Vários projetos educativos funcionam na BEHB: empréstimo semanal de livros de literatura infantil juvenil para todas as crianças atendidas nesta unidade de ensino, Trovadores da Alegria – Projeto de desenvolvimento de performances literárias pelas crianças, Clube de Leitura, Bolsa Literária e o Plano de Apoio Pedagógico (PPA) de Alfabetização seguindo a orientação Pós-Constructivista. Tais projetos foram criados e executados pela Professora Myrle do Socorro Monteiro Santa Brígida, que também atua como supervisora PIBID na escola, com a participação expressiva dos estagiários PIBID desde o ano de 2014, quando firmada a parceria entre essa escola e a UFPA.

Os projetos da BEHB procuram dar oportunidades para a formação de leitores capazes de ler e compreender textos de forma crítica, desenvolver leitores habilitados em construir e desconstruir seu próprio mundo letrado, explorando o prazer de apreciar e aprender com obras literárias, poéticas e científicas, disponíveis no acervo.

As ações dos projetos e atividades descritas a seguir, neste relato, aconteceram ao longo dos anos de 2018 e 2019, durante o último período de vigência do subprojeto de Ciências Naturais do PIBID/UFPA 2018-2020/Núcleo Belém, no qual todos os autores deste relato estavam vinculados.

O funcionamento e os projetos da BEHB

O espaço em que hoje está a biblioteca, no mezanino no interior do prédio da escola, funcionou inicialmente como Projeto Sala de Leitura, por muitos anos, até que em 2005 se instituiu o Sistema Municipal de Bibliotecas Escolares (SISMUBE) da Secretaria Municipal de Educação de Belém, e em

¹⁶⁰ Discente do curso de Licenciatura Integrada em ECM/IEMCI/UFPA, Bolsista PIBID/UFPA. E-mail: annabastosdantas@gmail.com

¹⁶¹ Discentes do curso de Licenciatura Integrada em ECM/IEMCI/UFPA, Bolsista PIBID/UFPA. E-mail: kellytorres050@gmail.com

¹⁶² Docente da Secretaria Municipal de Educação – SEMEC/Belém, Supervisora PIBID na E. M. Ernestina Rodrigues. E-mail: myrlesan@yahoo.com.br

¹⁶³ Docente do Instituto de Educação Matemática e Científica da UFPA, Coordenador de área do Subprojeto de Ciências Naturais do PIBID/UFPA - Núcleo Belém. E-mail: brabo@ufpa.br

2007 aconteceu a primeira formação para professores auxiliares de biblioteca. Em 2013, a BEHB foi batizada com o nome de *Heliana Barriga*, em um concurso de escolha de nomes pela comunidade, para homenagear uma autora paraense de livros infantis. Ao longo dos anos foram sendo implantados diferentes projetos que visavam estimular o hábito da leitura pelos alunos da escola. Hoje a BEHB está entre as bibliotecas escolares da rede municipal de ensino que desenvolve um trabalho de grande porte, atendendo variadas demandas de alunos, professores e demais membros da comunidade escolar na formação de leitores e acesso a informações diversas a partir do seu acervo de mais de 7000 tomos de acordo com o inventário de 2012.

O acervo da BEHB encontra-se organizado por gêneros literários. Os livros são catalogados e disponibilizados para empréstimo não apenas para os alunos e corpo docente, mas para os demais membros da comunidade escolar que precisam e se cadastram como usuários.

A seguir serão descritos alguns detalhes dos principais projetos ativos na BEHB durante o biênio de 2018-2019, nos quais vários bolsistas PIBID atuaram em diferentes períodos.

O *Plano de Apoio Pedagógico de alfabetização Pós Construtivista - PPA*, é um projeto que visa alfabetizar, os alunos do 2º e 3º ano do ensino fundamental I que ainda não alcançaram o nível desejado de habilidades de leitura escrita ao fim do primeiro ciclo do ensino fundamental. Após indicação dos professores das turmas e avaliações diagnósticas, os estudantes que precisavam de intervenção pedagógica para se alfabetizar, participavam três vezes por semana, as segundas, quartas e quinta-feira, de 7:30 as 11:30 de aulas de alfabetização com a orientação pós-construtivista na BEHB, com acompanhamento individualizado e por grupo da Profa. Myrle e de bolsistas PIBID vinculados ao projeto, até que alcançassem o nível de alfabetizados, escrevendo e lendo pequenos textos (Figura 1).

Figura 1 – Prof.^a Myrle conduzindo atividades do PPA na BEHB.



Fonte: registrada pelos autores.

O Projeto *Trovadores da alegria*, iniciou-se em março de 2013, com o objetivo de formar alunos intérpretes de poemas, para divulgar as poesias, com experimentações do teatro amador. No início os estudantes se inscreviam voluntariamente para fazer as formações e ensaios das performances de

declamações de poesias na BEHB, para se apresentarem por convites institucionais em programações culturais de eventos acadêmicos (congressos, encontros etc.) ou mostras culturais realizadas na região metropolitana de Belém. Isso estimulava a criatividade e a desenvoltura dos estudantes e ainda possibilitava que eles entrassem em contato com os mais diversos autores paraenses e com pessoas de diferentes instituições que promovem eventos e frequentemente os convidavam para participar como atração cultural.

A *Bolsa Literária*, surgiu a partir da relação institucional com a Biblioteca Comunitária Itinerante *Bombomler*, aliás o projeto citado é um dos projetos da *Bombomler*, inaugurado e lançado na BEHB em agosto de 2019. São 12 bolsas, cada uma leva o nome de um autor paraense, que fazem parte do acervo e já estiveram em diversos momentos de ações ou encontros literários promovidos pela BEHB. Vários escritores doaram obras suas para vir a compor o acervo. As bolsas literárias são um estímulo maior para que alunos sorteados a levem para casa com diversos livros de diferentes gêneros literários e compartilhem suas leituras com seus parentes e vizinhos.

O *Clube de leitura*, existe desde 2015, estimula a oralidade, desenvoltura e gosto pela leitura, dando oportunidades para estudantes do quarto e quinto ano façam leituras públicas para si e outros colegas da escola e assim treinem sua capacidade de interpretação, entonação de voz e postura. De março a setembro, as terças-feiras de 7:30 as 9:45, o grupo de alunos selecionados pelos professores vão à biblioteca, em 2019 iniciamos com 10, e depois ampliamos para mais de 30 alunos do 5º ano e 5 alunos do 4º ano. A cada sessão é lido um texto que pode ser conto, poema, literatura indígena, humor, envolvendo diferentes temáticas como questões sobre papel da mulher, ancestralidade, a diversidade de modelos familiares, morte, separação entre outros.

Figura 2 – Sessão do Clube de leitura na Biblioteca Heliana Barriga



Fonte: registrada pelos autores.

Além de fazer a leitura, os alunos são orientados a apresentar o livro: quem é o autor? E quem é o ilustrador? Desse modo, os estudantes passam a reconhecer mais detalhes e importância de obras literárias e de seus autores.

Os depoimentos de alguns alunos que apresentaram mudanças significativas de comportamento aprendiz, após terem sido sorteados para fazer leitura públicas, ilustra a importância da participação dos estudantes neste projeto:

- Melhorou nossa leitura e escrita... Foi ótimo pra eu saber onde colocar os pontos e vírgulas (Ana, 9 anos);
- Tinha dificuldade, vergonha em falar e ler. Agora já até leio para as pessoas lá de casa (Pedro, 11 anos);
- Aprendi a gostar de ler, gostei muito quando levamos a pasta azul com várias leituras para as férias (Tiago, 10 anos).

Alguns relataram, que antes do projeto não se sentiram aptos em fazer leitura em grupo ou até mesmo expor suas opiniões sobre o texto discutido, o clube de leitura contribuir para os alunos perderem a timidez.

Quando perguntados: o que vocês mais gostam do clube de leitura? Os estudantes responderam: ler; contar histórias e ouvir histórias contadas pela professora regente do projeto. Os alunos enfatizaram, a importância que o clube tem em sua formação pessoal.

Todos os projetos realizados na BEHB seguem um planejamento. Sempre que possível os livros que serão utilizados nas atividades são escolhidos de acordo com algumas datas comemorativas e que estão incluídas nos calendários de atividades da escola.

Há também uma preocupação em utilizar variados gêneros textuais nas atividades, tais como: cordel, mitos, poesia, contos, trova, trava-línguas, textos informativos etc. Essa preocupação se baseia na ideia de que a escolha dos livros adotados para o cumprimento da legislação educacional deve atentar para obras que realmente tragam elementos importantes para o conhecimento das diferentes culturas na construção da identidade plural do povo brasileiro (GREGORIN FILHO, 2009, p. 93).

Por isso a organização e catalogação dos livros é muito importante, e faz parte das atividades dos bolsistas PIBID e estagiários de outras IES que a escola recebe. Dando-lhes a oportunidade de aprender conhecimentos básicos de curadoria de bibliotecas escolares, além do conteúdo, estrutura e utilidades de diferentes obras do acervo do Programa Nacional Biblioteca na Escola e outras obras disponíveis na BEHB.

O *sistema de empréstimo de livros* da BEHB também é uma ação que vale a pena comentar, já que se configura em uma atividade essencial de incentivo à leitura, principalmente para as crianças de famílias mais carentes, que não tem condições de adquirir livros. Os empréstimos ocorrem uma vez por semana, toda terça-feira. Os alunos, principalmente das turmas de quarto e quinto ano, são estimulados a levar um livro para casa e orientados a fazer a leitura e, posteriormente comentar em sala de aula sobre o que aprenderam e, após uma semana, devolver o livro a biblioteca e emprestar outro.

Esse sistema de empréstimo também implica o envolvimento de bolsistas PIBID, que auxiliam no registro, controle e orientação dos alunos sobre a escolha e uso dos livros que serão emprestados.

Relatos de estágios na BEHB

Para ilustrar algumas peculiaridades formativas oriundas da participação das bolsistas PIBID nas atividades da BEHB, serão apresentadas a seguir um pequeno relato de duas bolsistas, autoras deste texto.

Ana Caroline

Ao ingressar no curso de licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens no ano de 2017, tinha a expectativa de aprofundar meus conhecimentos nas áreas de ciências e matemática. Ingressei como bolsista PIBID em agosto de 2018 e então comecei a estagiar na Escola Ernestina Rodrigues, onde passei os últimos dezoito meses. Onde comecei a perceber a necessidade de cultivar uma visão mais interdisciplinar como professora.

Minha experiência de estágio no programa PIBID, mais especificamente no espaço da BEHB, proporcionou uma vivência única e inovadora. Atuando nesse espaço pude perceber o quanto as ações educativas de uma biblioteca escolar bem estruturada podem fazer a diferença na vida escolar dos alunos e influenciar até mesmo nas atividades da sala de aula.

Além de aprender sobre diferentes metodologias e teorias de ensino, pude observar na prática o quanto o estímulo sistemático a leitura e escrita fazem a diferença na educação dos estudantes. Não consigo imaginar como certas crianças teriam aprendido a ler e escrever sem a nossa ajuda, através dos projetos da BEHB, principalmente o PPA.

Minha atuação na BEHB colaborou para minha formação profissional em diferentes aspectos. A participação nos projetos, de forma colaborativa com a supervisora, me fez aprender a fazer diagnósticos e mediação de leitura de forma personalizada para cada aluno, até mesmo ganhar mais desenvoltura para falar em público.

O aprendizado de conhecimentos sobre os acervos e materiais pedagógicos presente nesse ambiente, também foi de extrema importância para minha formação docente. Pois sem eles não seria possível cativar os alunos para a contação de histórias ou empréstimo de livros. Por isso, devemos ter uma prática pedagógica reflexiva, para abranger todos os alunos e lhes proporcionar um ensino de qualidade.

Kelly Cristina

Ingressei no curso de Licenciatura Integrada em CML da UFPA no ano de 2018. Logo de início fiquei um pouco desanimada, ao descobrir que o curso formava professores para atuar somente em turmas de alunos dos anos iniciais e EJA. Mesmo assim, procurei me engajar em atividades acadêmicas oferecidas (como eventos e grupos de pesquisa) que mudaram minha perspectiva inicial e me motivaram a continuar no curso.

Tive oportunidade de ingressar no PIBID em abril de 2019, substituindo uma bolsista que havia saído do programa. Desde o início do estágio fui designada para trabalhar na BEHB, para continuar o trabalho da bolsista que havia sido substituída.

Embora eu tenha estranhado um pouco no início – pois pensava que iria atuar em sala de aula. Com o tempo, percebi que enquanto ajudava nas atividades biblioteca, atendendo os alunos e ajudando na organização e curadoria, aprendia muito sobre a docência, principalmente em teorias e métodos de alfabetização de crianças.

Dediquei bastante tempo no atendimento de crianças do PPA. Durante esse período, aprendi como diagnosticar o nível de alfabetização, selecionar leituras e atividades de acordo com as necessidades de cada aluno. Creio que desenvolvi um pouco de mais de sensibilidade e paciência para lidar com as crianças. Relembrando minhas aprendizagens ao longo desse processo e observando os meus colegas que não tiveram oportunidade de estágio como o meu, percebi o quanto a participação nesses projetos pode fazer a diferença. Até meu nível de participação nas aulas do meu curso de graduação melhorou. Uma vez que as experiências que vivenciava no estágio me permitiam fazer comentários com exemplos concretos do que realmente acontecia com os alunos de escolas públicas bem organizadas.

Ter participado como bolsista PIBID em uma biblioteca escolar, contrariamente ao que eu imaginei no início do estágio, se tornou uma experiência formativa muito importante para mim. Pude verificar *in loco* o quanto ações educativas feitas com responsabilidade e dedicação profissional podem ser de extrema importância na vida das crianças.

Ainda não terminei meu curso de graduação, mas tenho certeza que aprendi muita coisa importante, principalmente nesse período de atuação como bolsista PIBID na BEHB. Já consigo me ver como uma boa professora e reconheço o quanto devo continuar aprendendo para realmente fazer a diferença na vida das crianças e assim me sentir realizada em minha profissão.

Considerações finais

Santos e Souza (2009, p. 98) ao analisar diferentes programas de apoio a bibliotecas escolares no Brasil, recomenda que cada escola deverá desenvolver seu próprio programa de literatura de acordo com a história de vida e as habilidades das crianças que atende. Segundo tais autores, os professores e os bibliotecários devem conhecer tanto suas crianças, quanto o potencial do material disponível, além de compreender a estrutura da literatura. A partir daí, estarão aptos a fazer a correspondência correta entre criança e livro. Acreditamos que isso a BEHB tem feito de forma bastante eficiente.

A BEHB também parece seguir as recomendações de Martinez e Calvi (1994) oportunizando diferentes formas de acesso ao acervo da biblioteca que oportunize o usuário se informar ou simplesmente desfrutar sua experiência frente a uma nova informação ou obra de arte.

Como procuramos demonstrar, todos projetos realizados na BEHB têm buscado incentivar, de várias maneiras, o contato formal e vivências afetivas com a cultura escrita aos alunos, corpo e membros das famílias da comunidade escolar da E.M. Ernestina Rodrigues.

Também tentamos demonstrar que além de propiciar aprendizagens significativas para os alunos da escola, a estrutura organização e ações educativas da BEHB foram bastante favoráveis ao processo de formação docente dos bolsistas PIBID que realizaram seus estágios neste ambiente, dando-lhes subsídios teóricos e práticos que poderão ser bastante úteis em um futuro próximo: quando estiverem atuando como professores em escolas da educação básica.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Edital 007/2018 PIBID/CAPES.

Referências

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação dos leitores**. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 2009.

MARTÍNEZ, Lucila; CALVI, Gian. **Biblioteca & Escola Criativa: estratégias para uma gerência renovadora das bibliotecas públicas e escolares**. Rio de Janeiro: Autores & Associados, 1994.

SANTOS, Caroline Cassiana Silva dos; SOUZA, Renata Junqueira de. Programas de leitura na biblioteca escolar: a literatura a serviço da formação de leitores. In: SOUZA, Renata Junqueira de (org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. São Paulo. Ed. Mercado de Letras, 2009, p. 97-114.

PPA: ALFABETIZAÇÃO PÓS-CONSTRUTIVISTA NA BIBLIOTECA ESCOLAR¹⁶⁴

Myrle do S. M. Santa Brígida¹⁶⁵

Karen Luana Viana Braga¹⁶⁶

Sophia Karolinne Lima Bezerra¹⁶⁷

Pedro Paixão Tavares Neto¹⁶⁸

Jesus Cardoso Brabo¹⁶⁹

Introdução

Este relato é a análise de uma experiência pedagógica, versa sobre a implementação do Plano Pedagógico de Apoio (PPA) que é executado na Biblioteca “Heliana Barriga” da Escola Municipal Profa. Ernestina Rodrigues com alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental. A escola recebe bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Federal do Pará (UFPA) desde setembro de 2014, supervisionados pela Prof.^a Myrle do Socorro Monteiro Santa Brígida, uma das autoras deste texto.

Miras (2011), afirma que um dos interesses da concepção construtivista é pelas questões relativas ao estado inicial dos alunos. É um interesse por estudar e analisar essas questões à luz da teoria apreendida da implementação desta experiência pedagógica, porque elas repercutem e incidem diretamente nos processos de ensino e aprendizagem realizados na aula. Uma das afirmações mais contundentes sobre o papel do conhecimento prévio do aluno nos processos educacionais é a frase: “O fator mais importante que influi na aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe. Isso deve ser averiguado e o ensino deve depender desses dados”. Esta questão é importantíssima para que o professor alfabetizador pós-construtivista de posse do que cada criança sabe, organize suas sequências didáticas que venham a intervir no processo de aquisição de conhecimentos dos seus alunos possibilitando que avancem em suas aprendizagens, superando seus ritmos e limites individuais.

Este trabalho está pautado nas questões que norteiam o desenvolvimento do PPA nas escolas da rede municipal de Belém do Pará como: o que é o Plano Pedagógico de Apoio? Este não é uma orientação legal nova, ele é tratado como um instrumento que visa corrigir a não aprendizagem dos conteúdos que compõem a grade curricular do aluno, no caso desta experiência relatada, focamos na alfabetização de crianças que não desenvolveram o domínio da competência de ler e escrever textos dos mais diversos gêneros textuais, tanto de produção autoral quanto a literária. Estes aspectos estão textualmente descritos em documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação, eles legalizam e normatizam a orientação

¹⁶⁴ Este relato refere-se às atividades do PPA realizadas no período de fevereiro a junho de 2019.

¹⁶⁵ Docente da Secretaria Municipal de Educação – SEMEC/Belém, Supervisora PIBID na E. M. Ernestina Rodrigues. E-mail: myrlesan@yahoo.com.br

¹⁶⁶ Discente do curso de Licenciatura Integrada em ECM/IEMCI/UFPA, Bolsista PIBID/UFPA/Belém. E-mail: kluana505@gmail.com,

¹⁶⁷ Discente do curso de Licenciatura Integrada em ECM/IEMCI/UFPA, Bolsista PIBID/UFPA/Belém. E-mail: sophialbezerra@gmail.com

¹⁶⁸ Discente do curso de Licenciatura Integrada em ECM/IEMCI/UFPA, Bolsista PIBID/UFPA/Belém. E-mail: pedropaixaotn1@gmail.com

¹⁶⁹ Docente do Instituto de Educação Matemática e Científica da UFPA, Coordenador de área do Subprojeto de Ciências Naturais do PIBID/UFPA/Belém. E-mail: brabo@ufpa.br

e execução do plano, bem como a execução destes na prática escolar. Além disso, este estudo busca explicitar o que é o pós-construtivismo, sendo a teoria e metodologia escolhida e utilizada para a alfabetização neste programa. E por fim, como são ministradas as aulas nesta turma, que através dos resultados identificados, revelam a eficácia desta teoria como proposta para a alfabetização linguística.

Portella (2016) afirma que no Pós-Construtivismo considera-se a relação realidade, enfatizada por Vygotsky, o Sujeito Aprendiz, estudado por Piaget e os outros, em uma dinâmica de constante relevância e interligação na teoria Pós-construtivista da aprendizagem. Nesse caso, os outros não são unicamente os citados por Vygotsky, como alguém mais maduro e que sabe mais.

Os outros que intervêm nas aprendizagens dividem-se em três grupos, a saber: 1 – os que sabem mais que o aprendiz sobre o objeto a aprender, 2 – os que sabem mais ou menos o mesmo sobre este objeto e 3 – os que sabem menos que o aprendiz sobre o mesmo objeto (GEEMPA, 2010, p. 99).

O PPA de alfabetização na Biblioteca Heliana Barriga

O PPA é desenvolvido na E. M. Prof.^a Ernestina Rodrigues pelos professores regentes de turma, professores de sala de leitura e pelo professor auxiliar da biblioteca escolar com estagiários PIBID, na forma como é regulamentado em lei e como é recomendado e citado nos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental Ciclos I e II, pois ele é:

Uma ferramenta a mais, de caráter obrigatório, destinado aos alunos que necessitem de melhor aproveitamento em seu processo de formação dos sujeitos, através de um acompanhamento pedagógico realmente priorizado e diferenciado (...) O PPA deve ser compreendido e trabalhado na perspectiva da progressão continuada. Ele se realiza nas ações que os professores desenvolvem no processo educativo, com aqueles alunos que, mesmo com todas as atividades realizadas, apresentam dificuldades no domínio de determinados conhecimentos. Entendendo dificuldade de aprendizagem como dificuldades específicas que persistem e prejudicam o processo de desenvolvimento dos educandos”. (SEMEC, 2012, p.57)

Na escola em questão, as atividades do PPA são realizadas nas dependências da Biblioteca Heliana Barriga (nome em homenagem a uma escritora paraense), que dispõe de um acervo de mais de 7000 livros, rico acervo da literatura infantil dos mais variados autores, dentre eles vários paraenses, o que de certa forma valoriza a cultura da região Norte do país, como também apresenta à criança um universo variado de gêneros literários.

Este PPA segue a linha teórico-metodológica do Pós-construtivismo, atendemos as crianças não alfabetizadas, ou seja, que não evoluíram no seu processo de aquisição da leitura e escrita de textos, palavras e letras, no I ciclo que correspondem aos 1º (antiga série de alfabetização), 2º e 3º anos do Ensino Fundamental I.

No currículo escolar vigente pela Lei de Diretrizes e Base da Educação - LDB, torna-se obrigatório que o aluno esteja alfabetizado até completar 8 anos. Entretanto, nem todas as crianças são devidamente alfabetizadas ao final desse período.

Para contornar esse problema, o Plano de Apoio Pedagógico (PPA) para a Alfabetização que foi implementado com o objetivo proporcionar a alfabetização dessas crianças, acompanhados por um professor, para que atue de forma mais intensiva e sistemática no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Necessitar de um PPA é reconhecer que alguns alunos necessitam de um acompanhamento pedagógico específico... E tal projeto, não deve ser entendido como mera repetição das informações, em que predomina a lógica do “mais do mesmo”. De fato, apesar de retomar às informações que o aluno não revelou domínio, deve conter um conjunto de novas situações que consigam alterar as suas dificuldades e que lhes permitam desenvolver “competências” para que tais dificuldades sejam superadas. Neste sentido, o PPA não se qualifica como aula de reforço, nem como recuperação paralela” (SEMEC, 2012, p. 58).

No PPA, é o professor quem escolhe a teoria e a metodologia que será usada como base da intervenção na sala de aula regular ou em outros espaços de aprendizagens na escola. A teoria pós-constructivista, aqui abordada, é usada para superar dificuldades em ler e escrever. No entanto, para o pós-constructivismo, o professor não deve se atentar somente às dificuldades desses alunos, mas sim, no que fazer para que este indivíduo aprenda.

Quadro 1 – Perfil Acadêmico dos alunos atendidos no PPA 2019.

NOME	IDADE	SÉRIE	ALUNOS RETIDOS	PERFIL ANTERIOR	PERFIL ATUAL
Cauã	08 anos	3º ano	-	S	Alfabetizado
David	07 anos	2º ano	-	PS	Alfabetizado
Evellyn	09 anos	3º ano	-	PS	Alfabetizada
Flávia	10 anos	3º ano	2	S	Alfabetizada
João	09 anos	3º ano	1	S	Alfabético
Luma	09 anos	3º ano	-	A	Alfabetizada
Paulo	8 anos	2º ano	-	PS	Alfabético
Pedro	09 anos	3º ano	-	PS	Alfabetizado
Vitória	09 anos	3º ano	-	PS	Alfabetizada
Yago	08 anos	3º ano	-	A	Alfabetizado

Fonte: elaborado pelos autores.

Dessa forma, o PPA para as crianças torna-se um espaço cultural, de construção de aprendizagens, não somente das letras e sons, mas de regras básicas de educação, pois muitas delas trazem

de sua vivência em sociedade alguns hábitos comportamentais que interferem na concentração necessária para seus estudos e aprendizagens, tais como: falar durante as aulas, discutir com os colegas por desimportâncias, perdas de foco, expressão corporal inadequado, ironia, sofisticado recurso da nossa língua aprendida culturalmente pela convivência, entre outros. Assim o professor deve insistir na educação destes alunos no grupo de estudo. O quadro 1 mostra o perfil acadêmico dos alunos atendidos no período de abrangência deste relato.

Na rotina escolar, quando alunos são reprovados no 3º ano do ciclo I ou no 5º ano do ciclo II, por não estarem alfabetizados e ou por baixo rendimento nas suas aprendizagens curriculares, ou ainda por baixa frequência escolar, interfere na pontuação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O PPA atua como correção de defasagem de aprendizagens e contribui efetivamente com o aumento dos indicadores de qualidade na educação básica sejam os da E M Profa. Ernestina Rodrigues, quer sejam os indicadores da cidade de Belém do Pará e ou do Brasil através da ampliação do índice de crianças alfabetizadas, seguindo suas vidas acadêmicas com sucesso.

A alfabetização sob uma perspectiva pós-construtivista

A Teoria dos Campos Conceituais (VERGNAUD, 1982) que dá subsídios para a teoria pós-construtivista, é composta de três conjuntos: um conjunto de conceitos: a letra, a palavra, o texto, o desenho, o número, leituras e escritas; um conjunto de situações: são as experiências que possibilitam extrair conceitos: ver pessoas lendo e escrevendo, livros, revistas, placas, jornais, comunicações virtuais e em todas estas situações estão contempladas letras, palavras e textos, leituras e escritas, fazendo jogos e fichas didáticas; e um conjunto de representações simbólicas: intuito de coletar informações que possam ser proveitosas para o aprendizado. Esses três conjuntos são o território onde ocorrem as aprendizagens.

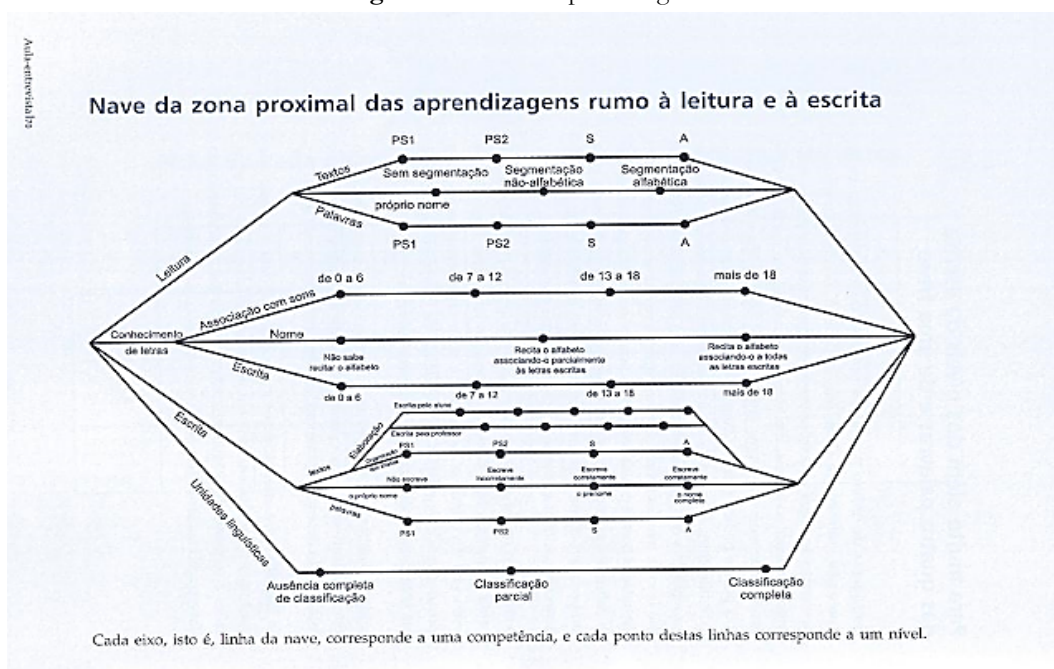
Para Vergnaud (1982) o conhecimento está organizado nestes campos conceituais cujo domínio, por parte do sujeito, ocorre ao longo de um largo período de tempo, através de experiência, maturidade e aprendizagem.

Os avanços do uso da Teoria dos Campos Conceituais de Gérard Vergnaud nos campos da alfabetização linguística, no Brasil, vêm sendo pensada pelo Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação - GEEMPA, principalmente pela professora Esther Pillar Grossi. Criado há quarenta e cinco anos, o GEEMPA realiza estudos e experimentos práticos sobre os processos de ensino e aprendizagem, especialmente os da alfabetização sob a perspectiva do Pós-Construtivismo.

No PPA de alfabetização da Biblioteca Heliana Barriga, a intervenção pedagógica começa com uma aula-entrevista individual com os alunos, que foram pré-selecionados pelos professores regentes de suas respectivas turmas para participar do projeto, independentemente do nível da psicogênese em que se encontram, pré-silábico, silábico ou alfabético, eles têm em comum não estarem alfabetizados.

A partir dessa conversa com o aluno alvo, a professora inicia com a tarefa do nome da criança: ela escreve seu nome em uma folha de papel. Nas primeiras entrevistas percebemos que os alunos escreviam apenas o primeiro nome, às vezes até o segundo nome. A professora segue perguntando ao aluno: qual a letra inicial do seu nome? qual a letra final? quantas letras tem seu nome? quais são essas letras? se trocar essa letra de lugar, ainda será seu nome? a meta aqui é identificar o que a criança já aprendeu e o que ainda precisa aprender. Portanto as perguntas têm o intuito de provocar o raciocínio, o pensamento da criança sobre o que ela está escrevendo. A partir disso, os dados gerados são marcados na Nave de aprendizagens, cujo desenho indica o nível do processo de alfabetização em que a criança está.

Figura 1 – Nave de aprendizagens.



Fonte: Grossi (2010).

Na nave de aprendizagens (Figura 1) é colocado os índices de zona proximal de alfabetização que cada criança se encontra. O preenchimento da nave de cada aluno responde a perguntas sobre os alunos entrevistados, permite entender onde cada aluno se encontra no seu processo cognitivo, para identificar e intervir no que precisa melhorar para alcançar a alfabetização inicial.

O esquema da nave apresentado acima, ajuda no processo de avaliação da performance do aluno em questão do conhecimento e habilidades de leitura e escrita. A obtenção destes dados é feita mediante perguntas ao aluno referente à seu processo de leitura e escrita de textos, palavras e letras.

Os níveis da psicogênese da língua escrita são: Pré-silábico 1 (pensa que se escreve com desenho). Pré-silábico 2 (coloca sinais gráficos sem associação letra/som). Silábico (começa a fazer vinculação com a pronúncia e para cada vez que se abre a boca escreve um sinal gráfico). Alfabético (Para cada vez que se abre a boca coloca dois sinais gráficos) que são a organização das sílabas na escrita de palavras.

Para conhecer essas hipóteses dos alunos quanto a leitura e a escrita, é necessário conhecer melhor o aluno, fazendo perguntas sempre que provoquem o seu raciocínio e pensamento sobre o que leem e escrevem. Sabendo o estágio e nível da criança, pode-se então produzir materiais e atividades específicos para o estágio em que estão, buscando superar e ir em frente. As crianças atendidas pelo PPA da Biblioteca Heliana Barriga em 2019 encontravam-se nos níveis silábicos e alfabéticos, necessitando de situações pedagógicas adequadas para desenvolverem as práticas de leitura e escrita, sempre orientados pelo professor. Grossi (1990, p. 118), nos lembra que nesses níveis de alfabetização “o aluno necessita ouvir muita leitura feita pelo professor e necessita vê-lo escrever bastante”.

Após a aula entrevista, o preenchimento da nave dos alunos e identificação do nível em que estão, é preciso constituir urgente os Grupos Áulicos, pois o trabalho com os grupos é fundamental, na teoria pós-construtivista. É feita assim uma eleição pelos próprios alunos, de modo que cada um escolhe democraticamente com quem quer aprender e a quem eles querem ensinar. Para a constituição desses grupos há uma metodologia consolidada através de eleições de líderes e os alunos convidados a pertencerem ao grupo tem a opção de aceitar ou recusar, com a garantia de que todos irão pertencer há um grupo.

Após os alunos terem sido organizados em grupos áulicos, chega a hora das Aulas, que necessitam de um roteiro previamente definido, para que o professor saiba o que, como, quanto, onde e quando fazer, aproveitando ao máximo o tempo pedagógico. Em todas as aulas utiliza-se textos que façam sentido para as crianças no processo de letramento, pois “será útil à criança na construção da sua ideia sobre o que se lê” (GROSSI, 1990, p. 119).

As aulas do PPA começam às 7h30min e terminam às 11h30, a professora supervisora PIBID sempre insiste alunos e bolsistas PIBID que os atendem não se atrasem, para não desperdiçar o uso do tempo pedagógico, tão essencial no processo de alfabetização. No início de cada aula, a professora começa pela leitura do texto, primeiro pelo professor, e este deve sempre prestar atenção ao foco das crianças, auxiliando, mesmo os que ainda estão no estágio da pseudoleitura, foco no que o professor está lendo, onde começa a leitura, acompanhando os parágrafos com os dedos, leitura das imagens entre outros aspectos.

Na produção de texto, como tarefa da aula entrevista, tem Contação de História, a professora pede para o aluno contar uma história. Qualquer história que esteja marcada na memória da criança. Enquanto ela conta, a professora escreve com as mesmas palavras a história da criança. Assim que a criança termina de contar a história, a professora lê para o aluno o que ele acabou de contar e pede para que ele leia. Alguns alunos fazem a leitura (superficial) fielmente como já haviam contado anteriormente, outros se negavam ler. A professores faz a leitura da mesma forma que o aluno contou e para finalizar é solicitado ao aluno que escreva a história que ele acabou de contar e ouvir. Em algumas situações o aluno se nega a tentar escrever, e então pode fazer em forma de desenho.

No campo conceitual da alfabetização existem seis classes de situações: leitura de letras, leitura de palavras, leitura de textos, escrita de letras, escrita de palavras e escrita de textos. Por isso no planejamento de quem trabalha com o pós-construtivismo é preciso todos os dias abranger o trabalho com letra, palavra e texto, nos eixos de leitura e escrita. Os conjuntos de palavras são sempre muito significativos, como por exemplo, os nomes dos alunos da turma e da professora, conjunto das etiquetas que são palavras retiradas de uma história, além do tesouro que é um conjunto de palavras significativas para cada aluno. Com essas palavras memorizadas através de jogos e fichas didáticas os alunos têm um repertório que possibilita confrontar com suas próprias hipóteses possibilitando avanços da organização das sílabas nas palavras de associação letra e som, primordial para que um aluno se torne alfabetizado.

As aprendizagens dividem-se em três grupos, a saber: 1 – os que sabem mais que o aprendente sobre o objeto a aprender, 2 – os que sabem mais ou menos o mesmo sobre este objeto e 3 – os que sabem menos que o aprendente sobre o mesmo objeto (GEEMPA, 2010, p. 99).

Logo nas primeiras aulas, a professora demonstrou as letras do alfabeto para as crianças, fazendo a demonstração de nome e escrita de cada letra, explorando o que os alunos já trazem de conhecimentos prévios. A professora também escreveu o nome dos alunos e das estagiárias no quadro, mostrando para as crianças sua escrita e as letras a que cada nome pertencia. Vale ressaltar que uma aula de alfabetização construtivista tem que ter todos os dias leitura e escrita de: Textos; Palavras; Letras; Tesouro; Matemática; Eleição; Escadas; Jogos; Fichas didáticas; Contexto semântico; Contrato didático.

A leitura dos textos se inicia pelas professoras, fazendo a contação da história que será estudada; a primeira história contada aos alunos foi O elefantinho que caiu no poço, o livro que continha a história já vinha acrescido das palavras tiradas do texto e formadas as etiquetas, e as atividades, também chamadas de fichas didáticas que compõem as sequências didáticas.

Depois da leitura do texto, faz-se a primeira entrega das etiquetas com as palavras principais do texto, este lido junto com as crianças, perguntando sempre por qual letra começa, qual letra termina etc. Tudo para que a criança siga com o seu processo de assimilação da associação letra/som, como também para auxiliar na memorização do texto, facilitando a aprendizagem de novas palavras.

Após a leitura de texto, é feito um Jogo referente à atividade. Se a atividade é sobre a letra final e inicial, fazemos as batalhas que quem tira a palavra com a letra inicial referente leva todas as etiquetas da rodada. Se a atividade é referente à quantidade de letras, a batalha é referente a quem tirar a palavra com maior quantidade de letras. O jogo da memória é muito importante para quando as crianças estão entendendo a escrita das palavras com letra bastão e letra cursiva. E a cada vez que uma palavra é mostrada fazemos o processo de ler, mostrar quais as letras da palavra e quantas letras tem a palavra. Continuando a aula, depois da leitura das fichas, são feitos jogos didáticos. Segundo Vygotsky (1987, p. 156), “o jogo contém todas as tendências evolutivas de forma condensada, sendo em si mesma, uma considerável forma de desenvolvimento”. Este pode então ser utilizado como proposta, uma vez que

auxilia as crianças a pensar as palavras, e exercitar seu raciocínio lógico, fazendo com que se torne uma das principais ferramentas na associação letra/som.

Dentre os jogos feitos em sala, se destacam o jogo da memória e o da batalha de letras. O jogo da memória consiste em colocar as etiquetas de leitura na mesa, uma com letra cursiva e a mesma palavra com a letra bastão. Depois de um minuto para as crianças observarem as palavras, elas são viradas e elas tentam procurar as palavras iguais dentre as etiquetas. Nessa etapa, o professor deve deixar com que o aluno leia a palavra e associe as letras minúsculas das maiúsculas, pois muitas acham ser outras palavras.

Em questão ao jogo da batalha, primeiro é feita a distribuição igual das fichas entre os alunos, estas devem estar colocadas uma em cima da outra de modo que o aluno não possa ver o total de letras das palavras. Logo após, cada um deles pega a primeira pala que vir das fichas e colocam no centro da mesa. Ganha a rodada quem ter as palavras com maior número de letras. E ganha o jogo quem tem mais etiquetas.

Depois dos jogos, são feitas as fichas didáticas. No pós-construtivismo não se chama atividades ou tarefas. Essas fichas possuem conteúdos de modo a facilitar a assimilação entre letras cursivas e bastão, como também no reconhecimento entre letras e sons. Em algumas fichas, devem ser feitas ligações entre palavras e pinturas dentro de formas, assim estimulando a criança na coordenação motora.

O tesouro das palavras, é feito com palavras do dia a dia da criança, o último tesouro que foi feito; cada criança falou palavras de acontecimentos nas suas férias e a partir daí escreveram (com a ajuda dos bolsistas) sobre palavras marcantes, como o lugar que visitaram ou brincadeiras que vivenciaram, e assim vai sendo construindo o tesouro.

Considerações finais

Os alunos atendidos no programa PPA de alfabetização obtiveram e continuam obtendo grande progresso no âmbito da alfabetização, leitura, compreensão dos textos e escrita das palavras.

Nas aulas em questão, o professor deve intervir ativamente na construção do conhecimento por parte do aluno, pegando os conhecimentos prévios deles, ou seja, ideias, conhecimentos que ele construiu pela vivência em sociedade, intervindo sobre essa ideia para criar conhecimento científico acerca do conteúdo ministrado.

No final do mês de março, dois alunos já haviam sido liberados das atividades do PPA, pois alcançaram rapidamente seus objetivos de alfabetização. Em setembro restava apenas 5 alunos no projeto, destes um aluno que embora já estivesse alfabetizado só permanecia no PPA para avançar na escrita. Agora com a apropriação da leitura e da escrita os alunos poderão acompanhar o ensino em outras áreas do conhecimento com a professora regular em sala de aula.

Com sua finalização em novembro, todos os alunos atendidos pelo PPA obtiveram um significativo avanço em suas aprendizagens, se alfabetizaram, com exceção de uma criança que saiu da escola, as demais poderão seguir com os demais aprendizados na sala de aula.

Tão importante quanto ajudar os alunos a desenvolver suas habilidades de leitura e escrita, foi a vivência docente que os bolsistas PIBID tiveram ao participar do PPA da Biblioteca Heliana Barriga. Vivenciar uma atividade desse tipo se configurou em uma excepcional oportunidade de aprender na prática uma série de conhecimentos de psicologia de ensino e didática, que certamente lhes será de bastante valor quando estiverem atuando como professores em escolas de educação básica.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Edital 007/2018 PIBID/CAPES.

Referências

GROSSI, Esther Pillar. **A teoria dos Campos Conceituais é algo extraordinário**. Porto Alegre: GEEMPA, 2017.

GROSSI, Esther Pillar. **Aula-entrevista**. Porto Alegre: GEEMPA, 2010.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática da Alfabetização: didática dos níveis pré-silábicos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

MIRAS, Mariana. **Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios**. São Paulo: Ática, 2011.

PORTELLA, Giselly Jordan Virginia. **Pós-construtivismo: uma proposta para a alfabetização**. III CONEDU, 2016.

SEMEC. **Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental-Ciclos I e II**. Belém, 2012.

VERGNALD, G. A classification of cognitive tasks and operations of thought involved in addition and subtraction problems. In Carpenter, T., Moser, J.; Romberg, T. **Addition and subtraction. A cognitive perspective**. Revivals, 1982.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

PRODUÇÃO DE MAQUETES PARA ENSINAR ASPECTOS SOCIO-GEOGRÁFICOS NOS ANOS INICIAIS

*Gilvana do Socorro de Souza Queiroz¹⁷⁰
Jesus Cardoso Brabo¹⁷¹*

Introdução

As atividades didáticas relatadas nesse texto foram realizadas em uma turma de alunos do primeiro ano do ensino fundamental de uma escola pública, onde uma das autoras, discente do curso de Licenciatura Integrada em CML, atuou como bolsista do subprojeto de Ciências Naturais do PIBID/UFPA 2018-2020.

A ideia apareceu em conversas com a professora regente da turma que, após, ter contado com a assistência da bolsista em várias aulas, deu a ela a oportunidade de planejar e executar conjunto de atividades sobre o tema: “Os lugares do meu dia a dia”, subtema: “Onde eu moro”. Pondo em discussão na turma os principais tipos de moradias existentes no país, tais como palafitas, apartamentos, casa de alvenaria, casa de campo, casa feita de barro, casa na favela etc.

Pesquisando sobre o assunto, a bolsista encontrou um livro sobre projetos integradores (HIPÓLIDE, 2017) no qual havia a descrição de várias atividades didáticas de caráter mais lúdico, reflexivo e interdisciplinar. Uma das atividades propostas neste livro era a produção de maquetes a partir de materiais recicláveis, tais como caixas de papelão, embalagens plásticas e outros resíduos sólidos, que geralmente são descartados como lixo.

A partir daí, pensamos em levar para a sala de aula uma atividade diferente das tradicionais explicações no quadro e resolução de exercícios no caderno, tirando um pouco o foco das explicações do professor e tentando colocar os estudantes como sujeitos de sua própria aprendizagem, estimulando-os a buscar respostas e explicitar suas ideias e dúvidas. Uma vez que:

É muito importante que o professor tenha condições de inovar, criar e propor alternativas de ensino para tentar reverter o quadro de desinteresse dos alunos, uma vez que a escola hoje enfrenta a concorrência direta de outros "meios" (televisão, computadores, vídeo game, Internet, etc.) que atraem muito mais o aluno do que o cotidiano da sala de aula. (NUNES, 2004, p. 155)

Além de estimular os alunos a participarem mais ativamente das aulas, executar uma atividade desse tipo poderia ajudar a analisar até que ponto o uso de atividades práticas construtivistas realmente contribui na aprendizagem de estudantes dos anos iniciais.

¹⁷⁰ Discente do curso de Licenciatura Integrada em ECM/IEMCI/UFPA, Bolsista PIBID/UFPA/Belém. E-mail: gilvanaqueiroz1@gmail.com

¹⁷¹ Docente do Instituto de Educação Matemática e Científica da UFPA, Coordenador de área do Subprojeto de Ciências Naturais do PIBID/UFPA/Belém. E-mail: brabo@ufpa.br

Referencial teórico

A abordagem construtivista contemporânea, mas especificamente a chamada abordagem sociocultural, foi em grande parte inspirada nas ideias do psicólogo russo Lev Vygotsky sobre o desenvolvimento das funções mentais superiores (VYGOTSKY, 1984). Tal abordagem psicológica enfatiza o aprendizado que uma criança realiza através da interação com outras pessoas e experiências externas. Para os defensores do construtivismo sociocultural, a capacidade de aprender é gradativamente aprimorada, na medida que os adultos conseguem dar oportunidades para que crianças aprendam a aprender, tirando dúvidas, testando, contrastando respostas, errando e refletindo sobre seus erros e acertos. Embora esses e outros princípios construtivistas de aprendizagem, desde a década de 1990, estejam subjacentes em diretrizes curriculares de diversos países, inclusive do Brasil, na prática, o sistema educacional ainda não foi capaz de implementar de forma abrangente o construtivismo nas salas de aulas comuns.

Algumas pesquisas têm demonstrado que a maioria dos educadores ainda vê o aprendizado como uma teoria objetivista, com a crença de que o aprendizado existe fora dos corpos dos alunos residentes em livros e outros documentos educacionais (PRAWAT, 1992). Isso faz com que os professores acabem se preocupando em apenas ensinar a criança através de livros didáticos, e não através da experiência. Para os educadores construtivistas, a principal maneira de aprender são os sentidos, fazendo com que o cérebro construa uma compreensão completa do mundo circundante. Isso nos leva de volta ao entendimento de que cada criança é um indivíduo, criando respostas e experiências únicas.

O construtivismo incentiva o conceito de experiência e interação. O processo de aprendizado se dá através do fazer e do engajamento. Além disso, é essencial compreender o conhecimento prévio de cada criança individualmente, para construir e aumentar as interações e os ensinamentos dos adultos. Isso incentiva um maior vínculo entre adultos e crianças e experiências educacionais mais profundas, resultando em maior conhecimento e autoestima.

Refletindo sobre essas questões, pensamos que aprender conceitos sobre geografia urbana poderia ser realizado mediante a construção de maquetes (SILVA e ARAÚJO, 2018). Uma vez que, além de estimular a curiosidade e criatividade das crianças, podemos fazê-las interagir, trocando informações a respeito das diferenças e semelhanças de moradias onde residem e eventuais técnicas e truques de montagem, proporção, ângulos que serão necessárias durante a manipulação dos objetos e execução das tarefas propostas.

Ao passar a mão, o dedo em uma maquete o aluno percebe algo diferente e que lhe desperta certa curiosidade em aprender, além do conteúdo a ser explicado e até mesmo qual a metodologia usada para se confeccionar uma maquete. Com isso a partir do momento em que as aulas expositivas ficam somente em explicações abstratas, mediante a falta de inovação e aplicação, de outras

metodologias, percebe-se a necessidade, de aplicarem-se vários recursos didáticos diferenciados, na tentativa de sanar algumas deficiências observadas no ensino da Geografia. (GALLO et al, 2002 apud ANDUJAR e FONSECA, 2009, p. 393)

Com base nos princípios educacionais construtivistas, anteriormente comentados, e procurando fazer as devidas adaptações para seguir conteúdos e objetivos do planejamento curricular da escola, elaboramos uma atividade cujo passo e resultados são descritos a seguir.

Metodologia

Vinte e um estudantes de uma das turmas do primeiro ano do ensino fundamental, com idade entre 5 a 7 anos, da Escola Estadual Rosa Gattorno, participaram das atividades, desenvolvidas ao longo de dois encontros, cada um com duas horas de duração, com intervalo de uma semana entre encontros.

Durante a realização das atividades propostas foram feitas anotações e registros fotográficos do comportamento, falas e produções dos alunos. Como já foi mencionado, atividades propostas foram adaptadas das sugestões de Hipólido (2017), para abordar, de forma interdisciplinar, conceitos e habilidades relacionados à arte, geografia, história e língua portuguesa.

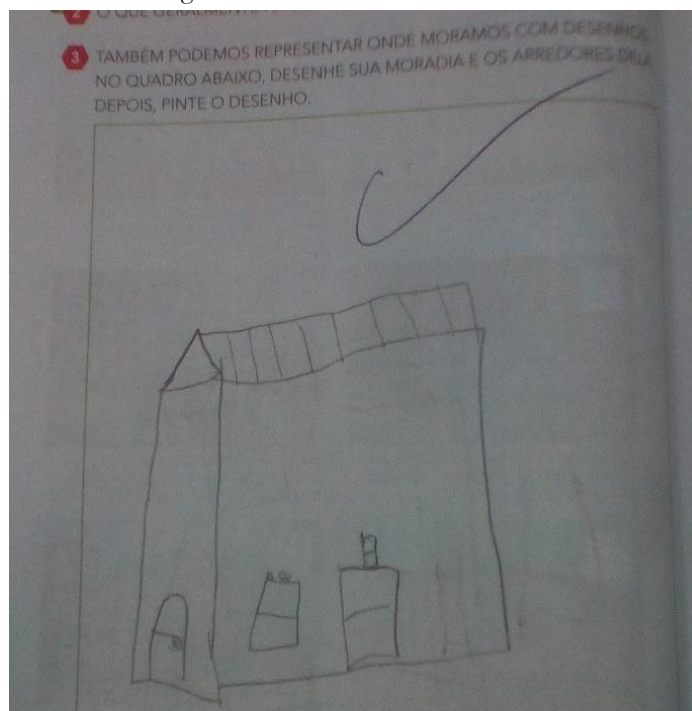
Ao propor a atividade de produção das maquetes, buscamos desenvolver a percepção da construção da própria moradia dos estudantes, a criatividade, a cooperação por meio do trabalho em dupla que se torna um instrumento no processo de formação do pensamento racional e crítico, sendo fundamental ser trabalhado desde os anos iniciais. Sempre procurando levar em consideração contexto social das crianças.

Resultados e discussão

A pedido da professora regente foi abordado o conteúdo que constava no livro didático adotado pelas turmas do primeiro ano da escola, pois faziam parte do planejamento escolar feito no início do ano. O livro pedia respostas simples e diretas e os estudantes respondiam de forma mecânica e alguns demonstravam até mesmo uma insegurança nas respostas, visto que somente movimentavam os lábios.

Assim, adaptamos os exemplos do livro, que se mostravam distantes da realidade de crianças moradoras das periferias de Belém. Especificamente sobre essa distância entre o que o livro apresentava e a realidade das crianças da turma, ao perguntar a um estudante o que havia dentro da cozinha da casa ilustrada no livro didático, ele questionou dizendo que o desenho estava errado, pois em sua residência não havia geladeira e por essa razão não existiria o eletrodoméstico na moradia dos demais colegas. Fato que foi negado pelos demais estudantes. Esse diálogo serviu como base para debatermos sobre a composição real do interior de residências dos diferentes alunos.

Figura 1 – Atividade do livro didático.



Fonte: Nigro, Simiellie e Charlier (2018).

Após concluírem a tarefa de responder as questões do livro didático, na aula seguinte, os estudantes foram divididos em duplas e receberam pedaços de papelão já cortados para a produção das maquetes. O que deixou a turma muito animada e curiosa. As características das maquetes das moradias ficaram a critério da dupla, que precisavam entrar em um consenso sobre formato, cor das paredes, teto, chão etc.

Os estudantes tiveram a oportunidade de interagir entre si e com os professores. Tirando dúvidas, expressando opiniões, apresentando dados e argumentando em defesa de suas ideias. Segundo eles, as maquetes construídas expressavam melhor a realidade de casas e ruas do que as ilustrações mostradas no livro.

Curiosamente, de forma inesperada pelos professores, não foram observados desentendimentos entre os estudantes durante a realização da atividade. Ao contrário, foi observado um engajamento e divisão das diferentes tarefas que tinham que ser realizadas para finalizar a maquetes (cortes, pintura, medidas, montagens, colagem etc.).

Figura 2 – Estudantes produzindo as maquetes.



Fonte: registrada pelos autores.

Figura 3 – Maquetes de moradias produzidas pelos estudantes do 1º ano.



Fonte: registrada pelos autores.

O resultado apresentado neste trabalho mostra a importância de trazer coisas diferentes para os estudantes e explorar o chamado efeito de novidade (HOUILLO, 2013). Assim como no trabalho de Nunes (2004), também foi observado um grande engajamento dos estudantes para cumprir as tarefas, tirar dúvidas e compartilhar seus aprendizados.

A tarefa de refletir e representar sua própria realidade parece ter entusiasmado os estudantes sair de sua condição de ouvinte e copista para uma situação onde puderam praticar sua autonomia e trabalhar em equipe.

Considerações finais

Neste trabalho procuramos demonstrar o quanto uma atividade didática do tipo construtivista pode ser plenamente realizada em uma sala de aula comum e o quanto sua realização pode ser positiva para a aprendizagem de crianças de turmas dos anos iniciais, fazendo-os aprender conceitos, habilidades e atitudes de forma mais eficiente e ativa.

Ao elaborar a atividade prática de produção de maquete busquei observar a participação e desempenho dos estudantes diante a novidade em sala de aula e pude constatar a compreensão da turma diante da atividade que conseqüentemente seria incompreensível sem fazer uma representação. Portanto, os professores têm um papel fundamental na construção do conhecimento do estudante e isso será mais satisfatório através de outros meios de ensino, mas para isso devem investir na sua formação e manter atualizado sempre que possível sobre metodologias de ensino contemporâneas.

É claro, necessário considerar que a adoção sistemática do uso de atividades com a descrita nesse relato não é uma escolha trivial para os professores. Tal opção metodológica demanda mais tempo para abordar os assuntos do que a simples exposição de conteúdos e resolução de exercícios. Por isso, a mudança de abordagem não é tão simples quanto possa parecer. Além da falta de compreensão dos diferentes princípios e métodos construtivistas por grande parte dos professores, há pressões sociais, limitações de infraestrutura, melhorias condições de trabalho escolar e uma série de questões que devem ser resolvidas para que, de fato, princípios construtivistas efetivamente possam ser implementados nas salas aulas de nossas escolas de educação básica.

Referências

- ANDUJAR, P. V; FONSECA, R. L. A utilização de maquetes como instrumento metodológico nas aulas de Geografia. In: **Anais do I Simpósio Nacional de Recursos Tecnológicos Aplicados à Cartografia e XVIII Semana de Geografia**, 21 a 25 de setembro 2009. Maringá, p. 390-395.
- HIPÓLIDE, M. C. **Nosso Livro de Projetos Integradores: Ensino Fundamental-Anos Iniciais: Arte, Geografia, História e Língua Portuguesa - 1º ano**. São Paulo: Zapt. 2017.
- HOULLON, A. et al. The effect of novelty on reinforcement learning. In: **Progress in brain research**. Elsevier, 2013. p. 415-439.
- NIGRO, R. G; SIMIELLI, M. E; CHARLIER, A.M. **Ápis interdisciplinar: ensino fundamental – anos iniciais**. São Paulo: Ática, 2018.
- NUNES, A.C.F. As dificuldades de ensinar geografia. In: NUNES, A.C.F. **A Arte de Ensinar Geografia**. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 1997.
- PRAWAT, R S. Teachers' beliefs about teaching and learning: a constructivist perspective. **American journal of education**, v. 100, n. 3, p. 354-395, 1992.
- SILVA, E. R. F; ARAÚJO, R. L. Utilização da maquete, como recurso didático para o ensino da geografia. In: **Anais do I Colóquio Internacional de Educação Geografia**, 12 a 14 de março, Maceió, 2018.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

QUANTO SAL HÁ NO QUE VOCÊ COME? INVESTIGANDO RÓTULOS DE ALIMENTOS INDUSTRIALIZADOS EM UMA AULA DE CIÊNCIAS

*Karen Luana Viana Braga¹⁷²
Andrela Garibaldi Loureiro Parente¹⁷³*

Introdução

Este relato aborda a reflexão sobre o estudo realizado com uma turma de estudantes da educação básica que investigou a presença de sal em alimentos industrializados a partir da leitura de rótulos, considerando o contexto formativo do curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens – LIECML e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.

Ensinar é mais do que transmitir conteúdo, é atuar procurando sempre atingir a estrutura motivacional do estudante que está em seu processo de pensamento (TACCA, 2016). Nesse sentido, o diálogo entre professores e estudantes é uma condição de acesso a essas motivações, de disponibilização e compreensão de como os estudantes interpretam e aprendem. Além disso, é disponibilizar conhecimentos produzidos pela comunidade científica (DRIVER, 1999).

A relação entre professores e estudantes é o ponto de partida para um bom desempenho no processo de aprendizagem, pois nela estão inseridos elementos que irão resultar em produtividade para ambas as partes. Assim o professor é um agente indispensável no processo de aprendizagem, uma vez que procura atuar como elemento de ajuda na zona de desenvolvimento proximal dos estudantes, provocando avanços que ainda não ocorreram.

Nesse sentido, a linguagem exerce papel não só de comunicação e diálogo, mas de constituição de pensamento importante no ensino e na aprendizagem. O professor introduz novas ideias ou ferramentas culturais e fornece apoio e orientação aos estudantes, a fim de que eles próprios possam dar sentido a elas. Nesta perspectiva, é formativo para o professor avaliar o papel que desempenha no processo de aprendizagem.

Objetivamos relatar uma experiência de ensino proporcionada pelo estudo comunicativo de uma aula de ciências em uma escola parceria do PIBID, que resultou na produção de um relato formativo que expressa a contribuições do Programa na formação inicial de professores para os anos iniciais de escolarização.

¹⁷² Discente do curso de Licenciatura Integrada em ECM/IEMCI/UFPA, PIBID/UFPA/Belém. E-mail: kluana505@gmail.com

¹⁷³ Docente da Instituto de Educação Matemática e Científica da UFPA, Coordenadora de área (voluntária) do Subprojeto de Ciências Naturais do PIBID/UFPA 2018-2020/Núcleo Belém – andrelagaribaldi40@gmail.com

Investigando rótulo de alimentos industrializados: planejamento da aula

Planejamos uma aula para o estudo da comunicação de aula de ciências, após leitura e discussão de textos sobre aprendizagem em ciências. O estudo foi proposto no tema Linguagem e Conhecimento V do curso de LIECML.

Decidimos propor a leitura de rótulos de produtos industrializados com a investigação sobre a presença de sódio (sal). O objetivo era de familiarizar os estudantes com a leitura de rótulo de alimentos, observando a presença e a quantidade de sódio. Também de discutir sobre problemas de saúde decorrentes do consumo excessivo de sal.

Alimentação é um tema recomendado na BNCC, sendo que é indicado na unidade temática Vida e Evolução as seguintes habilidades:

Organizar um cardápio equilibrado com base nas características dos grupos alimentares (nutrientes e calorias) e nas necessidades individuais (atividades realizadas, idade, sexo etc.) para a manutenção da saúde do organismo. (BRASIL, 2017, p. 337).

Discutir a ocorrência de distúrbios nutricionais (como obesidade, subnutrição etc.) entre crianças e jovens a partir da análise de seus hábitos (tipos e quantidade de alimento ingerido, prática de atividade física etc. (BRASIL, 2017, p. 337).

De acordo com Couteur e Burreson (2006) o cloreto de sódio é reconhecido pelo homem em sua dieta desde os tempos antigos e os íons presente no sal é importante para o organismo, visto que é através dele que o equilíbrio eletrolítico entre as células e o fluido que os circunda é mantido. O sal é necessário para o funcionamento dos nervos, movimentos musculares. O íon do cloreto do sal é necessário também para a produção do ácido hidrolórico, componente essencial dos sucos digestivos no estomago.

O sal de cozinha é uma fonte de sódio, sendo uma substância caseira de conhecimento da maioria dos estudantes, empregada como conservantes nos alimentos. O cloreto de sódio, conhecido como sal de cozinha, é uma substancia muito antiga usada pelo homem que coletou e produziu o sal.

A composição química do sal cloreto de sódio é NaCl, porém o sal de cozinha não é 100% cloreto de sódio. Mortimer e Machado (2012) afirmam que em sua constituição, o sal de cozinha contém algumas substancias como o iodo de potássio, ferrocianeto de sódio e o alumínio silicato de sódio.

A falta de sal no organismo acarreta em perda de peso e do apetite, caibras, náusea e inércia, podendo até em alguns casos levar a colapso vascular e a morte. Segundo Couteur e Burreson (2006) o corpo humano contém aproximadamente cerca de 113,39g de sal, porém perdemos continuamente na transpiração, de modo que é necessário repormos todo dia.

Segundo Mortimer e Machado (2012) o sal é usado nos alimentos para contrabalançar o sabor do açúcar em doces, conservar carnes e embutidos como presunto, salsicha, salames etc. Contudo, o consumo excessivo de sal está diretamente relacionado com o surgimento de alguns casos de hipertensão,

doença cardiovascular, doenças nos rins e no fígado e a retenção de água, o que eleva a pressão arterial, e esse aumento da pressão ocorre porque, quando o sal chega à corrente sanguínea, uma grande alteração no equilíbrio dos líquidos interno acontece.

De acordo com os autores, os especialistas estimam que os brasileiros consomem cerca de 10 gramas diário de sal, visto que essa quantidade está muito além do que é recomendado, de 750 e 900 mg por dia de cloreto de sódio.

O sal está presente nos alimentos industrializados e é possível identificar a sua presença pela leitura de rótulos já que a indicação da presença e quantidade de sal é obrigatória. Segundo a ANVISA (2005), as informações exigidas nos rótulos são: Lista de Ingredientes, Prazo de Validade, Origem, Prazo de Validade, Conteúdo Líquido, Lote, Informação Nutricional Obrigatória, Porção, VD, Medida Caseira.

Com o objetivo de proporcionar um experiência de leitura e interpretação de rótulos em uma aula de ciências organizamos, previamente, os seguintes momentos:

Primeiro momento: Discussão inicial para introduzir a temática avaliando que os estudantes sabem sobre o assunto.

Segundo momento: Distribuir embalagens de alimentos industrializados e orientar a leitura dos rótulos segundo a Cartilha da Anvisa (2005), enfatizando a compreensão do significado do valor de consumo diário (VD) presente nas embalagens. As embalagens selecionadas foram dos seguintes alimentos: Macarrão instantâneo, salgadinhos, biscoito, pipoca, leite líquido integral, leite em pó, condimento misto, milho de pipoca, arroz, macarrão espaguete, massa de sêmola, feijão, pacote de folha de louro.

A Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa) considera não saudáveis os alimentos que contêm 400 miligramas de sódio para cada 100 gramas do produto. Percentual de Valores Diários (%VD) é um número em percentual que indica o quanto o produto em questão apresenta de energia e nutrientes em relação a uma dieta 2000 calorias. Temos que saber e entender o significado do que é valor diário de cada nutriente da informação nutricional, é formidável saber utilizar todas essas informações. Mas não é necessário ficar somando as quantidades de cada nutriente, para saber se atingiu ou não as recomendações diárias. O importante é escolher alimentos mais saudáveis a partir da comparação de alimentos similares, como, por exemplo, escolher o iogurte, queijo, pão mais adequado para a saúde da sua família. Para isso basta saber que um alto %VD indica que o produto apresenta alto teor de determinado nutriente, já os produtos com %VD reduzido indicam o contrário. Para ter uma alimentação mais saudável dê preferência a alimentos com baixo %VD para gorduras saturadas, gorduras trans e sódio. (ANVISA, 2005, p. 9)

Terceiro momento: Agrupar os rótulos de alimentos conforme a quantidade de sódio, fazendo uso de cores verde, amarela e vermelho. A verde indica: pouco sódio ou não tinha sódio. A amarela indica: quantidade razoável de sódio. A vermelha indica: grande quantidade de sódio.

Nesse momento utilizamos os seguintes materiais: papel quarenta quilos, cartolina, tesoura, cola, canetinha, fita durex e embalagens de produtos.

Quarto momento: Fazer uma síntese da atividade e propor que respondam as seguintes questões: Como reduzir o consumo de sódio?

A aula planejada foi realizada com uma turma de estudantes do 5º ano da Escola Municipal Professora Ernestina Rodrigues. Além dos estudantes, duas discentes do curso de LIECML, que formaram a dupla para o estudo da comunicação em aulas de ciências. Dentre os integrantes da dupla, a primeira autora, discente bolsista do PIBID desde agosto de 2018, que já atuava na escola parceira.

A aula foi registrada com o auxílio de um aparelho celular. Imagens e áudios foram produzidos e serviram de fonte de estudo e reflexão sobre a aula. Os áudios foram transcritos para o estudo comunicativo, que investigou a interação e o diálogo com as discentes do curso. Nos diálogos, os nomes dos estudantes e discentes são fictícios. Desse estudo, foi possível relatar a aula. Após o relato da aula, outro relato foi produzido, desta vez tendo como foco o processo formativo da primeira autora.

Quanto sal há no que você come? Relato da aula

Participaram da aula 26 estudantes do 5º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Professora Ernestina Rodrigues, localizada na cidade de Belém-Pará. A escola é parceira do PIBID da Universidade Federal do Pará, sendo que a primeira autora é bolsista do programa desde do mês de agosto de 2018, e atua na escola desde então. A aula foi realizada no dia doze de junho de 2019.

Os estudantes eram crianças alegres, comunicativos e participativos. Elas já possuíam a noção de que o sal faz mal à saúde, mas não sabiam que é usado para conservar alimentos. Também foi necessário dizer que o sal faz mal quando consumido em excesso e que pode estar presente em alimentos doces. Eles demonstraram estar interessados nas discussões com perguntas como a que foi feita por Paulo.

Paulo: Até coisas integrais têm sódio?

Professora: Alguns sim, por isso devemos verificar os rótulos e ver se contém baixo teor de sódio. Nem todos os alimentos que se dizem integrais, light ou diet são realmente saudáveis.

Maria: Tia, eu fui em uma palestra com a minha avó sobre 'Como ter uma alimentação saudável'. Uma moça disse que o ser humano deve consumir pelo menos 5 gramas de sal por dia.

Professora: Muito bem, é isso mesmo. Essa é a quantidade ideal, mas segundo as pesquisas nós consumimos 12 gramas de sal por dia.

Estudantes: Nossaaa!!

Após o diálogo inicial, os estudantes receberam embalagens de alimento industrializados e procuraram identificar a presença de sal, fazendo comparações entre as embalagens (Figura 1). Orientamos para que olhassem nos ingredientes a presença do sal e no campo da informação nutricional a presença de sódio.

Figura 1 - Atividade leitura das embalagens



Fonte: registrada pelas autoras.

No campo do valor nutricional dos rótulos há uma coluna com informações referentes ao Valor de Consumo Diário (VD) apresentado em porcentagem. Os estudantes foram orientados a checar em cada embalagem o VD. Com isso, eles identificaram que o macarrão instantâneo apresentava o VD de sódio de 56%.

Com a informação, os estudantes ficaram nesse momento pensativo e nos disseram que se alimentavam desse produto e gostava do alimento, mas não sabia que era um produto com alto valor de VD. Explicamos aos estudantes que os alimentos com baixo teor de sódio são essenciais para o nosso organismo e que o mineral não é apenas um vilão.

Após esse momento, realizamos uma atividade lúdica com os estudantes que se chamava o semáforo dos alimentos. Cada aluno tinha que ir até o quadro que estava fixado um cartaz para prender com o auxílio de uma fita a embalagem analisada. O cartaz tinha três cores. O verde identificava alimentos com baixo ou zero teor de sódio. O amarelo para alimentos com teor de sódio razoável ou moderado. O vermelho que identificava as embalagens que indicavam teor alto de sódio ou acima do que é recomendado diariamente. As crianças não tiveram dificuldades em realizar a atividade

Figura 2 – Atividade Semáforo dos Alimentos



Fonte: Registrada pelas autoras.

A seguir, organizamos as informações quanto a presença do sódio nos rótulos dos alimentos usados na atividade.

Tabela 1 - Resultado da comparação do VD em embalagens de alimentos industrializados.

Alimento	VD %	Alimento	VD %	Alimento	VD %
Macarrão instantâneo com tempero sabor galinha	68	Leite UHT integral	4	Arroz tipo 1	0
Macarrão instantâneo com tempero sabor carne	56	Leite em pó integral	4	Macarrão espaguete	0
Tempero	41	Condimento misto	4	Massa de Sêmola	0
Mistura para sopa com macarrão e vegetais	29	Margarina	3	Feijão comum	0
Biscoito salgado	8	Milho de pipoca	1	Folhas de louro	0
Salgadinho de milho sabor galinha	8			Macarrão sêmola ninho	0
Amendoim crocante	7				
Pipoca amanteigada	5				
Salgadinho de milho sabor queijo	5				

Fonte: elaborada pelas autoras.

No diálogo final com os estudantes, perguntamos: Como reduzir o consumo do sódio ao fazer compras, ao cozinhar e durante as refeições? Os alunos responderam que ao irem ao supermercado devem ser evitar comprar alimentos industrializados. Ao cozinhar não colocar muito sal e durante as refeições tirar o sal da mesa.

Uma reflexão sobre o processo formativo no âmbito do curso de LIECML e do PIBID

No meu processo de escolarização, tive professores que apresentavam o conteúdo no quadro e eu copiava para memorizar. Também tive professores que nos possibilitavam um ensino com o uso de experimentos e práticas diferentes.

Ingressei na Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens em 2017. Eu esperava do curso temas mais específicos sobre as disciplinas de Ciências e Matemática, mas me surpreendi com a proposta dele, pois tem vários temas com reflexões sobre aprendizagem do professor (de sua autoformação) quanto do estudante, no sentido de avaliarmos também como podemos melhorar a maneira de trabalhar e de compreender o processo de aprendizagem.

Em agosto de 2018, ingressei no PIBID, atuando na Escola Municipal de Ensino Fundamental Ernestina Rodrigues, na biblioteca da escola no Plano Pedagógico de Apoio-PPA, no qual o foco era a

alfabetização de crianças com dificuldades de aprendizagem ou que não sabiam ler e escrever. No PPA os estudantes recebem um acompanhamento pedagógico específico em que segue a linha teórico-metodológica do Pós-constructivismo, atendemos crianças não alfabetizadas ou não evoluindo no seu processo de aquisição da leitura e escrita de textos, palavras e letras, no I ciclo que correspondem aos 1º (antiga série de alfabetização), 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. Naquele ano tive contato com crianças do segundo ano. Em 2019, continuei no PPA e interagir com crianças do quinto ano.

A observação do cotidiano da escola me permitiu, especialmente, conhecer o contexto da sala de aula, compreendendo as atividades que a professora elaborava, como abordava os assuntos, bem como as dificuldades de alguns estudantes e a necessidade de dar mais atenção a eles. Identifiquei que as práticas da professora titular, quando ensinava matemática, incluía o uso de materiais concretos, o que permitia maior participação e diálogo dela com eles. Percebi que pouco assunto se trabalhava sobre ciências e que seria interessante propor algo para eles contextualizado em situações concretas. Ficar atenta ao dia a dia dos estudantes me ajudou a entender o que mais lhes interessava e o que precisava ser abordado com eles.

Nesse sentido, entendo que o curso tem proporcionado condições que criam uma nova possibilidade de formação inicial que vai na contramão do que detecta Gatti (2016):

a análise das ementas das disciplinas ligadas à educação e a suas práticas mostram-se genéricas, com repetições e superposições entre si, não havendo abordagem interdisciplinar entre os conhecimentos de área e existindo pouca abordagem de práticas educativas na educação básica, um dos fatores que contribuem para isso são perspectivas científicas fragmentárias sobre conhecimento e desconsideração da área educacional como campo de conhecimentos. (GATTI, 2016, p. 41-42)

Pensar em grupo, discutir e elaborar um plano de aula, tendo como suporte os referenciais teóricos estudados no tema Linguagem e Conhecimento V, foi primordial para a realização das atividades com os estudantes do quinto ano. A aula tratou sobre a presença de sódio em alimentos industrializados. A alimentação é um assunto presente na Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Nosso objetivo era o de familiarizar os estudantes com a leitura de rótulo de alimentos, observando a presença e a quantidade de sódio em produtos industrializados e discutir sobre problemas de saúde decorrentes do consumo excessivo de sódio. A turma foi muito participativa, interagiram bastante conosco, fazendo perguntas referentes ao assunto e mostrando interesse no tema abordado.

Eu não mudaria muita coisa no planejamento da aula que realizamos, pois achei que foi bem produtiva. Porém, se tivesse mais tempo, aprofundaria o assunto com os estudantes. No planejamento, senti necessidade de estudar sobre o tema Alimentação, mas na interação com os estudantes percebi a importância de buscar outras informações sobre o tema para me sentir mais preparada, provocando novos diálogos a partir das perguntas deles.

As teorias estudadas nos temas do curso de licenciatura e a interação com a escola têm sido importantes para refletir sobre minhas ações, sabendo lidar com os estudantes. A aula concebida no tema

LC V e realizada na escola parceira do PIBID permitiu relacionar a teoria com a prática estudada, e refletir sobre as condições que proporcionam essa relação. Por exemplo, no tema Compreensão e explicação dos processos de desenvolvimento e da aprendizagem II provocou em mim reflexões sobre os interesses e necessidades dos estudantes, entendendo que a dificuldade de aprendizagem é um fenômeno complexo que não pode ser reduzido ao domínio de um conteúdo. No tema Linguagem e conhecimento VI conhecemos e discutimos sobre as necessidades educacionais especiais (dos surdos, autistas, TDAH, entre outros). Entendo que esses temas estão integrados e contribuem para conceber os estudantes em suas especificidades, compreendendo a heterogeneidade da sala de aula para saber trabalhar com a diversidade.

As experiências do cotidiano com as crianças e suas singularidades, os textos dos teóricos e a aula que pude promover com eles, na qual adquiri conhecimentos também, tem me proporcionado seguir como futura professora com o objetivo principal de promover aprendizagens.

Na escola aprendi sobre o contexto prático da docência, compreendendo que a aula pode se constituir um contexto de conhecimento e reflexões sobre o ensino e a aprendizagem. De acordo André (2016, p. 19) “[...] reflexão crítica implica, portanto, planejar e rever nossa ação e registrar nosso trabalho com base nas leituras fundamentais em discussões coletivas, em práticas compartilhadas e, amparados nessas ponderações, fazer as mudanças necessárias”.

Acredito que foi possível oferecer um ensino que possibilitou uma aprendizagem significativa para os estudantes. Reconheço que a aula que proporcionamos aos estudantes foi diferente, pois não usamos o quadro com longos textos para elas copiarem. Também não ficamos apenas falando com a finalidade deles só ficarem escutando, sem saber sobre o que estavam pensando ou querendo saber sobre o assunto. Tentamos nos distanciar mais da aula tradicional em que o estudante apenas escuta o que o professor tem a dizer, utilizamos materiais concretos como o uso de embalagens para melhor aprendizagem deles.

Nesse sentido, aprendo com André (2016, p. 20-21) quando escreve é necessário se constituir um sujeito autônomo e interativo.

[...] um sujeito autônomo, com ideias próprias, capaz de se movimentar diante da realidade, escolhendo caminhos e se comprometendo com os resultados de suas escolhas, e o desejo de que ele evolua em seu processo de humanização e esteja mais bem preparado para exercer sua atividade docente a fim de proporcionar uma aprendizagem significativa ao aluno. Bem como um sujeito social que constitui sua identidade com base na relação com o outro, nas trocas, na construção coletiva do conhecimento. Portanto um sujeito interativo, que acolhe ideias alheias ao mesmo tempo em que se constrói as suas próprias.

Considerações finais

O PIBID tem proporcionado experiências formativas que contribuem significativamente para o trabalho colaborativo e investigativo no espaço escolar orientado para a aprendizagem dos estudantes. A articulação teórica e prática no estudo comunicativo e na produção do relato pessoal possibilitou reflexões sobre a formação inicial no âmbito do PIBID e da LIECML.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Edital 007/2018 PIBID/CAPES.

Aos discentes da turma 2017 (tarde) do curso de LIECML que formaram o grupo de discussão e reflexão sobre a aprendizagem em ciências no tema LC V no ano de 2019.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Ernestina Rodrigues pelo acolhimento e contribuição ao Programa PIBID.

Referências

ANDRÉ, A. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, M. (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2016, p. 17-34.

ANVISA Agência Nacional de Vigilância Sanitária. **Rotulagem nutricional obrigatória: manual de orientação aos consumidores**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2005. 17 p.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2019.

COUTEUR, P. L.; BURRESON, J. **Os botões de Napoleão: as 17 moléculas que mudaram a história**. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

DRIVER, R., ASOKO, H., LEACH, J., MORTIMER, E. F., SCOTT, P. Construindo conhecimento científico na sala de aula. **Química Nova na Escola**. n. 9., p. 31-40, 1999.

GATTI, B. A. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. In: ANDRÉ, M. (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2016, p. 35-48.

MORTIMER, E.; MACHADO, A. **Projeto VOAZ Química**. São Paulo: Scipione, 2012.

TACCA, M. C. V. R. Estratégias pedagógicas: conceitualização e desdobramentos com foco nas relações professor aluno. In: TACCA, M. C. V. R. **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, p. 45-68, 2008.

A INSERÇÃO DA ABORDAGEM CTS NO ÂMBITO DO PIBID BIOLOGIA

*Sued Silva de Oliveira*¹⁷⁴

*Leticia Yasmin Jacques Pinto*¹⁷⁵

*Carla Rayssa Nogueira Fonseca*¹⁷⁶

*Estefany Santos Cordovil*¹⁷⁷

*Carlos Renato Gonçalves dos Santos*¹⁷⁸

Resumo: Este trabalho discute a utilização da abordagem de ensino CTS no âmbito do subprojeto PIBID Biologia/Ananindeua. Inicialmente relaciona os objetivos nacionais do PIBID com a abordagem de ensino CTS. Em seguida, explica de que forma o subprojeto operacionaliza a abordagem CTS no contexto do ensino de Biologia das escolas parceiras. Finalmente, discute as implicações da abordagem CTS na melhoria da qualidade do ensino e na formação de professores de Biologia.

Palavras-chave: PIBID; Biologia; CTS; abordagem de ensino.

Introdução

O subprojeto Biologia/Ananindeua do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tem como estratégia principal o planejamento de aulas a partir do uso de abordagens de ensino. Neste artigo, destaca-se uma das principais abordagens desenvolvida no subprojeto, chamada de Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS), a qual tem como principal objetivo estimular nos educandos a tomada de decisão em relação aos impactos científicos e tecnológicos no contexto social (SANTOS; MORTIMER, 2000; PINHEIRO, SILVEIRA; BAZZO, 2007). Dessa forma, o subprojeto atende um dos principais objetivos do PIBID que é “comprometer-se com a melhoria da aprendizagem dos estudantes nas escolas onde os projetos institucionais são desenvolvidos” (BRASIL, 2016, p. 4) na medida em que, procura desenvolver nos alunos da educação básica competências relativas à análise de informações e participação ativa nas questões envolvendo o conhecimento científico.

Outro objetivo da abordagem CTS é promover o interesse dos alunos em temas de ensino que exploram a complexa teia de relações entre o conhecimento científico, as tecnologias dela advinda e o contexto social e ambiental nos quais estão inseridos. Como consequência direta, o ensino de ciências torna-se, inevitavelmente mais contextualizado e interdisciplinar, contribuindo assim para uma aprendizagem mais significativa dos jovens (MARQUES; HUNSCHE, 2015).

No que diz respeito à formação dos professores, o subprojeto preconiza motivar o bolsista em uma formação que tenta construir um ensino menos propedêutico, a partir de uma visão interdisciplinar da ciência, articulando teoria e prática de forma mais dinâmica. Dessa forma atendendo a outro importante objetivo do PIBID que é a melhoria da formação dos docentes participantes do programa. Em termos operacionais, o subprojeto, por meio da abordagem CTS, desenvolve atividades de

¹⁷⁴ Prof. Dr. Adjunto da Universidade Federal do Pará no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. E-mail: sued@ufpa.br

¹⁷⁵ Graduanda do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Pará. E-mail: lety10yjp@gmail.com

¹⁷⁶ Graduanda do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Pará. E-mail: carlanogueira339@gmail.com

¹⁷⁷ Graduanda do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Pará. E-mail: estefanycordovil@outlook.com

¹⁷⁸ Licenciado em Ciências Biológicas, Professor da Rede Estadual da Bahia. E-mail: carlos.renato.bio@gmail.com

planejamento e execução de aulas a partir de temas de ensino com potencialidade para estimular a reflexão e discussão nos licenciandos; transformando-se, assim, em um espaço privilegiado de formação crítica (AULER, 2008).

Das ações do subprojeto

O subprojeto desenvolveu ao longo dos anos uma sequência de ações didáticas própria, a qual pode ser entendida a partir de três etapas principais: 1) fundamentação teórica acerca da abordagem; 2) planejamento de ensino; 3) execução da ação. Cada etapa é feita pelos bolsistas em conjunto com o coordenador de área.

A primeira etapa de fundamentação teórica se concentra em discussões de textos, variando entre artigos, relatos de experiência ou capítulos de livros sobre o conceito e importância da abordagem. Cada texto é escolhido semanalmente pelo coordenador do subprojeto, que o disponibiliza para que os bolsistas estudem, previamente, e assim possa-se discutir durante as reuniões semanais. Para cada artigo estudado são levantados pontos principais de como a abordagem foi utilizada, em qual modalidade foi aplicada e quais os resultados dessa aplicação. Esta etapa é importante para que os bolsistas possam conhecer e discutir, os princípios da abordagem, os temas de ensino que podem ser estudados nas escolas, as estratégias a serem utilizadas, assim como, podem perceber os problemas e as dificuldades que possivelmente enfrentarão no desenvolvimento das suas aulas.

O planejamento da ação didática é a segunda etapa do processo. Essa etapa é caracterizada pela construção de um plano de ensino, que atende a um modelo concebido e aprimorado no subprojeto. O plano de ensino está dividido em cinco seções principais: apresentação do tema de ensino, as competências e habilidades a serem desenvolvidas nos alunos das escolas, os conteúdos e as questões que será ministrada, a relação do tema de aula com a abordagem de ensino e finalmente as estratégias de ensino a serem aplicadas nas aulas.

A última etapa é a execução da ação didática, que é a realização propriamente dita do plano de aula pelo bolsista de iniciação à docência, sob a supervisão e auxílio do professor supervisor da escola de educação básica. Posteriormente a esse momento, é realizado um breve resumo de como foi à aula, e há a troca de experiências no grupo, sendo um momento em que ocorrem diferentes reflexões formativas por parte dos participantes do grupo. Esse momento é importante, pois, observamos de que maneira a ação teve impacto na aprendizagem dos estudantes da escola e como influenciou na formação prática e reflexiva do licenciando que ministrou a atividade. Importante destacar que o subprojeto PIBID Biologia desenvolve a abordagem CTS por meio de “enxertos CTS” no currículo escola. Isso quer dizer que a introdução de temas CTS ocorre transversalmente e pontualmente na programação curricular das aulas de Biologia da escola (PINHEIRO, SILVEIRA & BAZZO, 2007).

Entre as atividades que utilizaram a abordagem CTS já desenvolvido nas escolas pelos licenciandos destacam-se: “Os impactos sociais, ambientais e financeiros causados pela instalação de uma

hidrelétrica”. As consequências que o tema trouxe foram à motivação dos alunos em uma discussão que proporcionou a formação de opinião e solução à problemática. Para chegar nesses resultados, às estratégias de ensino utilizadas foram o debate simulado e o mapa mental, no qual permitiu a articulação das disciplinas curriculares que trabalham o tema socioambiental de forma interdisciplinar (SILVA; MORAES; FECHINE, 2015).

Outra atividade, também no âmbito socioambiental, desenvolvida no subprojeto foi “O uso de agrotóxicos no Brasil”, no qual se realizou a definição das tecnologias direcionadas a produção de alimentos, com ênfase nas questões ambientais e sociais. As estratégias de ensino utilizadas nessa temática foram à exibição de uma reportagem, além de uma aula expositiva dialogada. Como consequência da atividade, os alunos tiveram que criar vídeos que mostrassem seus pontos de vista acerca do uso de agrotóxicos, os quais tiveram que se posicionar de forma crítica. Nos vídeos perceberam-se muitos discentes se posicionando em relação à importância do consumo de alimentos orgânicos em detrimento daqueles com a aplicação de agrotóxicos, além de falas a respeito do seu malefício para saúde humana e ambiental, enquanto outros defenderam o uso do produto por questões econômicas.

No subprojeto PIBID-Biologia da UFPA, outro tema que fez uso das perspectivas teóricas da abordagem CTS que merece destaque foi à importância do uso de contraceptivos, em que ressaltou como os alunos entendem a importância do uso ou não dessa tecnologia. A atividade contou com estratégias de discussões textuais, trabalhos em grupo e criação de cartazes, obtendo, por parte dos alunos, uma maior compreensão e percepção sobre a ação e reação dos anticoncepcionais no corpo humano. Essa ação estimulou e permitiu uma tomada de decisão sobre a ciência e tecnologia do medicamento e seu impacto na sociedade, vistas nas atividades propostas.

Por último, destaca-se o tema “A ética da Clonagem”, que aproveitou de estratégia de ensino como trechos de filmes famosos e próximos da realidade dos alunos para que pudesse proporcionar a apresentação do tema e com conseguinte ocorreu uma exposição dialogada. A atividade final proposta aos alunos foi que eles deveriam escolher um ser vivo que supostamente poderiam clonar e discutir em sala de aula os pontos positivos e negativos desta ação. Os resultados das atividades realizadas pelos alunos foram significativos, pois, pode-se perceber um posicionamento mais crítico sobre a técnica e seu uso na sociedade. Além da construção e desenvolvimento de uma gama maior de argumentos e ideias sobre o impasse econômico e social que o tema traz.

Os impactos da abordagem CTS no contexto das escolas e da formação de professores

Como temos destacado, um dos principais benefícios de se trabalhar com a abordagem CTS nas escolas é a possibilidade de discussão de temas científicos em sala de aula, os quais geralmente estão ausentes das atividades escolares ainda tão marcados pelo conteudismo (ALVES, 2011). O debate em sala de questões científicas dessa magnitude pode promover, por sua vez, o letramento científico e tecnológico de todos os sujeitos envolvidos nesse espaço, que são peças-chaves à formação e exercício

da cidadania mais consciente, na medida em que instiga uma mudança de atitude pessoal e atitudinal, fomentando questionamentos sobre o desenvolvimento científico e tecnológico que ocorre continuamente (SANTOS & MORTIMER 2000).

No contexto escolar isso foi percebido através de uma maior participação dos alunos nas aulas relacionadas ao subprojeto. As temáticas relacionadas aos impactos da tecnologia sobre o ambiente são as que mais despertaram o interesse dos estudantes. A participação se evidenciou principalmente no levantamento de questões nas aulas e na motivação em realizar as tarefas propostas. Por outro lado, nota-se ainda uma grande dificuldade por parte dos discentes na compreensão de textos didáticos ou de divulgação científica.

Acreditamos que a utilização da abordagem CTS por trazer justamente as questões científicas, tecnológicas e sociais para o contexto da sala de aula, pode ajudar os alunos no desenvolvimento da habilidade de leitura e compreensão do contexto em que estão inseridos. Entretanto, apesar dos resultados positivos que as aulas trouxeram, outros temas como o controle de natalidade e prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST's) apresentaram dificuldades em suas discussões. Esse fato se deu, uma vez que os professores supervisores se demonstraram mais cautelosos ao permitir que os licenciandos ministrassem esses temas em sala de aula, pois, segundo eles, os meninos iriam se sentir “deslocados” e não prestariam atenção, já que este era “um tema de menina”.

Outro resultado importante verificado durante as aulas é a oportunidade de os alunos poderem relacionar os temas científicos com sua realidade social e histórica, fator crucial à sua formação cidadã. A defesa de um currículo pautado pelo uso de temas de relevância social é quase um consenso na abordagem CTS (AULER, 2008), e o uso de situações problemas contextualizados à realidade dos alunos, devem ser o ponto de partida para aprendizagem (CACHAPUZ, 1999). Tal abordagem permite aos alunos um espaço de formação crítica e reflexiva, no qual aproximam estes dos temas, além de proporcionar um maior interesse por parte deles em relação aos conteúdos escolares, assim, eles se sentem mais livres para discutir e expressar suas ideias frente a opiniões contrárias.

A abordagem de ensino tal como a abordagem CTS ainda no início da formação docente desses licenciandos participantes pode possibilitar articulação entre os diversos saberes que estão presentes ao longo das suas jornadas formativas. Tardif (2011) dentro desse contexto discute que existe diferentes saberes envolvido na formação dos professores, como os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e que todos esses se articulam no momento que o docente começa a exercer a sua profissão, surgindo um saber específico de lócus que é o saber experiencial.

Como vem sendo debatido na literatura especializada, a formação de professores ainda é uma formação marcadamente propedêutica, na qual é enfatizado o ensino extensivo de conceitos científicos de forma descontextualizada. Em relação ao nosso contexto de formação do curso de Biologia, os impactos do conhecimento científico e suas tecnologias sobre a sociedade e o ambiente estão quase que totalmente ausentes dos debates formativos. Assim, é importante ressaltar, que programas de formação

docente como o PIBID são chaves importantes no processo de articulação entre teoria e prática. A própria criação do PIBID ratifica isto, já que o programa foi criado em um contexto em que se debatia justamente sobre as lacunas que os cursos de licenciatura tinham em relação à formação inicial dos professores (PIMENTA, 1996; GUARNIERI, 2005). Essas lacunas eram resultadas de um conjunto de fatores, entre estes está à falta de práticas reflexivas suficientes para assegurar uma formação eficaz aos futuros professores, sobretudo por serem cursos desarticulados da realidade de atuação profissional.

A utilização da temática CTS também favoreceu a formação continuada dos professores supervisores das escolas em que o subprojeto atua, pois, esses docentes não são excluídos do processo formativo e participam ativamente desse locus ímpar de formação em conjunto com os bolsistas de iniciação à docência. Esses debates podem se tornar significativos as docentes atuantes das escolas, na medida em que os bolsistas corroboram com novas perspectivas teóricas e metodológicas de ensino e aprendizagem sobre as aulas desenvolvidas na educação básica.

A utilização da abordagem CTS também pode favorecer uma visão mais interdisciplinar das Ciências Biológicas no contexto da formação de professores de Biologia. Em nossa experiência notamos que no processo de planejamento de aulas CTS é fundamental interconectar conteúdos que normalmente são estudados de forma fragmentada nas disciplinas acadêmicas. Esse foi um dos principais desafios do nosso subprojeto. Em outras palavras, elaborar e realizar aulas para o ensino de Biologia em uma perspectiva integradora totalmente ausente em nossa formação.

Nessa realidade de debate, nós fomos levados a outro importante desafio da formação de professores que é planejar aulas que não tenham como base unicamente a exposição de conteúdos. Como nossa formação inicial é baseada quase que exclusivamente na exposição de conteúdos pelos professores formadores, nossa tendência é aplicar esse mesmo método no contexto escolar. Em contrapartida elaborar aulas de Biologia a partir de uma abordagem de ensino não expositiva nos leva a desenvolver competências de formação ligadas ao uso de novas estratégias de ensino relacionadas a debates de textos de divulgação científica, mapas mentais, exposição de vídeos, visita a espaços não formais e até mesmo mídias digitais.

Por fim, outro resultado das ações do subprojeto foi à percepção de uma visão mais dinâmica da Ciência, em que não se trabalha somente questões científicas, mas está dentro de um contexto histórico e cultural através do levantamento de questões significativas que criam um novo ambiente a ser explorado tanto para os alunos, como para os professores (supervisores e bolsistas de iniciação à docência).

No subprojeto, podemos perceber que o uso da CTS também facilitou o trabalhar baseado em um ensino de ciências mais contextualizado, na medida em que os bolsistas foram instigados a planejar aulas visando à tomada de decisão, foco da abordagem referida. A dinamicidade assumida pelo subprojeto é fundamental na formação dos futuros professores, afinal as tecnologias atreladas à ciência têm interferido diretamente no ambiente e suas aplicações têm gerado muitos debates, de tal forma que é

inconcebível a ideia de um ensino sem considerar seus efeitos e aplicações nas aulas de ciências e biologia da educação básica.

Considerações finais

Essas experiências nos permitiu concluir que a aproximação antecipada dessa abordagem na formação inicial de professores, neste caso CTS, bem como a construção de planos de aula e sua aplicação, foram fator determinante à realização de todas as ações didáticas desenvolvidas pelos bolsistas do subprojeto PIBID Biologia/Ananindeua. As várias ações desenvolvidas no grupo mostraram maneiras de como a construção de ações didáticas neste âmbito trouxeram benefícios tanto às escolas, como aos alunos, professores supervisores e para os próprios bolsistas licenciandos. As ações impulsionaram o desenvolvimento uma aprendizagem mais contextualizada e menos propedêutica, já que o subprojeto possibilita uma maior aproximação entre conhecimentos acadêmicos e realidades escolar de modo mais eficaz no processo de formação docente, indispensável na prática de ensino.

Despertar nos alunos a tomada de decisão frente a esses temas é a alma da abordagem CTS. Todas as ações desenvolvidas no subprojeto evidenciaram o alcance dessa intencionalidade. O enfoque CTS concede ao aluno participar do processo democrático através da promoção de um ensino-aprendizagem que desenvolve habilidades de discussão de diversos temas controversos relacionados à Ciência, estimulando sua ação cidadã, buscando formar uma autonomia crítica, para que o aluno possa deliberar sobre problemas relacionados à sociedade na qual ele está inserido.

Em última análise, as atividades como estas devem ser inseridas em cursos de formação de professores, já que o fazer pela prática é de suma importância para o desenvolvimento de competências por parte dos futuros professores, com vistas a proporcionar uma melhor construção dos saberes docentes direcionados a essa atuação.

Referência

AULER, Décio. Enfoque Ciência-Tecnologia-Sociedade: pressupostos para o contexto brasileiro. **Ciência & Ensino**, v. 1, 2008.

ALVES, Aline Roberta. **Propostas teórico-metodológicas do ENEM: Relações entre o enfoque CTS/CTSA e o discurso de professores acerca da prática docente**. São Carlos: UFSCar, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 46**. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. 11 de abril de 2016.

CACHAPUZ, António Francisco. Epistemologia e ensino das ciências no pós-mudança conceptual: análise de um percurso de pesquisa. **Atas do II ENPEC**, Valinhos, 1999.

GUARNIERI, Maria Regina. O início na carreira docente: Pistas para o estudo do trabalho do professor. In: **Aprendendo a ensinar: O caminho nada suave da docência**. 2. ed. – Campinas, SP: Autores Associados; Araraquara, SP: Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2005.

MARQUES, Sabrina Gonçalves; HUNSCHE, Sandra. **Enfoque CTS no Brasil: olhar sobre as práticas implementadas no Ensino Médio**. 2015.

- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.
- PINHEIRO, Nilcéia Aparecida Maciel; SILVEIRA, Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto; BAZZO, Walter Antonio. Ciência, Tecnologia e Sociedade: a relevância do enfoque CTS para o contexto do Ensino Médio. **Ciênc. educ.** (Bauru). vol. 13, n. 1, p. 71-84, 2007.
- SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; MORTIMER, Eduardo Fleury. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem CTS (Ciência-Tecnologia-Sociedade) no contexto da educação brasileira. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 110-132, 2000.
- SILVA, Rafael S.; MORAES, Silvia E.; FECHINE, Pierre BA. Interdisciplinaridade, Transversalidade e Abordagem CTS no Ensino de Química Por meio de Projetos Temáticos. **InterSciencePlace**, v. 1, n. 25, 2015.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

A PRAÇA PÚBLICA COMO IMPORTANTE LÓCUS À FORMAÇÃO AMBIENTAL

*Sued Silva de Oliveira*¹⁷⁹

*Carlos Renato Gonçalves dos Santos*¹⁸⁰

Resumo: O artigo é resultado de uma aula planejada e executada dentro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) mais precisamente no subprojeto PIBID/Biologia e teve como foco principal o uso de uma praça pública para o desenvolvimento de atividades com alunos da educação básica que possibilitasse a solução de problemáticas que a escola passava relacionada Educação Ambiental (EA). Dentro dos espaços educativos, as praças públicas, se revelam com grande potencial para aprendizagem de ciências, no qual as aulas podem ser abordadas dentro de um quadro interdisciplinar e assim envolvendo docentes de diferentes áreas para ministrarem essas atividades. Dessa forma, foi realizada uma aula com enfoque na EA com os alunos do 7º ano, do ensino fundamental, da Escola Tiradentes Ida cidade de Belém do Pará. A aula teve por objetivo criar um diálogo entre alunos e professores sobre as principais informações históricas do local e as relações que as constituem, o funcionamento vegetal com a sua importância ambiental e o lixo vs recicláveis/reutilizáveis e quais seus impactos às relações sociais.

Palavras-chave: praça pública; educação ambiental; ensino de Ciências.

Introdução

O consumismo desenfreado, a grande quantidade de desperdícios, o uso descontrolado dos recursos naturais, o crescimento acelerado das cidades, o aumento da poluição são temas frequentes nos debates, cartilhas e manuais que tentam chegar a uma harmonia no uso e preservação dos recursos naturais. Os encontros, acordos, reuniões que são feitas pelos diferentes representantes das esferas sociais buscam principalmente o uso sustentável desses recursos nos dias atuais, frente aos grandes impactos causados pela ação antrópica na sua exploração (CONSUMO SUSTENTÁVEL, 2005).

A educação ambiental (EA) se configura dentro desse debate, como uma importante forma de fazer o processo de sensibilização da sociedade sobre os problemas ambientais e as mudanças de postura que são necessárias à sua conservação. Sendo uma ferramenta essencial à sustentabilidade, pois faz com que as pessoas compreendam qual é a sua relação com o meio ambiente, através do desenvolvimento de técnicas e métodos em um processo dinâmico, permanente e participativo entre todos os cidadãos (JACOB; PAGEL, 2016). A EA se mostra importante à medida que amplia os debates e conseqüentemente as ações concretas direcionadas às questões ambientais. Sobretudo no âmbito educativo como as escolas de educação básica, de modo que se presa à formação de uma população, pelo menos no futuro, consciente e educada para tais questões (ALMEIDA et al, 2014).

Dessa forma o principal documento que fundamenta e organiza a Política Nacional de EA, destaca no seu artigo 1º que esse processo de EA é entendido como a construção individual e coletiva de “valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem como de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade” (BRASIL, 1999, p. 1). A escola dentro desse contexto tem um papel fundamental nesse

¹⁷⁹ Prof. Dr. Adjunto da Universidade Federal do Pará no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. E-mail: sued@ufpa.br

¹⁸⁰ Licenciado em Ciências Biológicas, Professor da Rede Estadual da Bahia. E-mail: carlos.renato.bio@gmail.com

processo da educação ambiental, pois é responsável por formar futuros cidadãos crítico, reflexivo e consciente sobre o que está acontecendo a sua volta.

Reigota (2009, p. 46) destaca que na educação ambiental escolar o importante é “ênfatisar o estudo do meio ambiente onde vive o aluno e a aluna, procurando levantar os principais problemas cotidianos, as contribuições da ciência, da arte, dos saberes populares”. Assim, os professores tem um papel fundamental dentro dessa configuração, pois são os principais autores dentro do processo de ensino e aprendizagem que devem utilizar todas as ferramentas, metodologias e espaços para o desenvolvimento de atividades mais significativas para seus alunos.

Dentro dos diversos espaços educativos, as praças públicas se revelam com um grande potencial para serem explorados no desenvolvimento de aulas e atividades educativas pelos docentes, no qual atendam os fins de uma educação crítica, reflexiva e democrática para seus alunos. As abordagens feitas nesses espaços podem ser feitas dentro de uma perspectiva interdisciplinar e assim envolvendo docentes de diferentes áreas para ministrarem essas atividades pedagógicas.

A praça, assim como os museus, bosque, jardim zoobotânicos, são áreas verdes com significativa função ambiental às cidades. Elas apresentam várias funções sociais ao longo da história, tais como seu uso religioso, militar, comercial, recreação, contemplação, mas, destacamos a importância da praça à qualidade ambiental urbana (SANT’ANNA, 2016). Robba e Macedo (2010) apontam significativos valores ambientais das praças como a circulação do ar, o controle da temperatura, a melhoria na drenagem das águas pluviais, proteção do solo contra a erosão e o espaço é uma possibilidade para desenvolver atividades de Educação Ambiental. O uso desses espaços é significativo para o ensino em relação aos aspectos ambientais, como também sociais, culturais e históricos, uma vez que os espaços públicos das praças contam as histórias das cidades brasileiras.

Dessa forma, foi realizada uma aula com enfoque na EA com os alunos do 7º ano, do ensino fundamental, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Tiradentes I em um espaço não-formal¹⁸¹ da cidade de Belém-Pará, denominado Praça Municipal do Horto. No período em que a aula foi proposta, a escola passava por alguns problemas, como por exemplo, o descarte de lixo por parte dos alunos de forma incorreta dentro das salas de aula e nas dependências da escola; grande parte dos ventiladores e ar-condicionado estava sem funcionamento, o que impossibilitava o desenvolvimento de aulas com qualidade por causa da temperatura elevada; assim como, as praças em torno da escola eram mal utilizadas pelos alunos e pela população local que acabava depredando o espaço público.

¹⁸¹ Os espaços educativos podem ser divididos em espaços formais (escolares), espaços informais (ambientes não controlados de transmissão de informação não diretos) e não formais (locais diferentes da escola, mas utilizados para propósitos educativos diretos) (SANTOS; FACHÍN-TERÁN, 2012).

Ações metodológicas

Dentro desse contexto de problemáticas enfrentadas dentro e fora da escola, a aula em particular teve por objetivos:

- Estabelecer diálogos entre alunos e professores sobre as principais informações históricas da Praça do Horto e as relações que as constituem;
- Entender o funcionamento vegetal e sua importância ecológica e social;
- Debater sobre o lixo vs recicláveis/reutilizáveis com seus impactos às relações humanas e ambientais.

O planejamento da aula

A aula teve foco no desenvolvimento de uma postura mais responsável nos discentes em relação aos ambientes em que eles ocupam (escola, casa, praças, bairros, etc.), através de discussões e debates em um espaço não-formal da cidade de Belém (Praça do Horto), partindo do pressuposto que os alunos são cidadãos ativos nas contribuições à construção e manutenção dos espaços em que participam positivo ou negativamente.

A Praça do Horto Municipal foi criada no século XVII, na época de Antônio Lemos, seria um local para a produção de mudas de mangueiras, a ideia seria equipará-la às praças das cidades da Europa. Depois de muito tempo, a praça do horto passou por processos de revitalizações e atualmente pode ser considerada como um pequeno centro de lazer, cultura e turismo. A praça se mantém preservada e se constitui como um belo espaço alternativo para crianças e adultos. Atualmente, a praça se chama Milton Trindade. O objetivo de usar a praça era desenvolver uma postura atitudinal diferenciada para fazê-los pensar mais no coletivo e no bem-estar social da comunidade que estão envolvidos.

A aula foi ministrada para os alunos do 7º ano, do ensino fundamental, da Escola Tiradentes I. Levamos os alunos à praça do horto, um espaço não-formal, localizado na cidade de Belém. Tínhamos como principal foco, criar debates com os alunos para discutirmos a importância do espaço à educação ambiental. Os professores nessa trajetória foram mediadores dessas discussões, conduzindo os debates para os objetivos planejados, com a consequência final da obtenção das competências e habilidades por parte dos alunos e também assumindo a responsabilidade por uma formação mais cidadã. Pois, percebemos que essa temática é importante para o desenvolvimento moral e ético dos alunos e alunas. Nessa trajetória foram discutidos as principais informações históricas do local e as relações que as constituem, funcionamento vegetal e sua importância ambiental e o lixo vs recicláveis/ reutilizáveis e quais seus impactos às relações sociais.

A importância de espaços verdes dentro da cidade: entender para preservar e conservar

Neste momento da aula, foi falado sobre a história e a importância do horto como espaço verde dentro da cidade. Começamos questionando os alunos o porquê da Praça do Horto ser um espaço de grande importância dentro da cidade de Belém e quais os benefícios que espaços como estes traziam para cidade. Eles chegaram à conclusão que esses espaços verdes, como as praças da cidade, o bosque Rodrigues Alves, o museu Goeldi, o Mangal das Garças e o próprio Horto, contribuem para a nossa saúde servindo de estímulo à prática de exercício físico, ajudam na diminuição da poluição e deixavam a cidade mais bonita.

Construímos um diálogo sobre efeito estufa e poluição atmosférica, pedindo que eles observassem as ruas no entorno do Horto e sugerimos que eles avaliassem o tipo de ambiente em que estamos inseridos. Os alunos perceberam que vivemos em meio a muitos carros e prédios e que esses fatores contribuíam para o aumento da temperatura e da poluição. Dentro desta análise, explicamos como os processos de urbanização facilitam esses eventos dentro da cidade. Refletimos sobre a diferença de temperatura dentro da escola e dentro do horto. Como era de se esperar, todos afirmaram que o ambiente da aula estava muito mais desagradável.

Na sequência, falamos sobre a função das plantas dentro do meio ambiente, e como elas contribuem para amenizar o efeito estufa. Neste momento da aula, foi lançado o questionamento sobre a importância de plantar árvores e construir uma horta. Dentro desse contexto, foram abordados os conceitos de preservação e conservação e no final desta parte da aula, trouxemos a informação de alguns dados sobre a cidade de Belém em relação à quantidade de cobertura vegetal. Expomos dados sobre os bairros que provavelmente são mais quentes dentro da cidade por terem menos quantidades de espaços verdes.

Dentro desta aula, destaca-se a importância dos espaços não-formais como locais de ensino. Segundo Gohn (2001) há na educação não-formal uma intencionalidade na ação, no ato de participar, aprender e transmitir ou trocar saberes. Durante toda a aula, os alunos foram muito incentivados a participarem com seus questionamentos e dúvidas. Mesmo para aqueles que no início da aula parecia que não tinha gostado de ter saído da escola para ter a aula em outro espaço, mas, com o passar do tempo, perceberam que aulas nesses espaços não-formais suprem a necessidade de aulas mais didáticas e interativas tornando-se um grande aliado da educação formal (VIVEIRO; DINIZ, 2009).

O que as plantas precisam para sobreviver e qual sua importância para o meio ambiente?

Os debates desse tema tinham a intenção de possibilitar que os alunos entendessem como é o funcionamento das plantas, quais são os elementos básicos para sua sobrevivência e qual a importância desses seres para manutenção de um bem-estar de todos os organismos em sua volta. Para iniciar as discussões foram feitas algumas perguntas iniciais que pudessem instigar a participação dos alunos e

alunas, como: quais são os organismos que são fundamentais para manter a vida no planeta terra? Quais são os alimentos que vocês mais gostam e de onde eles são extraídos? Assim queríamos chegar à importância das plantas para o planeta terra.

Em um segundo momento depois dessa apresentação inicial, passamos a discussões para se entender quais as partes constituintes fundamentais de uma planta. Para isso usamos como objetos de estudo os tipos vegetativos que lá se encontravam (árvores de grande, médio e pequeno porte, arbustos, ervas), assim os alunos foram indicando o que eles achavam que poderia ser uma parte da constituição de uma planta (raízes, caule, folhas, algumas possuíam flores e frutos). Depois deles indicaram as partes das plantas, pedi para pensarem e responderem qual seria função de cada parte que eles outrora tinham falado e assim chegamos à parte de entender o funcionamento básico das plantas e os elementos básicos que usam para sua sobrevivência.

Em cada parte da aula sempre tinham perguntas instigadoras direcionadas para os alunos e alunas, como nessa parte sobre funcionamento dos vegetais, perguntei: como as plantas obtêm seus alimentos, já que são organismos que não podem se mover? Alguns alunos destacaram que elas retiravam do solo e outros destacaram que produziam seu próprio alimento, sendo assim seres autotróficos. Depois de listados todos os elementos utilizados pelas plantas à produção dos seus alimentos, também destacaram a importância delas para os outros organismos que estão em sua volta, inclusive os seres humanos.

Nessa segunda fase da aula, buscamos ampliar as discussões sobre as questões ambientais, primeiramente perguntamos: onde estava mais agradável, no meio das plantas (onde estava se realizando a aula) ou na escola, ou na caminhada que fizemos da escola até a praça? Os alunos destacaram em consenso que lá a sensação térmica estava muito mais agradável que nos outros dois ambientes. Então perguntamos qual seriam os motivos que provocavam essa mudança e os alunos destacaram que seria que na rua tinham muitos carros e com isso traziam muito mais poluentes para o ambiente, enquanto na praça a presença das plantas provocava essa sensação de um clima muito mais agradável e diferente da escola que a falta de plantas no espaço que contribuía para deixar o ambiente bem mais quente. Aproveitei esse momento para questioná-los o que fariam para tentar mudar o espaço escolar em que eles vivem para deixar bem mais atraentes e torna-lo um espaço que pudesse ter uma sensação térmica melhor. Falaram que pela experiência que estavam tendo naquele espaço, deveriam principalmente tornar a escola um espaço mais verde, com inclusão de plantas em vasos como em um jardim ou horta vertical que poderiam ajudar tanto no equilíbrio térmico como na alimentação dos alunos.

No final desse momento, percebemos que os estudantes estavam interessados pela aula, sendo muito participativos com tudo que era perguntado ou questionado. Assim se mostrou visível que eles começaram a dar outro significado para aqueles conteúdos que eram muito das vezes explorados de forma mais teórica.

Os espaços verdes e sua relação com o lixo e reciclável/reutilizável

Nesse momento da aula foi abordado de diferentes maneiras a importância dos espaços verdes nos centros urbanos e quais os meios de conserva-los e preserva-los, abrangendo ainda a questão do lixo que produzimos diariamente e como aplicar os três R (Reduzir, Reutilizar e Reciclar) da sustentabilidade no dia a dia dos alunos e quais os benefícios trazidos ao meio no qual estão inseridos (SILVA *et al*, 2014).

Os alunos que acompanhavam a professora responsável pelo tema da aula foram levados a uma área dentro da Praça do Horto que é um parquinho com um playground para as crianças e dentro do parquinho havia lixeiras para a coleta seletiva, assim como uma que se encontra na entrada da praça. Todo o ambiente que compunha o campo visual dos alunos apresentava um alto grau de conservação, e arborização e não havia lixo algum no chão e a estrutura do espaço estava íntegra.

Na primeira parte da aula os alunos foram convidados a sentarem nos bancos localizados dentro do parquinho e se iniciou um diálogo sobre o percurso percorrido da Escola até o Horto e como o clima mudou ao chegarmos ali. Todos os alunos concordaram e opinaram sobre a mudança de temperatura e de como o ambiente estava agradável. Nesse momento abordamos a importância dos espaços verdes para a saúde física e mental, como a natureza influencia no nosso dia a dia, como as árvores atenuam a poluição e melhoram o ar do ambiente. Os alunos foram bastante participativos nesse primeiro momento e falavam como era boa a sensação de estar ali, com uma ótima ventilação e estavam relaxados naquele ambiente.

Aproveitando esse momento de tranquilidade e participação dos alunos, iniciamos a segunda abordagem da aula, direcionamos perguntas a eles: Vocês gostam de estar em um espaço assim, certo? Então o que devemos fazer para conservar esses tipos de espaços? Poucos alunos responderam, alguns disseram que um modo de cuidar do espaço era não jogar lixo no chão. Confirmei a resposta desses alunos e iniciei uma explicação sobre o nosso lixo de cada dia, começamos a dar exemplos do nosso dia a dia e como o descarte incorreto do lixo trazia problemas sérios para a cidade e afetava principalmente as pessoas que moravam em áreas baixas da cidade de Belém e próximas a canais.

Os alunos tiveram grande participação, pois começaram a se ver dentro de situações ruins devido ao descarte incorreto do lixo, principalmente quando citamos os alagamentos de ruas e as doenças transmitidas através do contato com água de esgoto. Logo depois introduzimos uma discussão sobre as soluções, perguntando a eles como poderíamos ajudar a melhorar o problema do lixo, muitos falavam que não jogar lixo nas ruas já ajudaria bastante, confirmamos como uma solução correta e lançamos as seguintes ideias: Vamos selecionar nosso lixo? O que vocês acham de separar os restos de verduras e frutas e cortar em pequenos pedaços para fazer um adubo para as plantinhas? Isso se chama compostagem, sendo uma pequena atitude, porém que ajuda muito o meio ambiente. Os alunos ficaram altamente interessados, então perguntamos a todos os quatro grupos de alunos que passaram por essa etapa da aula se eles sabiam o que era coleta seletiva e a finalidades das lixeiras coloridas.

Explicamos o que era a coleta seletiva e qual a sua finalidade, apontando a reciclagem como uma delas, muitos alunos sabiam o que era reciclagem, mas não atribuíam muita importância a ela, então pedimos para que eles se dispusessem a entrar no processo de reeducação ambiental, e contribuir dessa forma com a reciclagem e reutilização de alguns materiais que são descartados no lixo, mas que podem ser reaproveitados para diversas finalidades, ideias similares proposta por Mano et al (2010) em um de seus trabalhos. Para exemplificar isso, levamos alguns itens (vasos, porta trecos, recipiente para ketchup.) que produzimos usando garrafas pet pequenas de água. Dessa forma, mostramos para eles como podíamos usar nossa criatividade para reutilizar diversos tipos de materiais e assim contribuir para um futuro sustentável e com maior qualidade de vida.

Do horto à escola: feira escolar

A atividade realizada na Praça do Horto municipal trouxe impactos positivos para os alunos, os quais se propuseram e realizaram uma feira cultural na escola para evidenciar a importância de preservar e cuidar do ambiente em que estavam inseridos. Para isso os alunos tiveram o auxílio dos professores que ministraram a aula no Horto. Foram abordados os temas sobre a importância dos espaços verdes na cidade, sobre o cuidado com as plantas e a interação com o ambiente e os seres humanos e por fim foi trabalhada a temática sobre o lixo de cada dia e as formas de reutilização e reciclagem e os impactos gerados ao meio ambiente.

Considerações finais

A aula desenvolvida dentro do espaço não formal (Horto-Municipal) teve grandes contribuições no processo de formação docente e discente. Tal acontecimento pode ser comprovado desde o momento em que a aula foi planejada, isso porque esse tipo de atividade exige do professor um empenho diferenciado, saindo do ambiente convencional da sala de aula, permitindo praticar a teoria e construir em conjunto com os alunos os diversos conceitos sobre educação ambiental. Além de proporcionar que eles vivenciassem na prática aquilo que estava sendo discutido em sala.

Outro ponto altamente importante é o ato de planejar, pois esse tipo de aula exige que o professor tenha um envolvimento e comprometimento especial com cada etapa. Pesquisando e direcionando os conteúdos a serem abordados da forma mais didática e interessante possível, visitar com antecedência o espaço para analisar e organizar previamente como a aula será feita, organizar os alunos e explicar previamente como será a aula e analisar os resultados positivos e negativos ao fim de todo o processo (JACOBUCCI, 2008; MARANDINO et al, 2009).

Referências

ALMEIDA, L. F. R. de. *et al.* Educação ambiental em praças públicas: relato de experiência com oficinas pedagógicas. **Ciência & Educação**, v. 10, n. 1, p. 121-132, 2004.

CONSUMO SUSTENTÁVEL: Manual de educação. Brasília: Consumers International/ MMA/ MEC/ IDEC, 160 p. 2005.

BRASIL. **Lei nº 9.795**, de 27 de abril de 1999: Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, DF, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9795.htm>. Acesso em: 14 set. 2017.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: coleção ambiental. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015.

GOHN, M. da. **Educação não-formal e cultura política**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

JACOB, M.; PAGEL, E.C. A praça como instrumento de educação ambiental: uma proposta para Santa Maria de Jetibá - ES. In: Encontro Nacional de Tecnologia do Ambiente Construído, 16., 2016, São Paulo. **Anais**. Porto Alegre: ANTAC, 2016.

JACOBUCCI, D. F. C. Contribuições dos espaços não formais de educação para a formação da cultura científica. **Revista em extensão**, vol. 7. Uberlândia, p. 55-66, 2008.

MANO, E. B.; PACHECO, E. B. A. V.; BONELLI, C. M. C. **Meio Ambiente Poluição e Reciclagem**. 2. ed. Editora Edgard Blücher Ltda, 2010.

MARANDINO, M.; SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. **Ensino de Biologia: Histórias e Práticas em Diferentes Espaços Educativos**. São Paulo: Cortez, 2009.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2009.

SANT'ANNA, A. G. S. A praça pública: espaço para a educação ambiental. **Anais Congresso Nacional de Meio Ambiente**, Poços de Caldas. v. 8, n. 1, 2016.

SILVALOPES, E. S. V., BRITO, F. C. V., & de ARAUJO, J. A. Incentivo a redução; reutilização e reciclagem com foco nas garrafas pet na cidade de Redenção-PA. **Educação, Ciência e Cultura**, 18, p. 149, 2014.

VIVEIRO, A. A.; DINIZ, R. E. S. Atividades de campo no ensino das ciências e na educação ambiental: refletindo sobre as potencialidades desta estratégia na prática escolar. **Ciência em Tela**. v. 2, n. 1, 2009.

A RELEVÂNCIA DA ABORDAGEM TEMÁTICA NO ÂMBITO DO PIBID BIOLOGIA

*Sued Silva de Oliveira*¹;
*Amanda Saraiva da Conceição*²;
*Tayná Araújo dos Santos*³.

Resumo: O presente artigo propõe uma discussão acerca da utilização da abordagem temática no ensino de Biologia no âmbito do PIBID. A construção textual foi organizada nos seguintes tópicos: relevância da utilização abordagem temática no programa PIBID; planejamento de ensino através abordagem temática no contexto do subprojeto Biologia; e contribuições da aplicação da abordagem temática no ensino e na formação de licenciandos em Ciências Biológicas. A experiência aponta que a vantagem dessa abordagem consiste na efetivação da articulação entre teoria e prática e na melhoria do processo de ensino e aprendizagem, por meio do desenvolvimento da criticidade, reflexão e autonomia dos educandos.

Palavras-chave: abordagem temática; PIBID; ensino de Biologia.

Importância da Abordagem temática no Contexto do Programa PIBID

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) apresenta como objetivos gerais a articulação entre a teoria e a prática e a melhoria do processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2009). O subprojeto Biologia propôs a efetivação destes pressupostos por meio da utilização da abordagem temática, que permite a associação entre teoria e prática a partir da inserção de temas relevantes e cotidianos em sala de aula; e a elevação da qualidade do ensino através da superação do modelo tradicional de educação e do desenvolvimento de alunos críticos, reflexivos e autônomos.

A utilização da abordagem temática no subprograma é justificada pela carência da contextualização e da problematização no ensino de Biologia e na necessidade da formação de alunos críticos e reflexivos frente as questões científicas e sociais da atualidade. Nesse sentido, o uso de temas no ensino de ciências apresenta grande importância no processo de ensino e aprendizagem, visto que somente o domínio do conhecimento científico não é suficiente para a promoção de uma educação significativa (HALMENSCHLAGER, 2011).

Uma das principais características da abordagem temática é o uso de temas significativos em sala de aula. No contexto do subprograma, esse aspecto foi contemplado pela delimitação de assuntos que fazem sentido ao contexto social, econômico, cultural e político do aluno (HALMENSCHLAGER, 2017). Outra característica da abordagem refere-se à contextualização do conhecimento científico, que foi obtida pelos licenciandos através da integração entre os conhecimentos teóricos e os conhecimentos de mundo dos discentes. Outro aspecto dessa abordagem relaciona-se com a problematização de contradições sociais, no qual foram trabalhados o levantamento de questões pertinentes para o aluno (DELIZOICOV, 2008). Esses atributos foram desenvolvidos conjuntamente no subprograma com a finalidade de tornar a aprendizagem mais ampla e significativa.

Nesse sentido, o ensino de ciências articulado à abordagem temática durante a vigência do subprograma permitiu que conhecimentos científicos, tecnológicos e sociais fossem melhor compreendidos pelo educando, à proporção em que essa forma de ensino se opõe a visão unidirecional

e hegemônica da educação conteudista do currículo escolar, que valoriza a assimilação de conteúdos desvinculados do contexto do aluno (FURLAN, 2011).

O Planejamento das Aulas no contexto da Abordagem Temática

No âmbito do subprograma, o planejamento de ensino foi dividido em três etapas: estudo de abordagens de ensino (multicultural e CTS); estudo dos temas; seleção de competências e habilidades; definição de conceitos científicos; e escolha de estratégias de ensino.

Inicialmente, houve o estudo e a apropriação das abordagens de ensino realizadas por meio da fundamentação teórica e de discussões em grupo mediadas pelo coordenador de área. A escolha de temas de natureza multicultural e CTS foi realizada para tornar os conteúdos científicos mais próximos da realidade do aluno, atendendo assim aos pressupostos da abordagem temática. Os temas de natureza multicultural foram utilizados para promover a comunicação sobre as especificidades culturais das sociedades, objetivando a redução das desigualdades e do preconceito (MOREIRA, 2013). Os temas CTS foram aplicados para proporcionar a integração de conceitos relacionados a ciência, tecnologia e sociedade com o objetivo de levar o aluno a uma tomada de decisão acerca das problemáticas presentes em seu contexto social (BAZZO, 2002).

O estudo e seleção dos temas pelos licenciandos levou em consideração as contradições sociais presentes na vida dos educandos, que são entendidas como problemas persistentes na sociedade, embora sejam passíveis de correção (FURLAN, 2011). As contradições eram baseadas em questões de âmbito de saúde, ambiental, cultural, político e econômico. Dentre as problemáticas trabalhadas no programa destacam-se: agrotóxicos (ambiental, político e econômico); engenharia genética (ambiental, político e econômico); infecções sexualmente transmissíveis e preservativos (saúde, político e cultural); e gravidez na adolescência (saúde). Os usos destes temas atendem aos objetivos da abordagem temática e do subprograma, a medida em que estão fortemente relacionados com o cotidiano dos alunos.

Posteriormente, ocorreu a seleção de competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos educandos, retiradas da Base Nacional Curricular Comum e do Exame Nacional do Ensino Médio, os quais definem as aprendizagens que devem ser adquiridas pelos educandos durante a educação básica (BRASIL, 2012; BRASIL, 2018). No subprograma, as habilidades e competências mais utilizadas relacionam-se com a identificação, interpretação e análise de questões científicas e sociais, favorecendo assim, a mobilização dos conhecimentos científicos para a compreensão e intervenção de contradições sociais.

A definição dos conceitos científicos foi organizada de acordo com a sua relevância para o cotidiano do aluno associada às competências e habilidades que devem ser desenvolvidas. Os licenciandos realizaram essa ação para evitar fragmentação do processo de ensino e aprendizagem e permitir uma correlação entre o conhecimento científico e o conhecimento de mundo dos discentes.

Os licenciandos adotaram diferentes estratégias de ensino para promover a efetivação da aprendizagem significativa e o alcance das competências e habilidades propostas, as quais foram conduzidas de acordo com as propriedades dos temas, as especificidades das turmas e a infraestrutura da escola. Como exemplos de estratégias, destacam-se a exposição dialogada, demonstração de materiais didáticos, apresentação e produção de vídeos, leitura e discussão de textos, produção de mapas conceituais e cartazes, seminários e debates. Dessa forma, a ação forneceu uma diversidade de condições para que o aluno desenvolvesse senso crítico, reflexão e autonomia na busca, construção e reconstrução dos saberes.

Resultados da abordagem temática no contexto do ensino

Os resultados da aplicação da abordagem temática nas escolas foram divididos em dois domínios: interesse dos alunos pelo tema e alcance das competências e habilidades propostas. Estes aspectos foram mensurados a partir da observação dos discentes durante a exposição dos temas e pelo desempenho destes nas atividades avaliativas.

No que se refere ao interesse, notou-se que a maioria dos alunos apresentaram um grande envolvimento e participação durante a exposição dos temas, demonstrado pela motivação para responder os questionamentos dos licenciandos e pela expressiva realização de perguntas durante as aulas, que são hábitos pouco presentes durante as aulas comuns. Essa mudança na postura dos alunos pode ser compreendida pela aproximação dos conhecimentos científicos e a sua realidade, proporcionados pela abordagem em questão.

Referente ao desenvolvimento das competências e habilidades propostas pelos licenciandos, verificou-se que o alcance foi parcial, pois a apropriação do conhecimento científico não foi suficiente para a intervenção em questões sociais, com base no desempenho dos discentes nas atividades avaliativas. Acredita-se que esta parcialidade foi gerada pela insuficiência de motivação durante a vivência escolar e com o modelo passivo de ensino.

Abordagem temática na formação de professores

O estabelecimento da prática pedagógica vinculada à abordagem temática permitiu que os licenciandos desenvolvessem a capacidade de integrar conteúdos formativos no ensino escolar, a habilidade de contextualizar e problematizar temas cotidianos e de planejar o ensino por meio de competências.

Por meio da integração de conteúdos formativos no ensino escolar foi possível realizar uma adequação dos conteúdos acadêmicos na educação básica, visto que a formação docente ainda é distanciada da sua prática e as disciplinas dos cursos de licenciatura não atendem as demandas das escolas. Dessa forma, o uso da abordagem temática no subprograma permitiu o reconhecimento da complexidade da educação básica e a articulação entre a teoria e a prática.

A habilidade de contextualização e problematização de questões reais contribuiu para a transformação dos conteúdos puramente científicos em temas significativos para o contexto do aluno, permitindo assim, uma reflexão sobre a necessidade de o professor compreender a importância, não somente dos conhecimentos científicos, como também dos conhecimentos sociais, culturais, políticos e econômicos.

O planejamento de ensino com utilização de competências permitiu que os licenciandos trabalhassem suas ações no sentido de promover o desenvolvimento de habilidades pouco utilizadas no ensino acadêmico, tais como a identificação, a interpretação e a análise de questões científicas e sociais. Essa ação favoreceu a efetivação da prática social do professor, pois a melhoria do processo de ensino e aprendizagem estabelecidos nos objetivos do PIBID.

Considerações finais

O ensino de ciências fundamentado na abordagem temática é indispensável para a construção de uma educação significativa e construtiva. Por meio da prática social ligada ao professor, é possível estabelecer uma integração entre as informações científicas e os conhecimentos de mundo do aluno, permitindo que este compreenda as suas ações como modeladoras e transformadoras da realidade. Compreender e entender sobre e como a ciência ocorre propicia ao educando a tomada de decisão sobre questões cotidianas, temas polêmicos e contradições sociais.

A abordagem temática, embora seja entendida como uma estratégia de ensino que apresenta considerável importância para o processo de ensino e aprendizagem, enfrenta desafios quanto a sua introdução no currículo escolar. Essas dificuldades estão atreladas à insuficiência na formação docente para o exercício da prática social e à necessidade de o professor cumprir com os conteúdos obrigatórios. Estas propriedades intensificam o modelo bancário e propedêutico da educação, contrariando as diretrizes do PCN que valorizam a formação integral e cidadã do discente.

O uso da abordagem temática no subprograma Biologia apresenta grande importância no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que atua na redução da dicotomia entre o conhecimento científico e a realidade, favorecendo a aprendizagem e desenvolvimento de competências e habilidades pelos estudantes.

Sob a perspectiva dos bolsistas, a utilização da abordagem temática proporcionou uma vivência diferenciada da docência. Essa vivência procedeu mediante a resignificação dos conteúdos científicos por intermédio da contextualização, da problematização e da aproximação com o contexto sociocultural do educando.

Referências

- AULER, D.; TEIXEIRA DALMOLIN, A.; SANTOS FENALTI, V. Abordagem Temática: natureza dos temas em Freire e no enfoque CTS. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 2, n. 1, p. 67-84, 2009.
- BAZZO, W. A pertinência de abordagens CTS na educação tecnológica. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 28, n. 1, p. 83-99, 2002
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. **Matriz de referência ENEM**. Ministério Da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Matriz, p. 24, 2012.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência**. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2009, p. 1-20.
- DELIZOICOV, D. La Educación em Ciências y La Perspectiva de Paulo Freire. In: **Alexandria Revista de Educação em Ciências e Tecnologia**, v. 1, n. 2, Florianópolis, 2008.
- DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J.A.; PERNAMBUCO, M.C.A. **Ensino de Ciências: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2007.
- FURLAN, A. B. S. et al. Abordagem temática no currículo de ciências: a perspectiva ético-crítica na concepção de lixo como condição humana. **VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. 1-13, 2011.
- HALMENSCHLAGER, K. R. Abordagem temática no ensino de ciências: algumas possibilidades. **Vivências**, v. 7, p. 10-21, 2011.
- HALMENSCHLAGER, K. R.; DELIZOICOV, D. Abordagem temática no ensino de ciências: caracterização de propostas destinadas ao ensino médio. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 10, n. 2, p. 305, 2017.
- NASCIMENTO, T. G.; ALVETTI, M. A S. Temas científicos contemporâneos no ensino de Biologia e Física. **Ciências & Ensino**, v. 1, p. 29-39, 2006.
- SOLINO, A. P.; GEHLEN, S. T. A contextualização na Abordagem Temática Freiriana e no Ensino de Ciências por Investigação. **Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências - IX ENPEC**, p. 1-8, 2013.
- STRIEDER, R. B.; WATANABE-CARAMELLO, G.; GEHLEN, S. T. Abordagem de temas no ensino médio: compreensões de professores de física. In: **Revista Ensaio**, v. 14, n. 2, p. 153-169, Belo Horizonte, 2012
- SUND, P. Discerning selective traditions in science education: a qualitative study of teachers' responses to what is important in science teaching. **Cultural Studies of Science Education**, Dordrecht, v. 11, n. 2, p. 387-409, 2016.

O PAPEL DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE BIOLOGIA

*Sued Silva de Oliveira*¹⁸²

*Carlos Renato Gonçalves dos Santos*¹⁸³

Resumo: O trabalho discute as perspectivas formativas de um coordenador de área do subprojeto PIBID-Biologia da Universidade Federal do Pará (UFPA) do campus Belém sobre os efeitos do programa PIBID na formação dos professores, especificamente no curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFPA. Para chegar aos resultados, foi realizada análise de uma entrevista preliminar com um dos coordenadores de área, que já soma seis (06) anos à frente da coordenação de um dos subprojetos do PIBID UFPA. Os resultados apontam a importância do PIBID no que diz respeito a aproximação entre teoria e prática; ao desenvolvimento da identidade docente pelos licenciandos; a construção de práticas reflexivas; e ao papel formativo que o PIBID pode assumir.

Palavras-chave: PIBID; coordenador de área; perspectivas formativas; Biologia; UFPA.

A intencionalidade formativa do PIBID

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é concebido no ano de 2007 dentro de uma perspectiva política de qualificação e valorização da formação inicial. Dentro desse aspecto também se destacam o PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica) e o Prodocência (Programa de Consolidação das Licenciaturas) como importantes programas de influência, que tem como intuito aumentar a qualidade da formação de licenciandos nas universidades e dos docentes que já estão atuando nas escolas de educação básica.

O programa institucional de iniciação à docência se caracteriza como um programa que evidencia os princípios da instituição que o coordena (CAPES). Entre os pressupostos fundamentais que regem o PIBID estão os de que o processo de ensinar é uma ação desafiadora e de alta complexidade, assim, necessita de um trabalho colaborativo, dialógico, democrático, reflexivo e que tenha a segurança e a competência profissional como alicerces. Essas ideias também são os princípios fundamentais defendidos por Anísio Teixeira e Paulo Freire que acreditavam justamente em uma educação mais democrática e participativa que tivesse tais concepções como base, nesse sentido a CAPES também assume as ideias Freirianas de que a mudança é possível e respeita o direito de aprender do professor (GATTI et al, 2014).

Os princípios pedagógicos que norteiam o PIBID são três principais: Em primeiro lugar temos o princípio que as ações do programa devem ser focadas no desenvolvimento profissional dos professores de iniciação à docência referenciada pelos trabalhos dentro das escolas e na própria vivência da realidade escolar; o segundo princípio está na combinação do conhecimento teórico e metodológico dos docentes coordenadores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores supervisores das escolas públicas; o terceiro princípio tende para atender às múltiplas variáveis do cotidiano escolar, da investigação e da pesquisa, que leve a inovação na educação e que também tenha o

¹⁸² Prof. Dr. Adjunto da Universidade Federal do Pará no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. E-mail: sued@ufpa.br

¹⁸³ Licenciado em Ciências Biológicas, Professor da Rede Estadual da Bahia. E-mail: carlos.renato.bio@gmail.com

diálogo e o trabalho coletivo reforçando essa formação, no qual realce a responsabilidade da atuação da profissão professor (NÓVOA, 2009; NEVES, 2012).

O programa quer de forma propositada colaborar para um movimento dinâmico e contínuo de formação de todos os envolvidos no PIBID, através do contato com os espaços da universidade e da escola, assim como, com os diversos sujeitos como os coordenadores, os professores supervisores e os alunos. Dessa forma, na efetivação do programa, os licenciandos de iniciação a docência acompanham os professores supervisores exercendo atividades dentro das escolas públicas da educação básica e tais atividades nesse ambiente escolar tem a intenção de contribuir para alcançar os objetivos do programa, como, por exemplo, o da integração entre teoria e prática (objetivo VI), a aproximação da universidade com a escola e concomitantemente cooperando à melhoria da qualidade da educação básica (objetivo III).

No levantamento feito na literatura especializada direcionado ao curso de Licenciatura Biologia, podemos encontrar em primeiro lugar um grande volume de trabalhos que destacam a importância do PIBID à formação inicial de professores de Ciências Biológicas (GATTI et al, 2014; SOARES; GALIETA, 2015; LUIZ; JUSTINA, 2015; SANTOS, SOARES; SCHEID, 2016; SANTOS; OLIVEIRA, 2017; entre outros), em segundo lugar temos as pesquisas se direcionando a formação continuada dos professores de biologia da educação básica (GOMES; SANTOS, 2014; SANTOS, 2016; LIMA; FERREIRA, 2018; e outros) e, em uma menor quantidade, direcionado aos professores coordenadores de áreas e institucionais (SEVERO, 2013; SILVA, 2015).

Ações metodológicas

Dentro desse contexto, temos as justificativas principais que nos instigaram a investigar as perspectivas de um dos coordenadores de área do projeto PIBID-Biologia da UFPA campus Belém, nas quais está a falta de mais investigações direcionadas a esses sujeitos, assim como, pela necessidade de entender a suas significações formativas e suas reflexões frente à coordenação dos projetos PIBID ao longo desses anos de atuação.

Pelas questões apresentadas, surgiu o interesse em investigar: Quais as concepções que o coordenador¹⁸⁴ de um dos subprojetos do PIBID-Biologia-UFPA do campus Belém possui sobre as ações do programa na articulação da formação inicial e continuada dos professores de Biologia ao longo desses seis anos de atuação na coordenação de área? Dessa forma, o estudo foi guiado pelos seguintes objetivos:

- Entender como o PIBID contribui à formação inicial e continuada de professores de Ciências Biológicas segundo as reflexões de um coordenador de área.

¹⁸⁴ Esse coordenador de área do PIBID-Biologia já consta um período de seis (06) anos à frente da coordenação desse subprojeto.

- Identificar às perspectivas e significações do coordenador do subprojeto Biologia-UFPA sobre o programa PIBID.
- Analisar as possíveis contribuições que o PIBID vem proporcionando ao curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Caracterização do PIBID-Biologia-UFPA-Belém

O sujeito foco dessa investigação é um dos coordenadores de área do PIBID-Biologia-UFPA do Campus Belém. Atualmente, o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFPA consta com dois subprojetos, sendo o primeiro iniciado no ano de 2011 e o segundo subprojeto se iniciou com o edital de seleção no final do ano de 2013. O primeiro subprojeto do ano de 2011 tinha como título: *Iniciação à Docência e o desenvolvimento de práticas alternativas no ensino de Biologia em escolas da rede pública do município de Belém-Pará*. Naquele momento contava com doze (12) bolsistas de iniciação à docência que eram distribuídos em turmas distintas de ensino fundamental e médio na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Lauro Sodré, localizada no bairro do Marco (Belém-PA) e um professor supervisor.

No final do ano de 2013 se cria o segundo subprojeto com o título: *Tecnologias digitais e mídias nas aulas de ciências*. Este segundo subprojeto possuía dez (10) bolsistas de iniciação à docência que estavam distribuídos em turmas distintas de ensino fundamental e médio na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Tiradentes I, localizada no bairro Batista Campos (Belém – PA) e uma professora supervisora. Atualmente esse subprojeto tem como principal objetivo desenvolver temas científicos contemporâneos no ensino de Ciências e Biologia a partir de abordagens de ensino ligadas à relação entre Ciência, Tecnologia e Sociedade; ao multiculturalismo e à História da Ciência.

O sujeito da pesquisa

A escolha pelo coordenador de área do segundo subprojeto do PIBID-Biologia se justifica principalmente por duas características fundamentais: primeiro pelo fácil acesso ao sujeito da pesquisa. Esse coordenador se mostrou mais acessível para diálogos, reuniões e solicitação de informações, assim, tendo maior facilidade para o desenvolvimento dos instrumentos investigativos. A segunda característica que justifica a escolha desse coordenador foi pelo fato de termos compartilhado um tempo formativo de quatro (04) anos consecutivos, no período de 2013 a 2017, naquele momento estava na categoria de bolsista de iniciação à docência pertencente ao projeto PIBID-Biologia da UFPA.

Para chegar aos objetivos dessa investigação, o coordenador selecionado foi convidado a participar de uma entrevista inicial e conversas posteriores para possíveis elucidações de dúvidas que foram surgindo durante o percurso investigativo. Assim, a estratégia metodológica escolhida foi à entrevista por considerar que daria uma maior liberdade para que o coordenador pudessem se expressar e relatar as suas experiências. Duarte (2004, p. 215) evidencia que a entrevista é fundamental para se

“mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados”.

Reflexões formativas do coordenador de área do PIBID Biologia

A análise da entrevista feita com o coordenador de área do subprojeto PIBID-Biologia (CPB) 185 nos proporcionou que chegássemos a quatro principais contribuições do Programa PIBID à formação de professores: articulação entre teoria e prática; desenvolvimento da identidade docente nos licenciandos; criação de uma espaço de ação-reflexão; e finalmente o papel formativo transversal que o PIBID pode assumir.

Dentre os avanços na formação inicial dos professores de biologia, a associação entre teoria e prática é uma questão recorrente das pesquisas realizadas (LUIZ; JUSTINA, 2015; SANTOS; SOARES; SCHEID, 2016; SANTOS; OLIVEIRA, 2017). Assim como o próprio PIBID coloca essa relação da teoria com a prática como um dos seus objetivos principais, no qual destaca que o programa quer “contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura” (BRASIL, 2016, p. 3). Na formação inicial do licenciando em Biologia da UFPA, a relação teoria e prática se dá em primeiro lugar pela presença do licenciando nas escolas ainda nos primeiros semestres do curso. Sobre isso o coordenador do subprojeto aponta que: “teoricamente falando, essa aproximação com a escola ajudou os licenciandos nessa relação teoria e prática” (CPB). E ainda: “o programa já nasce com esse propósito de preencher essa lacuna de aproximação da teoria com a prática que ainda é muito difícil dentro dos cursos de formação de professores” (CPB).

Segundo Nunes et al (2005) afirma que essas lacunas presentes na formação docente, ainda são conseqüências do modelo de formação conhecido como o modelo “3+1”, no qual ajudou nessa separação dos aspectos teóricos e práticos. A dificuldade de aproximação desses dois aspectos dentro dos cursos de formação inicial também se dá porque eles acabam tendo um viés bem mais teórico, especialmente “as licenciaturas das ‘áreas duras’, como a Biologia, a Química, a Física e a Matemática, nas quais os conteúdos específicos tem primazia” (CPB).

O processo de interação da teoria com a prática, segundo o CPB, se estabeleceria no momento que os bolsistas PIBID começa a desenvolver uma “consciência ou conhecimento dos problemas que estão relacionados ao exercício da docência na escola” (CPB). A busca de soluções às problemáticas enfrentadas, proporcionaria o desenvolvimento de um conhecimento ou saber próprio da experiência que somente é possível de ser desenvolvido nesse ambiente singular de atuação. Tardif (2011) foi o autor que se destacou em propor a existência de diferentes saberes profissionais (saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares) e que esses se articulam quando surge o saber

¹⁸⁵ A sigla CPB (Coordenador PIBID-Biologia) foi usada para se referir as falas do sujeito da pesquisa.

experencial, que seria justamente o saber resultante do exercício docente, sendo construído e reconstruído pela vivência em situações dentro das escolas e com as relações com os alunos e colegas de profissão.

As ações do PIBID na formação inicial também alcançam e constroem um ambiente próprio de valorização e identidade docente, como é proposto em seu objetivo II, no qual fala que o programa quer “contribuir para a valorização do magistério” (BRASIL, 2016, p. 03). Segundo a dinâmica do programa, essa valorização da docência pelos licenciandos surgiria no momento em que estes começam a se perceber como docentes atuantes nas salas de aulas. Dentro do PIBID-Biologia, o coordenador do subprojeto percebeu também um movimento convergente dos bolsistas para essa valorização da sua própria profissão, como destaca:

Eles começaram a ver a escola com outro olhar, com o olhar de professor. De quem está exercendo a profissão ou começando nesse início a tomar conhecimento disso. Nesse passo inicial de ver a escola como outro olhar é o tempo em que também começa a dar a suas primeiras aulas e saber o que é exercer a docência, elaborar um plano de aula, o que é passar uma avaliação. Começa a sentir a escola dentro do ponto de vista profissional. (CPB)

Para o coordenador do PIBID-Biologia antes de se estabelecer esse processo de construção e valorização dentro do ambiente escolar, o auxílio através da bolsa foi o grande incentivador dos discentes a participarem desse locus de formação que é o PIBID, pois segundo ele: “a bolsa realmente acaba sendo uma grande atração para esses alunos que acabam sendo ‘fisgados’ pelo programa, mas, apesar de que muitos deles começam no projeto por causa da bolsa, eles acabam se encontrando no PIBID” (CPB). Essa identificação acaba fazendo com que os licenciandos entendam um pouco mais as questões da própria licenciatura.

A valorização da docência por esses futuros professores é importante para que não possamos chegar às questões levantadas pela autora Chakur (2009) no qual lamenta inicialmente a postura da maioria dos discentes de licenciatura que olham a profissão como um “bico” e destaca que é importante essa valorização para que eles possam entender que o profissional de ensino não faz “bico” ou “quebra-galho” na educação. A valorização e o entendimento desse processo formativo em que estão inseridos, assim como, da própria construção da identidade formativa de sua profissão se configuram em um cenário que fica evidente a complexidade da atuação do professor.

Na formação inicial dentro curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFPA, o coordenador propõe que o outro avanço foi à mudança da:

Compreensão da prática docente e da profissão docente, eles começam a entender melhor que o professor não é aquele que apenas transmite a informação, que recebe um plano pronto e desenvolve. Eles começam a entender e exercer um pouco mais a sua autonomia docente. (CPB)

A epistemologia de formação do professor-reflexivo de Schön (1995; 2007), é um importante ponto de influência no desenvolvimento da autonomia docente nos cursos de formação inicial. Na literatura especializada, essa perspectiva já vem sendo discutida ao longo das décadas, mas, se intensificou nos anos da década de 90. Tendo suas raízes nas ideias do filósofo John Dewey, o pesquisador Donald Schön foi quem se destacou por propor um modelo de formação em que o lócus de atuação profissional é um importante espaço de construção de conhecimentos, saberes, habilidades e competências que somente se arquivam no contínuo movimento da ação-reflexão-ação.

Nesse contexto de debate, o coordenador do PIBID-Biologia considera que no subprojeto em que está à frente da coordenação procura “estimular uma prática que desenvolva ação-reflexão-ação dos bolsistas de iniciação à docência” (CPB). Obviamente, a aproximação de um desenvolvimento mais prático e reflexivo vai variar entre os grupos diferentes do PIBID e depende de como cada grupo enxerga essa prática; pois, os subprojetos podem incentivar práticas mecânicas, práticas rotineiras, práticas técnicas ou uma prática reflexiva, a qual é a defendida pelo programa. Segundo o coordenador entrevistado, a prática reflexiva é um grande desafio ao PIBID, porque “nem todas as práticas que são desenvolvidas nele são de fato práticas que levem o licenciando a uma reflexão” (CPB).

Para chegar a esse movimento contínuo de ação-reflexão-ação por parte dos discentes, o grupo no qual o coordenador orienta, desenvolveu um conjunto de ações que devem ser realizadas na universidade e na escola. Essas ações nesses ambientes formativos recebeu o nome de *protocolo de ação*, entendemos aqui protocolo não como uma forma engessada de trabalho dos bolsistas, porém, como uma forma de organizar e planejar as atividades que devem ser desenvolvidas pelos licenciandos de iniciação à docência. Santos, Oliveira e Nunes (2017) colocam que o protocolo de ação dentro desse subprojeto em questão possui quatro etapas:

1º etapa- O planejamento da aula que será desenvolvida na escola; 2º etapa- A orientação com o professor coordenador e a apresentação para o grupo, no qual se discute quais são as melhores estratégias que devem ser tomadas dentro do planejamento prévio do bolsista; 3º etapa- Desenvolvimento da prática na escola e 4º etapa- A reflexão da prática pedagógica, momento em que o bolsista analisa todos esses pontos e reflete de que forma toda essa trajetória contribuiu à sua formação profissional com a produção de um artigo final. (SANTOS; OLIVEIRA; NUNES, 2017, p. 786)

Essa forma de planejar as ações dentro do PIBID-Biologia se mostrou eficiente para alcançar os objetivos que o programa propõe à formação inicial dos licenciandos, mostrando-se hábil para ajudar com as lacunas formativas presentes na formação desses futuros professores. Entretanto, apesar dos avanços que foram destacados, o coordenador corrobora que ainda existem alguns obstáculos que precisam ser transpostos na formação dos professores participantes do programa, principalmente na formação contínua dos docentes supervisores da educação básica. O coordenador fala que por diferentes

motivos ainda não conseguiu uma integração mais consistente com a professora supervisora que faz parte do subprojeto PIBID-Biologia:

No nosso caso a professora da escola não consegue, por causa do tempo e por outras questões, fazer parte dos nossos encontros semanais. Então, essa aproximação e interação acabam ficando deficientes. A interação acontece mais do próprio bolsista que está na universidade, na escola e promove esse meio de campo. (CPB)

A interação dos professores supervisores e coordenadores é uma dificuldade que precisa ser superada para ajudar na formação dos docentes da educação básica, mas, a participação do bolsista de iniciação à docência dentro das escolas também ajuda na formação continuada desses professores supervisores. No momento em que esses licenciandos debatem com os professores das escolas sobre suas aulas que irão desenvolver, sobre as ações metodológicas utilizadas, as teorias de ensino e aprendizagem, as ferramentas de ensino e as formas avaliativas utilizadas para verificar se os objetivos das aulas foram alcançados. Esse debate proporciona a criação de um espaço ímpar de formação contínua com esses docentes que já atuam na educação básica.

Dentro das contribuições do PIBID para o curso de licenciatura em Biologia, em primeiro lugar o coordenador destacou que foi o “interesse maior para o campo da docência” (CPB). Os licenciandos participantes começam a mostrar uma vontade maior de entender e valorizar o próprio curso em que estão se formando. Consequentemente, o programa não influencia apenas a dinâmica formativa dos bolsistas que participam do projeto, mas, também, do curso de formação inicial em que eles fazem parte. Nesse contexto de melhoria dos cursos de formação inicial, o sujeito investigado propõe que o programa institucional acaba assumindo outro papel formativo que não era sua intenção inicial, quando este foi idealizado e proposto. Segundo o coordenador, o PIBID:

Acaba se tornando uma formação complementar. Na medida em os cursos de formação, na sua maioria talvez, ou principalmente no campo da biologia que é de onde estou falando, são cursos muito apegados às disciplinas específicas. Logo, o PIBID acaba tendo um papel de formação complementar, paralela, transversal naquela formação que o aluno tem na graduação. (CPB)

Trabalhos como de Moura (2013) e Baladeli (2015) realizados com participantes do PIBID também identificaram que os bolsistas acabaram atribuindo essa função de formação paralela ao programa. O PIBID por assumir indiretamente essa formação paralela ao curso de formação inicial, começa a se tornar um espaço valorativo importante para os bolsistas, em que atribuem um significado formativo maior a esse espaço do programa:

Inevitavelmente os alunos acabam enxergando, pela minha experiência, no PIBID um complemento a sua formação e que às vezes esse complemento chega até oferecer uma formação superior em termos de prática, de teorias, de associação teoria e prática, do que o curso presencial consegue promover. Então,

legalmente o PIBID não tem essa obrigação de ser uma formação complementar, mas as experiências no nosso caso apontam nessa direção. (CPB)

Outra contribuição que o programa traz para o curso de formação inicial é que melhora a dinâmica formativa no momento em que antecipa os licenciandos dentro da escola, proporcionando a esse discente uma iniciação à docência que favorece o seu desenvolvimento dentro do curso. Nesse contexto, o coordenador coloca: “o discente vai para escola, já tem a chance de ir desde o primeiro ou segundo semestre conforme for e então, não depende do estágio. Não precisando do estágio supervisionado para ir à escola” (CPB).

Considerações finais

A entrevista com o coordenador de área do subprojeto PIBID-Biologia da UFPA evidenciou que o programa ao longo desses anos de desenvolvimento na Universidade alterou consideravelmente e está alterando a dinâmica formativa dos cursos de licenciatura participantes do PIBID. As mudanças estão se configurando desde a formação inicial dos bolsistas de iniciação a docência, como também na formação continuada dos professores supervisores da educação básica. Os professores começaram a fazer uma articulação mais concreta da teoria com a prática, assim como, mostraram aspectos de valorização, identificação e responsabilidade com o curso e sua própria profissão.

Na dinâmica do curso de licenciatura em biologia, percebe-se que o PIBID também tem contribuído para significações positivas e melhoria da qualidade do mesmo. Principalmente no desenvolvimento do processo de autonomia formativa direcionada a esse curso, no momento em os sujeitos envolvidos nesses lócus de formação (o curso de formação inicial e o PIBID) começam a debater questões mais concretas que vivenciam dentro das escolas. Dessa forma, favorecendo o entendimento do próprio percurso formativo em que estão inseridos.

No âmbito da UFPA ainda existem desconpassos que precisam ser acertados, como a falta de um compartilhamento mais robusto das experiências vivenciadas pelos projetos ao longo desses dez (10) anos de PIBID. Entretanto, é inegável que o programa melhorou a qualidade dos cursos de licenciatura participantes, que pode ser percebido pelo grande volume de trabalhos na literatura especializada. Assim, esperamos que o programa continue sendo desenvolvido e melhorando cada vez mais a formação de todos os docentes envolvidos.

Referências

BALADELI, Ana Paula Domingos. A profissionalização do professor na interface estágio curricular supervisionado e PIBID. In: **XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Curitiba, 26 a 29 de outubro, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Portaria Nº 46, de 11 de abril de 2016.

- CHAKUR, Cilene R. de Sá Leite. Profissionalização docente: a necessária valorização do papel de professor. In: OLIVEIRA, ML., org. **(Im)pertinências da educação: o trabalho educativo em pesquisa [online]**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 111-119, 2009.
- DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educa em revista**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.
- GATTI, Bernardete A. et al. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.
- GOMES, Claudia; SANTOS, Poliana Fernandes. O Pibid e a formação de professores de biologia na perspectiva da educação inclusiva. **Diálogos-Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História**, v. 18, p. 243-259, 2014.
- LIMA, Gislaine Rocha de; FERREIRA, Maria Aparecida dos Santos. A formação docente e o PIBID-subprojeto de biologia do IFRN/Macau: uma interlocução entre a formação inicial e continuada. **HOLOS**, v. 2, p. 318-332, 2018.
- LUIZ, Cintya Fonseca; JUSTINA, Lourdes Aparecida Della. A construção da profissão docente no contexto PIBID/Biologia. In: **Atlanta. Jornal de Educação e Desenvolvimento**. Em <http://atlanta.eumed.net/profissao-pibid/> Março de 2015.
- MOURA, Eduardo J. S. **Iniciação à docência como política de formação de professores**. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, 2013.
- NEVES, Carmen Moreira de Castro. A Capes e a formação de professores para a educação básica. In Revista Brasileira de Pós-Graduação. **Educação Básica: Ensino de Ciências e Matemática e a Iniciação à Docência**. Suplemento 2, volume 8, p. 353-373, março de 2012.
- NÓVOA, Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educacion**. Madrid: 2009.
- NUNES, Célia Maria Fernandes et al. A Formação de Professores na UFOP: Analisando os cursos de Licenciatura. **Letras**, v. 4, n. 3/06, p. 4, 2005.
- SANTOS, Carlos Renato Gonçalves dos; OLIVEIRA, Sued Silva de. PIBID como locus de formação reflexiva de professores de Ciências Biológicas: análise do relato dos bolsistas de iniciação à docência. In: **Anais do VIII EREBIO RJ/ES - VIII Encontro Regional de Ensino de Biologia RJ/ES: Aqui também tem currículo! Com a palavra, os professores de Ciências e Biologia - 1. ed.** - Niterói, Rio de Janeiro: MGSC Editora, 2017.
- SANTOS, Carlos Renato Gonçalves dos; OLIVEIRA, Sued Silva de; NUNES, Cristina de Barros. PIBID: Síndromes cromossômicas, sociedade e preconceito. In: **Anais do VIII EREBIO RJ/ES - VIII Encontro Regional de Ensino de Biologia RJ/ES: Aqui também tem currículo! Com a palavra, os professores de Ciências e Biologia - 1. ed.** - Niterói, Rio de Janeiro: MGSC Editora, 2017.
- SANTOS, Marcia ZschornackMarlow; SOARES, BriseidyMarchesan; SCHEID, Neusa Maria Jonh. O PIBID e a Formação de Professores de Ciências Biológicas da URI, Santo Ângelo, Brasil. **Interacções**, v. 11, n. 39, 2016.
- SANTOS, Marcia ZschornackMarlow. **O PIBID e a formação continuada de professores de Ciências Biológicas: contribuições para a prática docente**. 158 fls. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul / Faculdade de Física / Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Porto Alegre, 2016.
- SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote. v. 2, p. 77-91, 1995.

SEVERO, Marilete *et al.* PIBID e a Formação Docente na Visão do Coordenador de Área. **V SIMFOP–Simpósio sobre Formação de Professores**, 2013.

SILVA, Luciene Fernanda da. **Coordenadores de área do PIBID: um olhar sobre o desenvolvimento profissional**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências. São Paulo, 2015.

SOARES, Viviane de Mendonça; GALIETA, Tatiana. A construção da identidade docente de licenciandos em Biologia: análise de relatórios individuais do PIBID. In: **X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC**. Águas de Lindóia, SP – 24 a 27 de novembro de 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. Ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2011.

APRENDIZAGEM POR EXPERIMENTAÇÃO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE BIOLOGIA PARA TURMAS DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

Josival Jhonathans Nascimento dos Santos¹

Luzinete Nascimento do Nascimento²

João Pedro Pantoja Monteiro³

Glenda Moraes Silva⁴

Valdenice Barros da Silva Moscoso⁵

Ivoneide Maria da Silva⁶

Introdução

As aulas de biologia são, muitas vezes, consideradas pelos alunos como complexas e de difícil compreensão, uma vez que a matéria traz na sua grade convencional de ensino uma gama de dificuldades, tais como o excesso de vocabulário de palavras científicas, dificultando o entendimento do aluno (KRASILCHIK,1994). Além disso, apesar de alguns avanços, o que temos visto é que, de maneira geral, o ensino de Ciências ainda se pautava na memorização de fórmulas e conceitos, nomes científicos e estruturas químicas, o que pouco acrescenta na formação do cidadão (KRASILCHIK; MARANDINO, 2004). De acordo com KRASILCHIK (2014), os conceitos e termos passam a ter mais significado para o estudante quando ele consegue acessar exemplos suficientes para construir associações e analogias, contextualizando o conteúdo com suas experiências pessoais.

Entretanto, para se alcançar esse objetivo, a disciplina precisa ser passada de forma coesiva e dinâmica, sendo necessário que a educação tradicionalista dê lugar a educação contemporânea, de modo que as aulas se tornem um lugar não só de conhecimento, mas também de trocas de experiências e dúvidas que possam ser sanadas coletivamente (LOPES,2005).

Diante disso, abordar a disciplina de forma mais contextualizada é essencial para ajudar o aluno a agregar a teoria convencional ao seu cotidiano, intercalando o ensino da biologia com os problemas da sociedade na qual o aluno e a escola estão inseridos. A ideia de contextualização entrou em pauta com a reforma do ensino médio, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.392/96), que acredita na compreensão dos conhecimentos para uso cotidiano.

Nesse contexto, o ensino por experimentação entra como uma ferramenta a se somar com o convencional e tais experiências são vistas como algo que agrega novos conhecimentos e amplia a visão do aluno, tornando essa dinâmica educativa mais efetiva e prazerosa.

Para Chalita (2001) a educação não pode ser vista como um depósito de informações e sim como algo mais palpável e mais acessível a todos e a aula prática tem a capacidade de trazer assuntos distantes para o dia a dia. O aluno tem o direito de saber que também é capaz de visualizar uma célula, uma bactéria, de produzir mudas, de manipular produtos químicos, dentre tantas outras áreas que fazem parte da Biologia.

Contudo, apesar de ser um desafio despertar nos alunos o interesse pelas atividades experimentais, essa metodologia possibilita retornos significativamente favoráveis tanto ao aluno quanto para escola, pois possibilita ao pedagogo divisar novas perspectivas, a fim de remodelar suas práticas educativas.

Entretanto, GASPAR (2009), destaca que a atividade experimental tem vantagens sobre a teoria, porém ambas devem caminhar juntas, pois uma é o complemento da outra.

É importante salientar que, apesar de o ensino por experimentação apresentar retornos consideráveis, o educador como propulsor da prática, precisa previamente conhecer profundamente as práticas experimentais que serão propostas aos alunos, visto que o professor não deverá ser um mero executor de coisas, na realidade, ele é um educador, é a pessoa que realiza a prática pedagógica, que promove mudanças e inova, que molda personalidades HENNING (1998).

Diante disso, a importância de projetos acadêmicos é indubitável, quando o objetivo é vincular a universidade à comunidade, esta última, representada pelas escolas de ensino básico, pois proporcionará retornos mutuamente benéficos.

A título de exemplo, destaca-se o programa PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência que traz entre suas atividades, a inserção do licenciando no ambiente escolar na sua primeira metade do curso, com o propósito de estimular desde o início de sua formação, a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de educação básica. O programa PIBID visa atender as necessidades básicas das escolas, em especial, no que confere o desenvolvimento e a prática de experimentações no ensino convencional, tornando de certa forma, os saberes mais dinâmicos e de fácil entendimento.

Diante do exposto, o objetivo desse trabalho foi avaliar a capacidade da metodologia de aprendizagem por experimentação estimular o engajamento dos alunos, dentro e fora de sala de aula, por meio da participação dos mesmos na coleta e análise de dados.

Material e métodos

A atividade foi realizada com duas turmas do 3º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Lauro Sodré com o objetivo de ser apresentada à comunidade escolar durante a feira cultural, cujo tema era “Sustentabilidade e Educação: Qual o Brasil que eu quero”. A partir desse tema optou-se por buscar uma proposta que fosse motivante para os alunos e que abordasse um problema que está presente na vida de todos eles: os mosquitos e as doenças veiculadas por eles. Neste sentido, buscamos uma parceria com o Laboratório de Biologia de Parasitos e Vetores da UFPA que disponibilizou uma armadilha para monitoramento de mosquitos *Aedes aegypti* por meio da captura de ovos, de utilização simples e baixo custo: a ovitrampa (Gráfico 1).

A armadilha de oviposição proposta por Fay & Eliason (1966) consiste de um recipiente preto de aproximado de 500 ml associado a um substrato para a coleta de ovos, usualmente uma palheta de compensado de madeira, de 2,5 X 12,5 cm, tipo eucatex/duratex que apresenta uma das superfícies rugosa. A palheta é fixada ao vaso com um grampo de metal (tipo “clips”) na posição vertical, com a superfície rugosa exposta, ou seja, disponível para a postura de ovos. Um terço da palheta deverá estar imersa em água, para garantir faixa de umidade adequada à oviposição. (Procedimento Operacional Padrão, N° 09, 2019).

A atividade constitui-se de quatro etapas, descritas a seguir.

- **Etapa 1 – Engajamento dos alunos.** A proposta da pesquisa não foi imposta aos alunos. Visando um maior comprometimento dos alunos participantes, após uma explicação do objetivo e etapas que estariam envolvidas na atividade, estes foram convidados a participar do projeto. Após explicação do procedimento de captura cada participante recebeu um kit de coleta composto por uma palheta de eucatex, uma ovitrampa, um clip e um saco plástico pequeno para depositar a palheta após o período de coleta. Os alunos foram orientados como instalarem as armadilhas em suas casas, e, após uma semana deveria recolhê-la e conduzir todo material de volta à escola. A presença de *Aedes aegypti* nas residências amostradas é detectada pela presença de ovos aderidos à palheta de Eucatex.
- **Etapa 2 – Visita à UFPA.** Uma visita ao Instituto de Ciências Biológicas, na UFPA, foi programada para o dia da remoção das armadilhas, onde os alunos participaram de várias atividades visando o melhor entendimento da transmissão vetorial de patógenos e também conhecer o trabalho de pesquisa realizado por um laboratório da universidade. Inicialmente, os alunos assistiram a uma palestra que abordava o conteúdo referente ao estudo entomológico, patógenos transmitidos por mosquitos e métodos de diagnóstico, dentre outros temas. Posteriormente, os alunos foram divididos em grupos com o objetivo de realizar algumas atividades práticas: i) Aula prática com visualização das diferentes fases do ciclo de vida do *A. aegypti* (ovo, larva, pupa e adulto) ao microscópio estereoscópico; observação da diferença entre machos e fêmeas de mosquitos; ter contato com outros tipos de armadilhas utilizadas na captura de mosquitos. Durante esta atividade os alunos foram orientados também a analisar, em microscópio, as palhetas que trouxeram de casa, podendo constatar a presença ou não do *A. aegypti* em sua casa; ii) Visita orientada a um insetário de criação de mosquitos; iii) Visita orientada a uma sala de diagnóstico por técnicas moleculares, onde puderam observar como é realizado o processo de PCR para extração de RNA e DNA desses vetores.

Ao final das atividades os alunos foram reunidos com a finalidade de participar de um jogo de tabuleiro que pretendia avaliar o grau de conhecimento obtido ao longo das etapas anteriores. Os alunos foram orientados a formar quatro que deveriam responder a perguntas referentes aos assuntos abordados durante a visitação (ex. tipo de alimenta o do mosquito macho e fêmea, agentes etiológico, formas de contamina o e preven o, etc.).

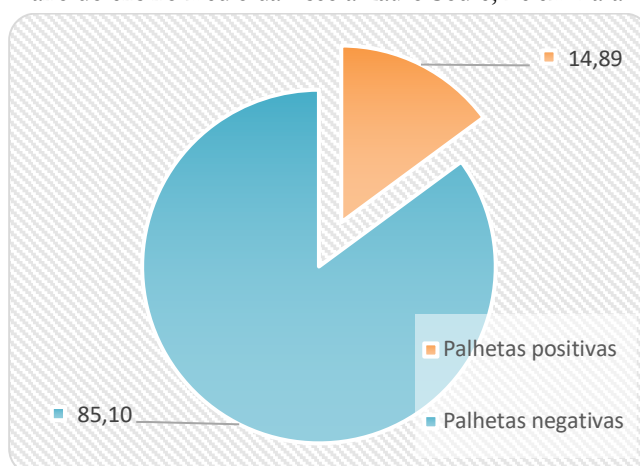
- **Etapa 3 – Análise dos dados.** A positividade das palhetas foi avaliada no laboratório da UFPA com colabora o de estagiários e o resultado levado para os alunos. Foram analisadas 47 palhetas. Na sala de informática, os alunos foram orientados na análise dos dados, produziram tabela, analisaram e calcularam a taxa de positividade das armadilhas por bairro amostrado. Ao final os resultados foram discutidos por toda a turma.
- **Etapa 4 – Apresenta o dos resultados para a comunidade escolar durante a feira cultural.** Os alunos foram divididos em grupos e receberam os temas que seriam apresentados na feira cultural de acordo com o que foi apresentado durante a visita o a UFPA. Foram formados seis grupos: três deles abordaram as três patologias associadas ao vetor *A. aegypti* (Dengue, Zika e Chikungunya), um abordou a biologia desse vetor, um grupo explicou sobre as armadilhas utilizadas para a captura desses vetores, desde as mais simples até aquelas com a utiliza o de químicos. Por fim, um dos grupos ficou responsável por transformar as informa es adquiridas por meio dos resultados das palhetas em um mapa que teve por objetivo, mostrar o  ndice de mosquitos nos bairros amostrados pelos alunos.

Resultados e discussão

Cerca de 47 alunos participaram da coleta de dados por meio da instala o de ovitrampas em suas residências. Nessa coleta foram observadas 14,89% de palhetas consideradas positivas, ou seja, com a presença de pelo menos um ovo (Figura 2). As amostras negativas podem sugerir que os bairros e regiões adjacentes às moradias dos alunos não sofrem a incidência de vetores.

Foi verificado um grande comprometimento dos alunos com a a o desenvolvida, pois a maioria devolveu as palhetas para serem analisadas. Sendo assim foi possível observar que a investiga o como um meio para o ensino, estimula a busca pelo conhecimento. De acordo com BATISTA, SILVA (2018) o ensino investigativo visa, entre outras coisas, que o aluno assuma algumas atitudes típicas do fazer científico, como indagar, refletir, discutir, observar, trocar ideias, argumentar, explicar e relatar suas descobertas. Isso faz que o Ensino Investigativo seja uma estratégia didática em que os professores deixam de simplesmente fornecer conhecimentos aos alunos, que passam a ser mais ativos, e não meros receptores de informa es.

Gráfico 1 – Porcentagem de ovitrampas positivas observadas em uma semana de coleta nas residências dos alunos do 3º ano do ensino médio da Escola Lauro Sodré, Belém-Pará.



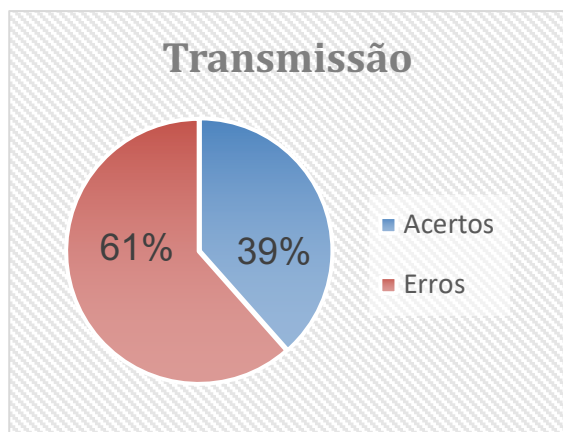
Fonte: elaborado pelos autores.

Importante relatar que foi observado que alguns alunos que haviam obtido palhetas com o resultado positivo apresentaram modificação em seu comportamento em relação a prevenção contra a proliferação de mosquitos. Isso pôde ser constatado através do depoimento de uma aluna durante a explicação do seu trabalho na feira cultural. Ela explicou como, juntamente com sua mãe, mobilizou alguns moradores da sua rua para combater o mosquito *A. aegypti*. Segundo a estudante, ela explicou a alguns dos seus vizinhos que havia realizado um experimento para verificar o índice de mosquitos do gênero *Aedes* na região e o resultado não a agradou, pois a amostra obtida foi positiva e isso a preocupou, uma vez que ela teve conhecimento das consequências da presença destes vetores nas redondezas.

Essa aluna entendeu que se prevenir dentro de casa ajudaria, porém não solucionaria o problema. Sendo assim, com a ajuda da mãe, mobilizou vizinhos para a limpeza da rua por meio da coleta de lixo, como a retirada pneus, garrafas, além da conscientização sobre as formas de proliferação do mosquito entre outros meios de prevenção. A partir dessa atitude foi possível observar que o conhecimento adquirido não se limita as dependências da escola, uma vez que assume cunho social a partir de ações tomadas pelos próprios alunos em seu cotidiano.

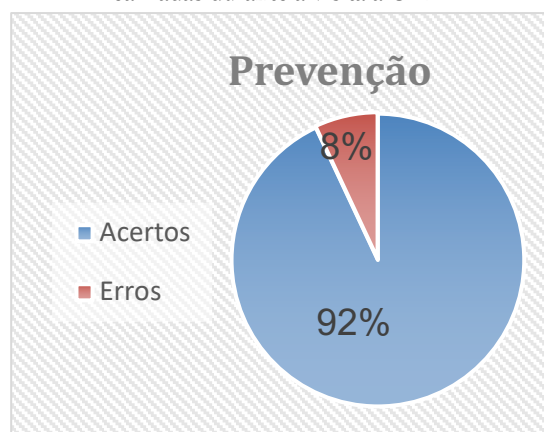
O desempenho dos alunos no jogo realizado ao final da visita à UFPA foi analisado visando avaliar o grau de conhecimento adquirido com as atividades. O jogo apresentava questões sobre transmissão de patógenos, medidas de prevenção dessas doenças e sobre a biologia do mosquito (Gráficos 2, 3 e 4).

Gráfico 2 – Porcentagem de erros e acertos dos grupos em relação aos temas das perguntas realizadas durante a visita à UFPA.



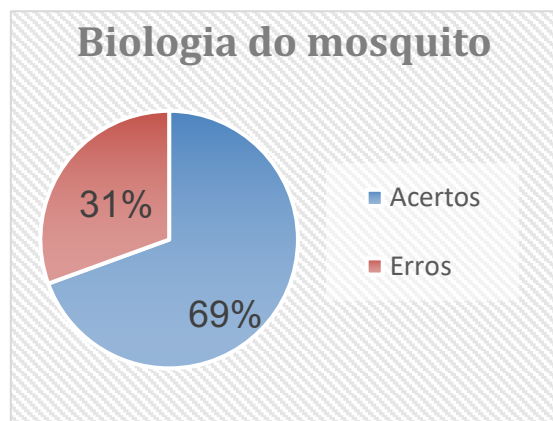
Fonte: elaborado pelos autores.

Gráfico 3 – Porcentagem de erros e acertos dos grupos em relação aos temas das perguntas realizadas durante a visita à UFPA.



Fonte: elaborado pelos autores.

Gráfico 2 – Porcentagem de erros e acertos dos grupos em relação aos temas das perguntas realizadas durante a visita à UFPA.



Fonte: elaborado pelos autores.

Foi observado que os estudantes sentiram maior dificuldade nas questões sobre transmissão de patógenos. Mesmo após a palestra e demais atividades eles responderam que o agente etiológico da Dengue, Zika e Chikungunya era *A. aegypti*, demonstrando não terem assimilado que o vetor apenas transmite o patógeno, que é o real o causador das doenças.

Apesar de não terem o conhecimento de quem causa a doença, os alunos sabem como evitar que a mesma se propague. Isso foi pontuado positivamente, uma vez que o número de acertos foi o maior entre os três analisados. Por fim, foi constatado que as turmas entenderam sobre o ciclo de vida do mosquito e como ocorre a reprodução e outros aspectos biológicos, porém quando indagados sobre a diferença entre machos e fêmeas alguns grupos sentiram dificuldades em relacionar a forma de alimentação como característica inicial para a diferenciação dos insetos.

Desse modo, a utilização de jogos pode se tornar um aliado do professor, pois além de ajudar na fixação do conteúdo, permite analisar quais assuntos os alunos apresentaram maior grau de dificuldade, cooperando para que o profissional desenvolva metodologias mais didáticas e mais eficientes, focadas

nas dificuldades encontradas pelas turmas. De acordo com PEDROSO (2009) o destaque dado ao fato de o jogo ser embasado por uma metodologia, é porque partimos do pressuposto de que quando o professor tem clareza dos objetivos visados e organiza metodologicamente a atividade para alcançá-los, tem grandes chances de sucesso na implementação do mesmo.

Feira da Cultura

No dia da feira, os alunos se organizaram no Hall da escola, onde realizaram as apresentações de acordo com o conteúdo ministrado durante a visita a universidade. Para melhorar e tornar mais interessante a apresentação e explicação para a comunidade, o laboratório de parasitologia cedeu alguns de seus materiais utilizados na captura, coleta e visualização de dados como armadilhas para mosquitos, *Microscópio Estereoscópio*, utensílios para alimentação e locomoção dos mosquitos, além de frascos que continham as fases do ciclo de vida desses animais.

Entretanto, os grupos não se limitaram somente aos materiais cedidos pela universidade, se articularam também com a produção de banners que pontuavam informações importantes sobre os vetores e os modos de transmissão e prevenção das doenças.

O engajamento dos alunos também contribuiu para a criação de um mapa que tinha por objetivo mostrar os bairros com maiores incidências de ovos de mosquito. Este mapa só foi possível a partir da coleta de dados realizada pelos alunos com a instalação das ovitrampas em suas residências.

Conclusão

O presente estudo propiciou resultados interessantes e positivos tanto para os professores envolvidos quanto para os alunos e a comunidade em que estão inseridos. Além da aula tradicional, onde o aluno atua como agente passivo e o professor expõe as informações, houve a aplicação de aulas práticas com visualização dos insetos em lupa, a utilização do jogo para teste de conhecimento e fixação, o que estimulou a competição e a interação entre os alunos; e a visita ao laboratório de parasitologia que inseriu os alunos no ambiente onde se produz ciência, conciliando teoria e prática.

Todos esses métodos alternativos de ensino aplicados como complemento às aulas teóricas podem proporcionar aos professores a oportunidade de constatar as principais dificuldades dos alunos, além de contribuir de forma significativa para aumentar o grau de conhecimento, participação e troca de experiências entre os alunos, melhorando assim o processo de ensino-aprendizagem.

A observação das explicações durante a feira mostrou que os alunos não se preocuparam em memorizar conceitos, o fato de terem participado de todas as etapas do trabalho fez com que explicassem cada etapa da pesquisa de forma natural e segura, além de mostrar à comunidade exemplos de problemas ambientais que ocorrem na cidade de Belém que estão relacionados à proliferação dessas doenças transmitidas pelo *Aedes aegypti*.

Portanto, constatou-se que o método de ensino por experimentação é indiscutivelmente eficaz no processo de ensino-aprendizagem, inserindo os alunos em diferentes abordagens do conhecimento, o que não seria possível somente com o ensino tradicional.

Entretanto, vale ressaltar que o sucesso dessa atividade só foi possível através da parceria entre a escola envolvida e a universidade, através do projeto PIBID, que forneceu equipamentos e profissionais que se empenharam para o cumprimento de todas as etapas.

Referências

<https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid> -

Educador.brasilecola.uol.com.br disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/contextualizacao.htm>. Acesso em 07 dez 2019.

CHALITA, G. Educação: a solução está no afeto, Editora: Gente, São Paulo, 2001.

HENNING. G. J. Metodologia do ensino de ciências, 3ª edição. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1998

LOPES, S. Biologia. Volume único. São Paulo: Saraiva, 2005.

KRASILCHIKM. práticas de ensino de biologia. 2. ed. São Paulo. Janta, 1994.

KRASILCHIK; MIRANDINO, 2004. A contextualização no ensino de ciências na visão de licenciandos. Disponível em: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R2171-1.pdf>. Acesso em 09 dez 2019.

CONSTRUTIVISMO E ENSINO DE CIÊNCIAS, reflexões epistemológicas e metodológicas.

Disponível em:

https://books.google.com/books/about/Construtivismo_e_ensino_de_ci%C3%A2ncias_ref.html?hl=pt-BR&id=r-WM04D8mJkC. acesso em 11 dez 2019.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Saúde Procedimento Operacional Padrão N° 09 ARMADILHAS OVITRAMPAS, 2019.

BATISTA, R. F. M.; SILVA, C. C. A abordagem histórico-investigativa no ensino de Ciências, 2018.

PEDROSO, Carla Vargas, Jogos didáticos no ensino de biologia: uma proposta metodológica baseada em módulo didático, 2009.

UTILIZAÇÃO DE ESPAÇO NÃO FORMAL: UMA PROPOSTA DE ENSINO TEÓRICO E PRÁTICO DE BOTÂNICA PARA ALUNOS DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Leidiane da Silva Sousa¹

Giovanna Teixeira Ferreira²

João Davi Monteiro Costa³

Claudne do Socorro Mendes de Sousa⁴

Ivoneide Maria da Silva⁵

Introdução

A educação tem como princípio básico atender à todas as pessoas indistintamente (ALMEIDA, 2014). No ambiente escolar, professores encontram alunos com necessidades diferentes e com formas distintas de entender o conteúdo. Dessa forma se faz necessário a utilização de metodologias de ensino diferenciadas, como, por exemplo a utilização de espaços formais e não formais no processo de aprendizagem desses estudantes.

Segundo o MEC, a educação formal é aquela que ocorre nos sistemas de ensino tradicionais e a não formal corresponde às iniciativas organizadas de aprendizagem que acontecem fora dos sistemas de ensino (FONTES, 2015). A educação formal concerne aos estudantes um conteúdo que “prepara o indivíduo para atuar em sociedade como cidadão ativo” (CASCAIS; TERÁN, 2014, p. 3) enquanto a educação não formal proporcionaria o conhecimento de mundo e as interações que o gerenciam.

De acordo com a Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é considerado que o espaço formal está relacionado as instituições escolares da educação básica e do ensino superior, enquanto o termo “espaço não-formal” é utilizado essencialmente para descrever lugares, diferentes das escolas, que podem ser utilizados para desenvolver atividades educativas, tais como praças, museus, bosques, etc. (JACOBUCCI, 2008).

Dentre os conteúdos de ciências e biologia, o ensino de botânica caracteriza-se como muito teórico, desestimulante para os alunos e subvalorizado (KINOSHITA et al. 2006), sendo, em sua grande parte, feito por meio de listas de nomes científicos e de palavras totalmente isoladas da realidade, usadas para definir conceitos que, possivelmente, nem ao menos podem ser compreendidos pelos alunos (SILVA, 2008). De acordo com Towata (2010), isso se justifica pela falta de infraestrutura, e de um melhor preparo dos profissionais da educação. Soma-se a isso, o quadro de “cegueira botânica”, termo criado por Wandersee e Schussler (2002) para descrever o desinteresse e a desatenção das pessoas em relação aos vegetais.

Contudo, o ensino de botânica é de extrema importância para a vida acadêmica e socioambiental desses estudantes, especialmente no atual cenário de grande demanda por conservação ambiental.

Em termos de metodologias de ensino, uma alternativa para melhorar o interesse por parte dos alunos em relação ao conteúdo de botânica, seria ampliar os limites do ambiente de ensino tradicional, saindo da estrutura escolar e demonstrando o conteúdo de forma prática

Dentro desse contexto, esse estudo teve o objetivo de avaliar a importância do ensino teórico-prático e da utilização de espaços não formais para a consolidação da aprendizagem do conteúdo de botânica.

Desenvolvimento da ação

A ação foi realizada com os alunos do 7º ano do ensino fundamental, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Tiradentes I, em Belém-PA, desenvolvidas e ministradas por alunos do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) do curso de Licenciatura em Biologia da Universidade Federal do Pará (UFPA), sob orientação da professora supervisora e da coordenadora do núcleo.

A ação constou de três atividades: (a) uma aula teórica enfatizando as principais diferenças morfológicas dos grandes grupos de plantas e a relação desses indivíduos com os seres humanos e outros organismos; (b) uma atividade prática, onde os alunos foram levados até a praça Batista Campos (um espaço não formal de ensino), acompanhados de monitores; (c) aplicação de um questionário abordando conhecimentos gerais e percepção dos alunos sobre vegetais, ministrado aos alunos, antes e após o ciclo de atividades, visando avaliar a eficiência didática da ação.

- a) Aula teórica** – Inicialmente, foi ministrada uma aula, em *powerpoint*, com os conceitos gerais sobre o reino vegetal, abrangendo os seguintes tópicos: o que são fotossíntese e polinização, grandes grupos e morfologia da planta. Durante a aula expositiva houve ênfase maior na diferença entre os grupos, nas partes das plantas e na relação do homem com o meio vegetal. Durante a aula foi utilizado como exemplo espécies vegetais presentes na região e na Praça Batista Campos (local onde ocorreria a atividade prática) para aproximar o assunto ensinado da realidade do aluno. Durante toda a aula houve grande interação com a turma, sempre construindo o raciocínio a partir de seus conhecimentos prévios. A contextualização do ensino está de acordo com a teoria da Aprendizagem Significativa proposta por David Ausubel (2003), a qual infere que a construção da aprendizagem se dá por meio de significados, sendo importante que o professor reconfigure ideias já existentes e conhecidas pelo aluno.

- b) Atividade prática** – Em um segundo momento, os alunos foram levados até a praça Batista Campos para realizar a atividade prática. Um total de 20 alunos foram acompanhados de duas professoras e cinco estagiários PIBID. Inicialmente todos se reuniram no coreto central onde foram repassadas as orientações sobre a dinâmica da aula. Os alunos foram organizados em cinco grupos de alunos, todos acompanhados por um estagiário (Figura 1). Cada grupo escolheu um espécime vegetal para trabalharem seguindo a ficha de observação na qual deveriam identificar o grupo da planta, descrever suas características e avaliar a relação desse organismo com o ambiente

de acordo com o conhecimento adquirido com a aula teórica. Antes de iniciar a atividade, foi feita uma exemplificação de como seria a atividade e juntos respondemos a ficha de observação a partir de uma angiosperma. Em seguida, os grupos foram direcionados para diferentes pontos pré-estabelecidos na praça e, mesmo pertencendo ao mesmo grupo, cada aluno deveria escolher uma planta diferente. A ficha de observação continha perguntas objetivas e subjetivas e espaços para desenhar a planta.

Figura 1 – Atividade prática realizada na Praça Batista Campos por alunos do 7º ano da Escola Tiradentes I, Belém-Pará.



Fonte: registrada pelos

- c) **Questionário Avaliativo** – Foi formulado um questionário com perguntas básicas para avaliar as concepções dos alunos sobre os vegetais. Nele havia perguntas objetivas sobre exemplos de seres vivos, importância das plantas para o ambiente, benefício das plantas para o homem e sobre a relação do crescimento urbano e a vida vegetal, além de um espaço para desenhar um espécime. O mesmo questionário foi aplicado antes da aula teórica e após a aula prática na praça.

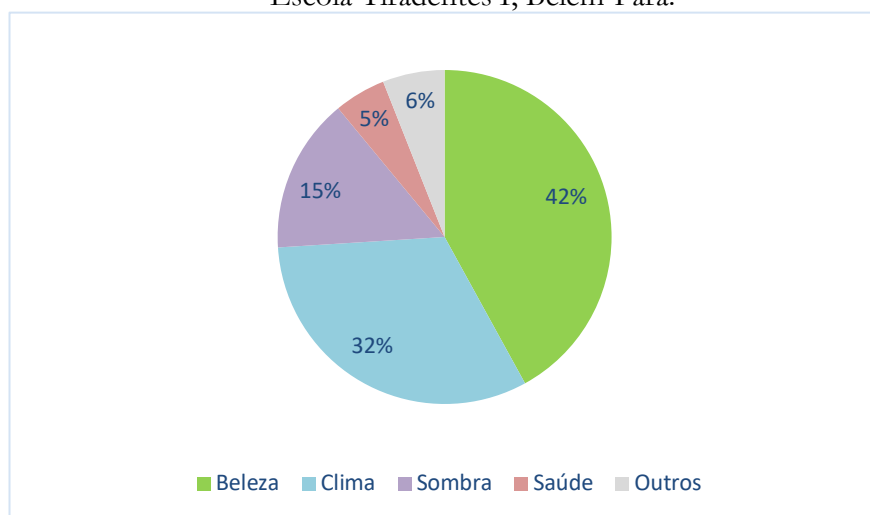
Resultados e discussão

Foi observada uma grande empolgação dos alunos com a proposta de aula prática na praça. Esse fato os fez prestar mais atenção na aula teórica, pois estavam cientes que usariam esse conhecimento na aula prática. A participação dos alunos foi mais eficaz, houve menos dispersões por conversas paralelas e mais questionamentos sobre a atividade a ser executada na aula prática. Dentre as diferentes modalidades didáticas do ensino de ciências (aulas expositivas, discussões, demonstrações e outros) a aula prática é o método mais eficiente, pois, caracteriza-se pela vivência do método científico, o que é capaz de desenvolver nos alunos a compreensão de conceitos básicos (Krasilchik, 2005).

Análise das fichas de observação

A partir da análise das fichas de observação produzidas pelos alunos durante a atividade prática na praça, notou-se que 55,5% dos alunos escolheram observar uma angiosperma, 22,2% uma gimnosperma, 11,1% pteridófitas e 11,1% briófitas. Os alunos apresentaram um bom desempenho na caracterização morfológica das plantas escolhidas, demonstrando o aprendizado durante a aula teórica. A pergunta sobre os benefícios que as plantas trazem para o ambiente apresentou como respostas beleza (42%), clima (32%), sombra (15%), saúde (5%), entre outros (Gráfico 1). Podemos perceber que está sendo desenvolvido nesses alunos um censo crítico preferencialmente visual, não somente da representação física das plantas como de sua importância para a natureza, demonstrado nas respostas da questão sobre benefícios das plantas para o ambiente onde a maioria respondeu “beleza”.

Gráfico 1 – Respostas sobre os benefícios das plantas relatadas por alunos do 7º ano da Escola Tiradentes I, Belém-Pará.



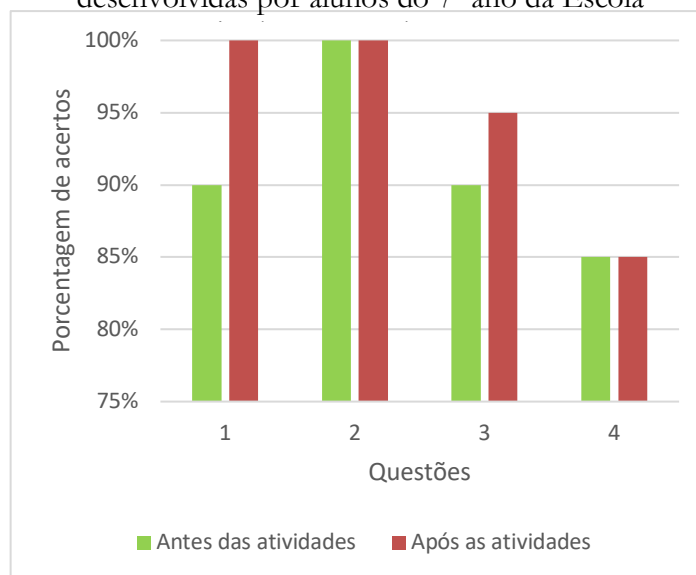
Fonte: elaborado pelos

Análise dos questionários

Avaliando os questionários antes e pós atividades, observou-se que, de forma geral, houve um aumento no número de acertos. Podemos observar que a questão 1 (“Qual das alternativas apresenta apenas seres vivos?”) e 3 (“Marque a alternativa que fala dos benefícios das espécies vegetais para o ambiente e o homem”) tiveram um aumento de 10% de respostas corretas em relação aos dados de antes da aula, o que demonstra absorção do conteúdo de forma mais eficaz (Gráfico 2). Ademais, na questão de número 5 (“Desenhe uma planta da forma como você imagina”) podemos perceber que, antes da aula, 50% dos alunos optaram por desenhar flores ou plantas de grande porte que possuem frutos (angiospermas), demonstrando pouco conhecimento acerca das diversas espécies de plantas existentes. Em contrapartida, os dados após a aula mostraram que apenas 16% desenharam flores enquanto a maioria dos alunos que haviam desenhado uma flor ou uma angiosperma, mudaram os desenhos, passando a desenhar gimnospermas, pteridófitas e angiospermas, o que mostrou um maior conhecimento

acerca dos tipos de plantas existentes na natureza. A preferência dos alunos por desenhar angiospermas no questionário e na ficha de observação remete à imagem da planta repassada desde o ensino infantil, onde os professores costumam instruir as crianças à representá-las como árvores de grande porte e frutíferas (SILVA; LOPES, 2014).

Gráfico 2 – Porcentagem de acertos referente ao questionário ministrado antes e após as atividades desenvolvidas por alunos do 7º ano da Escola



Fonte: elaborado pelos autores.

Considerações finais

O ensino lúdico mostrou-se muito eficaz no aprendizado dos alunos, visto que é um importante recurso para o professor desenvolver a habilidade de resolução de problemas e favorecer a apropriação de conceitos (CAMPOS, 2008). Ademais, a prática é uma forma de exercitar e ampliar o olhar desses estudantes acerca do conteúdo de botânica, reforçando, desse modo, a formação de jovens críticos para essa questão tão relevante (PERTICARRARI; TRIGO; BARBIERI, 2011), além de tornar a absorção de um conteúdo específico mais fácil, e proporcionar um momento de aula mais prazeroso tanto pros alunos, quanto para o professor. Portanto, a contextualização do ensino de botânica de forma teórica e prática na educação básica é extremamente importante para a construção de um perfil crítico, respeitoso, e observador dos estudantes quanto a esses organismos, sua importância e preservação.

Referências

- ALMEIDA, M. S. B. **Educação não formal, informal e formal do conhecimento científico nos diferentes espaços de ensino e aprendizagem**, 2014. Produções didático-pedagógicas. Vol. II, 2014.
- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano edições técnicas, 2003.
- CAMPOS, I.M.I; BORTOLOTO, T.M.; FELICIO, A.K.C. **A produção de jogos didáticos para o ensino de ciências e biologia: uma proposta para favorecer a aprendizagem**. 2008.

- CASCAIS, M. D. G. A., & TERÁN, A. F. **Educação formal, informal e não formal na educação em ciências**. *Ciência em Tela*. Rio de Janeiro, 7, 1-10. 2014.
- FONTES, Julio. **Educação formal, não formal, informal e incidental**. 2015. Disponível em: <https://medium.com/nossa-coletividade/educação-formal-não-formal-informal-e-incidental-69d1426776c0>. Acesso em: 12 ago. 2019.
- JACOBUCCI, D. F. C. Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica. **Em extensão**, 7. 2008.
- KATON, G. F., TOWANA, N., & SAITO, L. C. **A cegueira botânica e o uso de estratégias para o ensino de botânica**. III Botânica no Inverno, 179-82. 2013.
- KINOSHITA, L. S., et al. **A Botânica no Ensino Básico: relatos de uma experiência transformadora**. São Paulo: Rima, 2006.
- KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. 4 ed. Editora Universidade de São Paulo, 2005.
- SILVA, P. G. P. **O Ensino da Botânica no nível fundamental: um enfoque nos procedimentos metodológicos**. 2008. 146 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2008.
- SILVA, J. N.; GHILARDI-LOPES, N. P. Botânica no Ensino Fundamental: diagnósticos de dificuldades no ensino e da percepção e representação da biodiversidade vegetal por estudantes. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 13, n. 2, p. 115-136, 2014.
- PERTICARRARI, A; TRIGO, F. R; BARBIERI, M. R. A contribuição de atividades em espaços não formais para a aprendizagem de botânica de alunos do Ensino Básico. **Ciência em tela**, v. 4, n. 1, p. 1-12, 2011.
- TOWATA, N., URSI, S., & SANTOS, D. Y. A. C. (2010). Análise da percepção de licenciandos sobre o “Ensino de Botânica na Educação Básica”. **Revista da SBEnBio**, 3(1), 1603-1612. 2010.
- WANDERSEE, J. H.; SCHUSSLER, E. E. Toward a theory of plant blindness. **Plant Science Bulletin**, v. 47, p. 2-9, 2002.

PRODUÇÃO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS: CONTRIBUIÇÃO DO PIBID BIOLOGIA BELÉM, PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

*Estanislaw Tairowite Prestes Correa*¹⁸⁶

*Ana Beatriz Gama Brito*¹⁸⁷

*Hemilly Casanova Gonçalves Soeiro*¹⁸⁸

*Ana Beatriz Paiva Costa*¹⁸⁹

*Ivoneide Maria da Silva*¹⁹⁰

*Suzana Carla da Silva Bittencourt*¹⁹¹

Introdução

O ser humano, desde seus registros mais antigos, se comunica por meio de pinturas e símbolos que representam uma visão tanto subjetiva quanto objetiva da natureza, sendo uma forma de comunicação muito presente até os dias de hoje (CARVALHO, 2009). Desse modo, expressar-se através de pinturas e figuras é inato no comportamento humano e sempre aparecendo como fonte de informação. Camargo e Rivelini-Silva (2017) comentam que:

A necessidade de comunicar-se é algo intrínseco à natureza humana, que desde os primórdios, convivendo em “bandos” ou para fazer parte de um determinado grupo social, quis e precisou encontrar meios para exprimir seus sentimentos, relatar experiências ou mesmo passar instruções quando na condição de líder (CAMARGO; RIVELINI-SILVA, 2017, p. 134)

Camargo e Rivelini-Silva (2017) complementam, que em consequência da presença marcante da arte sequencial nas mais importantes épocas da civilização humana, as histórias em quadrinhos (HQ's) tornaram-se uma cultura de massa e, mesmo hoje, com a modernização e o avanço de tecnologias que possibilitaram desde animações para a TV e adaptações cinematográficas as páginas das HQ's continuam a cumprir o papel de entreter e alfabetizar pessoas de todas as idades, lhes conferindo grande potencial para serem utilizadas, também no ensino.

Histórias em Quadrinhos (HQ's), contos e crônicas são uma importante ferramenta para os professores, pois sua forma lúdica e sua linguagem acessível as tornam um interessante mecanismo de comunicação para os alunos, representando uma promissora estratégia didática de ensino-aprendizagem (NASCIMENTO, 2018). Esta metodologia, além de permitir a familiarização com os termos técnicos, possibilita uma reflexão sobre as problemáticas impostas na sala de aula. Desse modo, a aplicação de HQ's no processo de aprendizagem auxilia no entendimento sobre o assunto, tendo em vista que o

¹⁸⁶ Graduando em licenciatura em Biologia; Bolsista PIBID/Biologia/Belém. E-mail: estanis36@gmail.com

¹⁸⁷ Graduanda em licenciatura em Biologia; Bolsista PIBID/Biologia/Belém. E-mail: biagama01@gmail.com

¹⁸⁸ Graduanda em licenciatura em Biologia; Voluntária PIBID/Biologia/Belém.

¹⁸⁹ Graduanda em licenciatura em Biologia; Voluntária PIBID/Biologia/Belém. E-mail: anabeatriz.paivac@gmail.com

¹⁹⁰ Coordenadora PIBID/Biologia/Belém; Doutora em Parasitologia. Professora da UFPA. E-mail: isilva@ufpa.br

¹⁹¹ Supervisora PIBID; Doutora em Ciência Animal; Professora de Biologia da SEDUC Pará. E-mail: suzy_bitt@yahoo.com.br

conteúdo de Ciências da Natureza, por vezes, é considerado abstrato e distante do cotidiano dos discentes.

Aspecto comentado por Cabello, Rocque e Souza (2010) que diz:

As Histórias em Quadrinhos permitem a compreensão de temas considerados difíceis de entender, sendo utilizado como método de divulgação científica sobretudo para estudantes de diferentes níveis de ensino, desde que já tenham sido alfabetizados (CABELLO; ROCQUE; SOUZA, 2010).

Apesar das HQ's representarem um método alternativo de ensino eficaz, ainda é baixo o número de pesquisas que utilizam tal estratégia em sala de aula que, segundo Santos et al (2012), está relacionado com a ideia de que as HQ's devem ser aplicadas apenas para o ensino infantil a fim de aprender a ler ou melhorar a leitura, sendo combatido sua implementação na educação formal há tempos (VERGUEIRO, 2004).

Para Silva (2006), a atividade com histórias proporciona um hábito de leitura e enriquece o vocabulário, envolvendo um âmago de processos cognitivos durante o procedimento, ratificando tal estratégia como uma ferramenta eficaz de ensino-aprendizagem que permite ao estudante desenvolver o pensamento crítico e teórico sobre o conteúdo.

A utilização de metodologias de ensino diferenciada é de suma importância para o processo ensino-aprendizagem, sobretudo na disciplina de Ciências Naturais e em turmas heterogêneas. Segundo Krasilchik (1987):

Boa parte da limitação das aulas de Ciências está vinculada a pouca relação estabelecida entre essas aulas, a realidade dos alunos e seu “universo de interesses”. Assim, destaca que o que se ensina aos alunos tem muito pouco sentido e vínculo com o desenvolvimento intelectual e emocional dos mesmos. Como resultado disso “[...] os professores, os livros didáticos e os programas oficiais, em geral, não procuram atender aos interesses e capacidade dos estudantes, muitas vezes prejudicando irremediavelmente o seu aprendizado.” (KRASILCHIK, 1987, p. 53).

Assim, os bolsistas e voluntários do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Licenciatura em Biologia da Universidade Federal do Pará (UFPA), desenvolveram um projeto em uma escola da rede pública da cidade de Belém-PA, junto a turma do programa MUNDIAR (programa de aceleração para alunos com distorção série/idade) para o ensino-aprendizagem da disciplina de Ciências Naturais por meio da criação de histórias que auxiliem na abordagem dos conteúdos disciplinares, mostrando novas alternativas para melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Para tanto, o objetivo do trabalho se dá em fazer com que o discente expresse o entendimento dos conteúdos abordado e suas reflexões acerca do tema, por meio da criação de histórias em quadrinhos sobre a temática Bicho Geográfico, motivando os estudantes a aprender, a se familiarizar com a escrita e

estimular a criatividade, possibilitando um retorno a ressignificação de vivências por meio de seus conhecimentos prévios. Além de, inserir os licenciandos do programa PIBID no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas e práticas docentes, promovendo maior articulação entre universidade e escolas da educação básica.

Caminhos metodológicos

Baseando-se nos conhecimentos de Paulo Freire quanto a subjetividade do discentes, bem como suas vivências (FREIRE, 2011), propusemos uma estratégia pedagógica por meio da produção de histórias em quadrinhos direcionado para alunos participantes do Programa de Aceleração da Aprendizagem no Pará, conhecido como MUNDIAR, que atende estudantes do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) da Escola Estadual Antônia Paes da Silva localizada em Belém-PA. A turma era composta por 25 alunos entre 12 e 16 anos com diferenças socioeconômicas distintas entre si.

O percurso metodológico, de caráter qualitativo, seguiu as seguintes etapas: (a) apresentação do conteúdo sobre Bicho Geográfico, por meio do método da aula expositivo-dialogada, com ajuda do Power Point e duração de 50 minutos, abordando os principais conceitos da temática da aula como: agente etiológico, transmissão e profilaxia. Nesse primeiro momento, os alunos foram estimulados a desenvolverem o seu conhecimento prévio sobre o assunto, por meio de dinâmica didática como ilustrações esquemáticas e discussão em grupo; (b) produção de histórias em quadrinhos com orientações sobre a estrutura do gênero textual HQ, repassando de estudante a estudante para averiguar se o objetivo da didática e/ou o conteúdo foi compreendido. O tempo disponível para a produção das histórias foi de 120 minutos. Os textos deveriam ser produzidos convergentes com o conteúdo ministrado em sala de aula momentos antes. Dadas as habilidades dos estudantes para criar o enredo com mais facilidade e outros que eram mais habilidosos com ilustrações foram agrupados em duplas e orientados a produzir o texto, permitindo que o produto final fosse melhor explicitado; (c) os recursos didáticos utilizados foram: data show, vídeo, papel A4, lápis de cor, réguas e canetas coloridas além dos conhecimentos científicos ministrados e suas criatividade. Assim, a atividade de construção das histórias servirá para fixação de conteúdos e avaliação da aprendizagem.

As histórias foram analisadas e avaliadas considerando o teor biológico e o desenvolvimento de cada aluno no que tange o conteúdo ministrado e os desenhos desenvolvidos. Ademais, para fim de melhorar a criatividade e a escrita gramatical dos alunos, um voluntário de Letras-Português, estudante da Universidade Federal do Pará propôs a ajudar os estudantes de Ciências Biológicas e a supervisora nessa questão, tendo em vista a grande dificuldade dos estudantes em compor uma história.

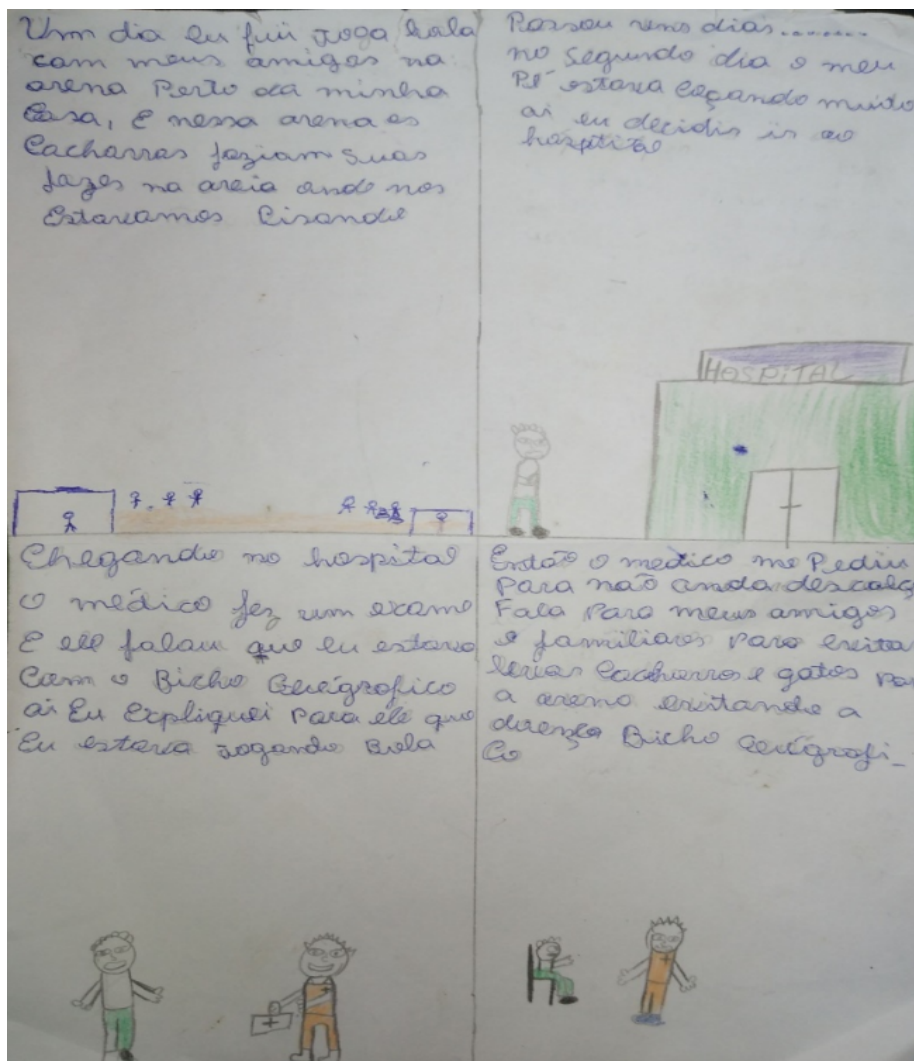
Resultados e discussão

Foram produzidas 13 histórias sobre o tema Bicho Geográfico. A maioria dos discentes mostraram que compreenderam o conteúdo através do enredo construído por eles associado à problemática, uma vez que para utilizar dessa estratégia requer o entendimento do conteúdo ministrado; além de significar um momento descontraído durante a execução da atividade. Santos et al. (2015) ressaltam, que uma das grandes deficiências no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos de Ciências Naturais é a dificuldade dos estudantes na associação desses conteúdos com o seu dia a dia. Por isso, é importante o uso de novas metodologias que possibilitem aos estudantes fazer a associação desses conteúdos com o seu cotidiano.

As histórias produzidas pelos estudantes (Figura 1), demonstram o entendimento sobre o agente etiológico, a transmissão e algumas profilaxias sugeridas por eles, atingindo o objetivo do projeto, além da aplicação do conteúdo correlacionado às vivências dos discentes evidenciando uma reflexão sobre as diferentes formas de infecção pelo agente, onde é possível notar uma problematização do conteúdo.

Segundo Calazans (2005) as HQs estimulam a criatividade, a imaginação dos alunos, o que contribuir para a apropriação do conhecimento científico. Porém, foi evidenciado erros gramaticais, bem

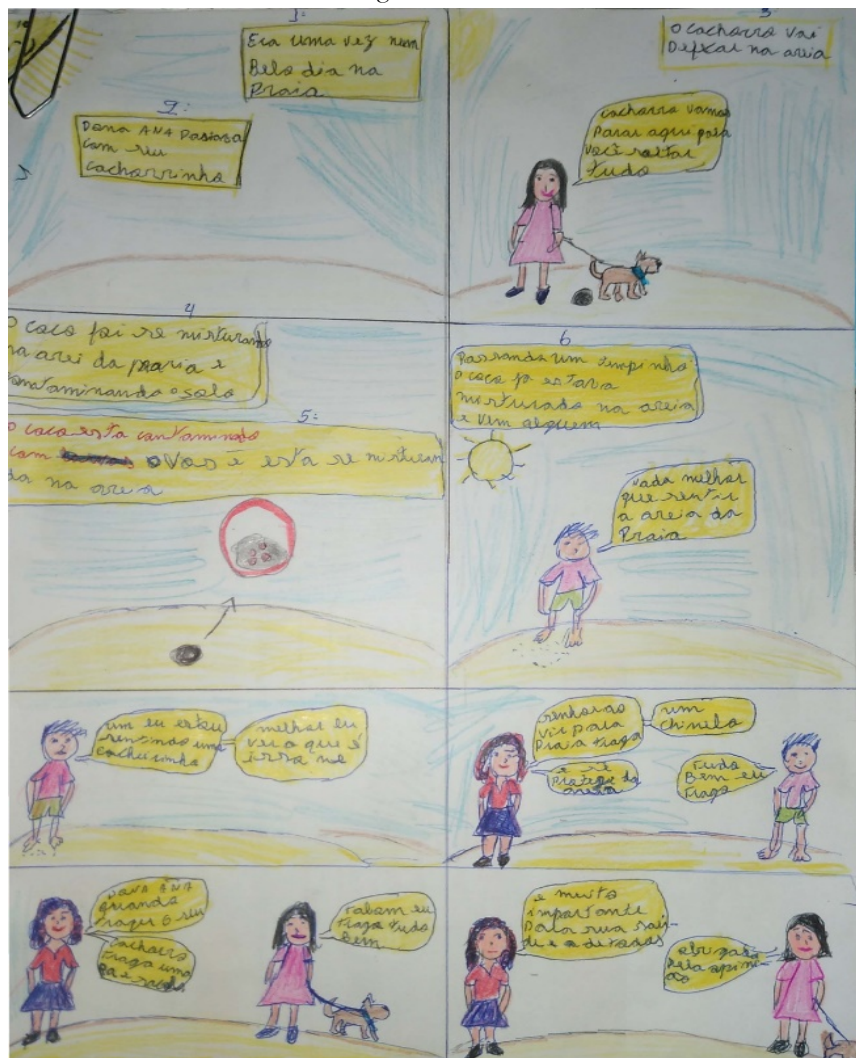
Figura 1 – Produção de HQ inserindo corretamente o teor biológico



Fonte: registrada pelos autores.

como um modesto domínio da Língua Portuguesa, fazendo necessário a intervenção de alunos voluntários do curso de letras, com a perspectiva de minimizar estes problemas (Figura 2).

Figura 2 – Produção de HQ evidenciando um modesto domínio do conteúdo gramatical.

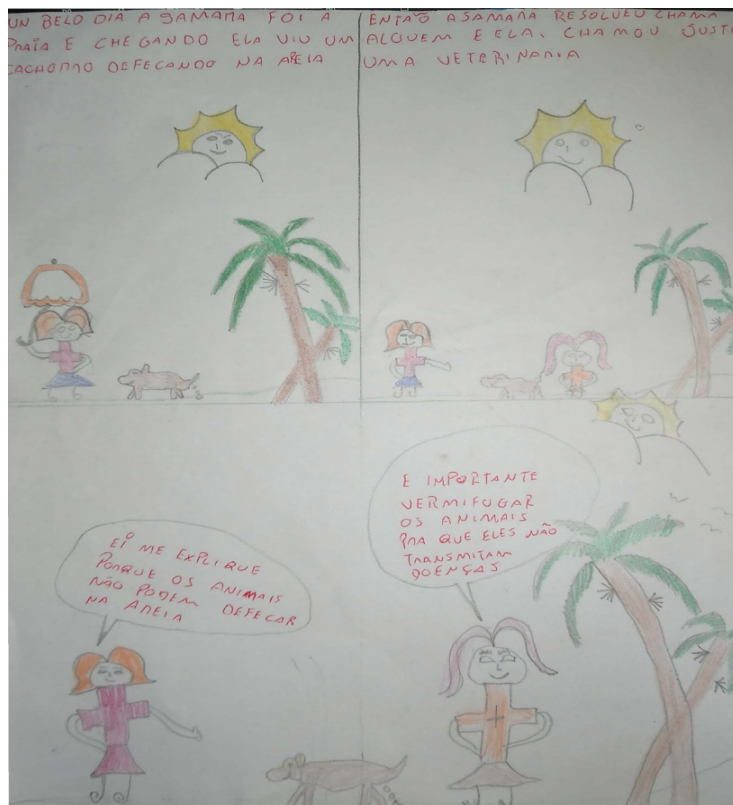


Fonte: registrada pelos autores.

Por outro lado, houveram histórias com erros no teor biológico (Figura 3 e 4), demonstrando equívocos que representam pouca assimilação do conteúdo com efeito da falta de atenção à aula e/ou pouca afinidade com a metodologia ou com o conteúdo ministrado. Porém, tais deslizes evidenciam pontos importantes e específicos que podem ser retrabalhados pelos docentes a fim de atingir a compreensão satisfatória sobre o conteúdo ministrado. Para Brasil (1998) o estudo das teorias e dos conceitos científicos envolvidos no ensino de ciências pode ser, para os alunos, difícil de ser compreendido devido

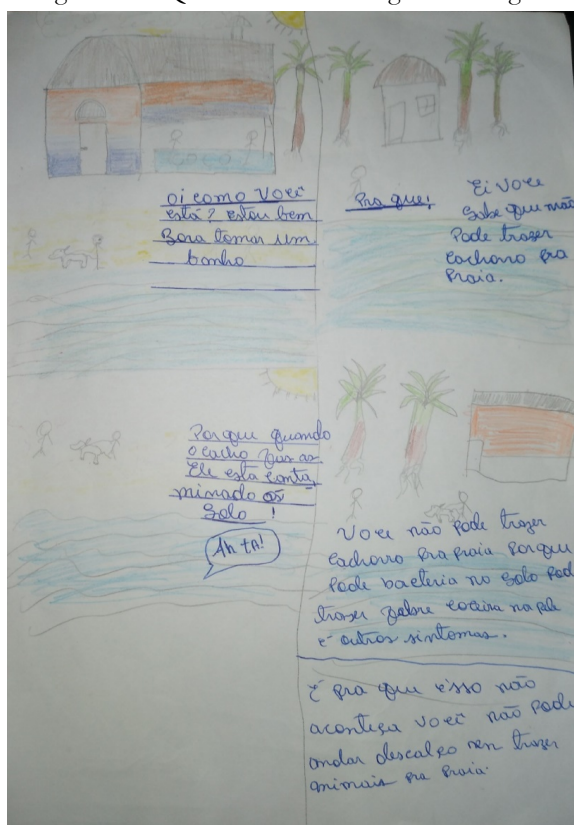
a sua “complexidade e alto nível de abstração”, pois muitas vezes o seu entendimento não está diretamente vinculado ao cotidiano desses alunos.

Figura 3 – Produção de HQ sobre Bicho Geográfico com ausência do teor científico (agente etiológico e transmissão).



Fonte: registrada pelos autores.

Figura 4 – HQ com erro sobre o agente etiológico.



Fonte: registrada pelos autores.

Contudo, com base nos depoimentos dos discentes, incluindo aqueles que estavam mais resistentes ao desenvolvimento da proposta, este trabalho mostrou-se desafiador e estimulou a interação entre os estudantes, além de ter problematizado os conteúdos trabalhados, o que possibilitou aos sujeitos atuarem como protagonistas da sua aprendizagem e apropriar-se dos conhecimentos científicos relacionados que, segundo Vygotsky (2005), tal construção dos conhecimentos científicos se dá ao longo do desenvolvimento da criança, visto que é considerado o mais alto nível de complexidade. Assim, destacamos algumas respostas dos alunos com base no uso desta ferramenta:

- Legal, porque desenvolve a criatividade e é mais fácil de fazer.
- Interessante. É legal desenhar e escrever, só achei difícil criar as histórias, por isso prefiro exercício.
- Legal, eu aprendi mais. É legal fazer as histórias, só que não prestava muita atenção nas aulas.
- Bacana, eu aprendi a escrever melhor, não errar muito o Português.

Os estudantes foram cativados aos poucos com tal metodologia, tendo em vista que o hábito à leitura e à escrita, por vezes, se faz ausente. Porém, a produção de histórias de maneira lúdica faz com que o estudante seja livre para expressar seus conhecimentos, utilizando suas vivências como ambientação para as histórias e o enredo com base nos conhecimentos científicos.

Conclusão

A produção de Histórias em Quadrinhos curtas de maneira lúdica vem mostrando um interessante resultado no ensino-aprendizagem dos discentes submetidos a esta atividade, tendo em vista que a maioria dos estudantes compreendeu o assunto e produziu histórias relevantes para a compreensão do conteúdo de biologia ministrado em sala de aula que, para Koch (2002, p. 53), neste tipo de atividade o aluno exercita sua capacidade meta textual quando entra em contato com diferentes tipos de texto. Porém, esta estratégia deve adequar-se às condições de cada estudante, bem como suas habilidades para ilustrações, juntamente com a participação de outros profissionais docentes de língua portuguesa que poder-se-á atingir um resultado ainda mais significativo por meio da interdisciplinaridade.

O projeto aplicado à turma do MUNDIAR advém de certas condições especiais, tendo em vista que a realidade de muitos estudantes é periférica, com condições sociais e econômicas peculiares; com estruturas familiares diferentes uns dos outros e com significativa discrepância de idade entre eles (faixa etária de 12 a 16 anos), sendo esses fatores refletidos no entusiasmo para a produção, na ambientação das histórias – que nos permitem ter um outro olhar sobre os conteúdos de ciências - e no arrojo para interagir com o outro em um trabalho que exige subjetividade e objetividade dos estudantes,

contemplando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) quanto a utilização de diferentes tipos de textos para se expressar e quanto ao exercício do trabalho em equipe de maneira crítica.

Com efeito, algumas histórias foram melhor apuradas em seu teor biológico, em suas ilustrações e em seus enredos, sendo o caráter biológico o mais assertivo nas produções dos estudantes, evidenciando um aprendizado efetivo do conteúdo ministrado. Outro ponto importante é que o hábito à leitura se torna crucial para vivermos socialmente. Segundo Castro (2008), a relação entre o imaginário e o mundo real permite que a criança aprenda lições de vida, respeitar as diferenças e, principalmente, conviver com o outro, sendo, portanto, um exercício determinante para o desenvolvimento do indivíduo. Ainda segundo Castro, tal exercício deve ser trabalhado pela família, por meio da incitação da curiosidade acerca dos textos, sendo necessário, ainda, exemplos por parte dos familiares, tendo em vista que a criança toma como arquétipo e passa a reproduzir o mesmo comportamento.

Além disso, a atividade tem grande impacto nos docentes do PIBID, pois estes, futuros profissionais, são inseridos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, vivenciando oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, buscando a superação de problemas identificados no ensino público.

Referências

- Brasil. Secretaria de Educação fundamental: **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**/secretaria de Educação Fundamental. Brasília; MEC/SEF, p. 21, 23, 26, 27. 1998.
- CABELLO, K. A. S.; Rocque, L. L.; Sousa, I. C. F. Uma história em quadrinhos para o ensino e divulgação da hanseníase. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias** Vol. 9, n. 1, p. 225-241. 2010.
- CALAZANS, F. História em quadrinhos na escola. São Paulo: **Paulus**, 2005.
- CAMARGO, S. C.; RIVELINI-SILVA, A.C. Histórias em quadrinhos no ensino de ciências: um olhar sobre o que foi produzido nos últimos doze anos no ENEQ e ENPEC. **Actio**, Curitiba, v. 2, n. 3, p. 133-150, out./dez. 2017.
- CARVALHO, L. S.; MARTINS, A. F. P. Os quadrinhos nas aulas de Ciências Naturais: uma história que não está no gibi. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 35, n. 21, p. 120-145, maio/ago. 2009
- CASTRO, E. F. A importância da leitura infantil para o desenvolvimento da criança. 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia saberes necessários á pratica docente**. São Paulo: Paz e terra, p. 24, 30, 32. 2011.
- KOCH, I. G. V. **Os gêneros do discurso**. In: Desvendando os segredos do texto, São Paulo: Cortez, 2002.
- KRASILCHIK, M. **O professor e o currículo das ciências**. São Paulo, EPU/Edusp, p. 47-62. 1987.
- NASCIMENTO, S. Histórias em quadrinhos o ensino de ciências: uma experiência para o ensino dos resíduos sólidos. In: V CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), P. 1-6, 2018.
- PCNs, Parametros Curriculares Nacionais. 1998. [ftp.fnde.gov.br>web>pcn>05_08_temas_transversais](ftp.fnde.gov.br/web/pcn/05_08_temas_transversais). Acessado em: 23/09/19.

SANTOS, V. J. R. M.; SILVA, F. B.; ACIOLI, M. F. Produção de histórias em quadrinhos na abordagem interdisciplinar de biologia e química. *Novas Tecnologias na Educação*. **CINTED-UFRGS**. v. 10, nº 3, p. 1- 8, dezembro. 2012.

SANTOS, C. J. S.; BRASILEIRO, S. G. S.; MACIEL, C. M. L. A.; SOUZA, R. D. Ensino de Ciências: Novas abordagens metodológicas para o ensino fundamental. **Remoa**. v.14, Ed. Especial UFMT, p. 217-227, 2015.

SILVA, H. C. Lendo imagens na educação científica: construção e realidade. **Pro-Posições**, Campinas, v. 17, n. 1(49), p. 71-84, jan./abr. 2006.

VERGUEIRO, W. C. S.; RAMA, Â. Como usar as histórias em quadrinhos em sala de aula. São Paulo: **Contexto**, v. 1. 2004. 157 p.

VIGOTSKY, L; S. **Pensamento e linguagem**. 3 ed. 194p. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

LUDICIDADE COMO MÉTODO PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM BOTÂNICA

Gabriele Monteiro da Silva¹
Eryklys Vidal Meireles de Jesus²
Elane Cristina Evangelista Reis Lima³
Valdenice Barros da Silva Moscoso⁴
Roberta Macedo Cerqueira⁵
Ivoneide Maria da Silva⁶

Introdução

O ensino de ciências na educação básica brasileira contempla conteúdos em que os alunos muitas vezes apresentam dificuldades de associação dos conceitos e de termos específicos, entre eles a botânica merece destaque, pois o padrão atual de ensino baseia-se em listas de nomes científicos e de palavras totalmente desconexas da realidade dos alunos, gerando uma série de dificuldades no ensino da mesma (SILVA,2008). Essa deficiência, no ensino de botânica, está muitas vezes associada à falta de capacitação dos professores, acrescida por uma visão “zoochauvinista”, que permeia todo o ensino de biologia, definida pela afinidade dos mesmos por exemplos zoológicos, tendo um aparato didático maior para esta área (BALAS; MOMSEN, 2014). Assim, muitas vezes os assuntos de botânica acabam sendo tratados de forma superficial, passando para os alunos uma imagem errônea da mesma (AMARAL, 2014). Somado a isto, o modelo de ensino tradicional, com aulas expositivas, exercícios e memorização ainda é utilizado por muitos professores do ensino fundamental e médio (SILVA et al., 2014), gerando uma exaustão nos alunos e professores.

Tais dificuldades no ensino de botânica fazem com que os professores busquem alternativas para melhorar o ensino-aprendizagem (RIVAS, 2012). Entretanto, o ensino de botânica exige assimilação de muitos conceitos e de uma vasta história evolutiva. Freire (1997) destaca a importância da experimentação como facilitador no processo de aprendizagem. A realização de aulas práticas de botânica, podem representar, portanto, um excelente mecanismo para que o aluno relacione a teoria à prática. Muitos professores afirmam que as aulas práticas tem ações positivas no ensino dos alunos, entretanto, muitos não as realizam visto que confessam encontrar dificuldades na execução. Lima (2004) afirmou que as dificuldades são variadas, como a falta de estrutura nas escolas para acomodar a experimentação, falta de material didático adequado, número reduzido de aulas, grande número de alunos por sala e até a necessidade de alguém que os auxilie na organização das aulas.

Com a crescente demanda por reutilização de materiais e práticas sustentáveis, tem sido observado a utilização de materiais reciclados e de baixo custo, para construção de jogos e dinâmicas em sala de aula, que utilizam a ludicidade como uma ferramenta, nas diferentes fases do ensino básico. A ludicidade não serve apenas como uma brincadeira para descontração, ela auxilia diretamente na construção do saber dos alunos (MARINHO et al., 2007). De acordo com Soares et al. (2014), a

ludicidade pode ser um meio de estimular a participação dos alunos na sala de aula, contribuindo para a aprendizagem e com a interação entre os colegas e com os professores.

Com as premissas apresentadas anteriormente, objetivou-se nesse trabalho utilizar a atividade prática e a ludicidade como ferramentas para a facilitação do ensino-aprendizagem de botânica.

Metodologia

A atividade foi aplicada na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Lauro Sodré, localizada no Bairro do Marco, município de Belém, Pará, tendo como público alvo 58 alunos do 3º ano do ensino médio, divididos em duas turmas (301 e 302). Buscou-se, de maneira estratégica, trabalhar o ensino de botânica, por ser considerado pelos alunos uns dos assuntos de maior dificuldade. A atividade teve caráter de revisão, com o intuito de relembrar o que previamente havia sido visto, sanar dúvidas e corrigir equívocos no entendimento sobre a evolução dos vegetais. A ideia foi, de forma lúdica, ajudar os alunos a construir uma linha de raciocínio sobre o processo evolutivo dos vegetais, enfatizando o surgimento de diferentes estruturas morfológicas ao longo do tempo evolutivo. Foi considerado o cladograma de evolução vegetal segundo Mira (2018) (Figura 1).

Figura 1 – Cladograma usado como base para o desenvolvimento da atividade (Mira, 2018).



Fonte: Mira (2018).

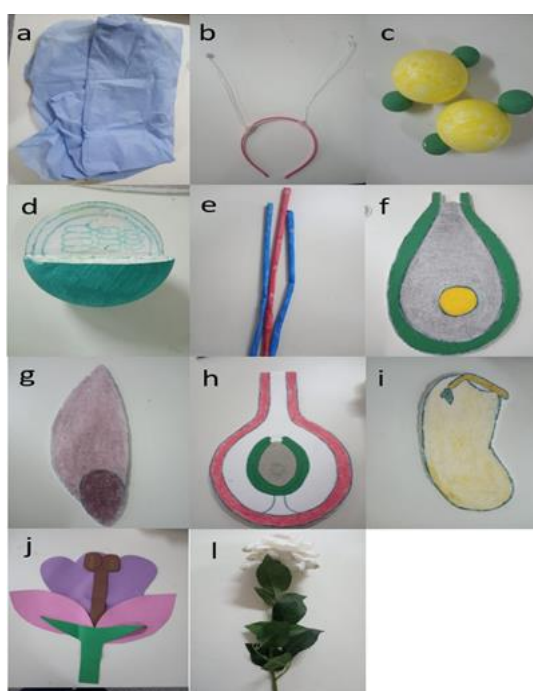
Foram utilizados aparatos lúdicos para a representação das estruturas vegetais. Estes materiais foram confeccionados no Laboratório de Sistemática e Ecologia Vegetal (LASEV - ICB/UFPA), sob a coordenação da Professora Dr.^a Roberta Macedo Cerqueira, e cedidos ao Laboratório de Pesquisa e Ensino em Biologia (LAPENBIO – ICB/UFPA), para realização da atividade. Todas as estruturas foram produzidas utilizando materiais de baixo custo, como isopor, papel, tintas, EVA, e materiais reutilizados (figura 2).

Também, foi usado um texto base para a narração da história evolutiva, o qual foi adaptado com o uso de palavras menos técnicas para facilitar o entendimento, a partir do trabalho intitulado “*A evolução e origem das plantas*” (KLAIN, 2017). Levando em consideração o conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto, foram utilizados termos científicos e vulgares, como: “Pteridófitas” e “samambaias”. Buscando explicar os conceitos de forma simples.

A atividade foi realizada na própria sala de aula e teve uma hora de duração. Inicialmente foi explicado aos alunos sobre os objetivos, como seria realizada a atividade e sobre a finalização, com um questionário contendo três perguntas sobre a impressão da aula, ou seja, se haviam gostado do método utilizado e de que forma a aula contribuiu para o aprendizado.

Antes do início da atividade foi montada a estrutura básica de linhas do cladograma no chão da sala utilizando fita crepe. Em seguida, foram distribuídos os materiais aos alunos (figura 2). Cada aluno tinha em mãos uma representação de uma estrutura vegetal, como, por exemplo, cianobactérias, cloroplastos, vasos condutores, flores etc. Posteriormente, foi dado início à leitura do texto sobre história da evolução das plantas. No texto havia palavras chaves em que os alunos deveriam se atentar, e ao decorrer da narração se inserir no cladograma com o seu objeto assim que o surgimento da estrutura fosse relatado no roteiro, assim construindo aos poucos a filogenia, e permitindo o entendimento do surgimento dos vegetais. No decorrer da narração do roteiro, foram feitos questionamentos aos alunos visando estimular o raciocínio da relação entre o surgimento de uma dada estrutura morfológica e suas consequências, por exemplo: “por que as samambaias conseguiram alcançar tamanhos muito maiores que os musgos?”.

Figura 2 – Materiais utilizados na construção do cladograma da evolução dos vegetais: a) oceano; b) seres flagelados; c) cianobactérias; d) cloroplastos; e) vasos condutores (xilema em vermelho e floema em azul); f) óvulo de gimnosperma; g) semente nua de gimnosperma; h) óvulo de angiosperma; i) fruto; j) estruturas da flor (pétalas, sépalas, antera, receptáculo); l) flor.



Fonte: registrada pelos autores.

Ao final da construção do cladograma, foi pedido aos alunos para olharem para os colegas com os materiais e refletisse sobre o tempo e as adaptações que as plantas sofreram até os tempos atuais, como estavam presentes no seu cotidiano e qual a sua importância (Figura 3). Após este momento, foi pedido aos alunos que respondessem aos questionários.

Figura 3 -Desenvolvimento da atividade de construção do cladograma de evolução dos vegetais em turmas do 3º ano da Escola Lauro Sodré, Belém-Pará.



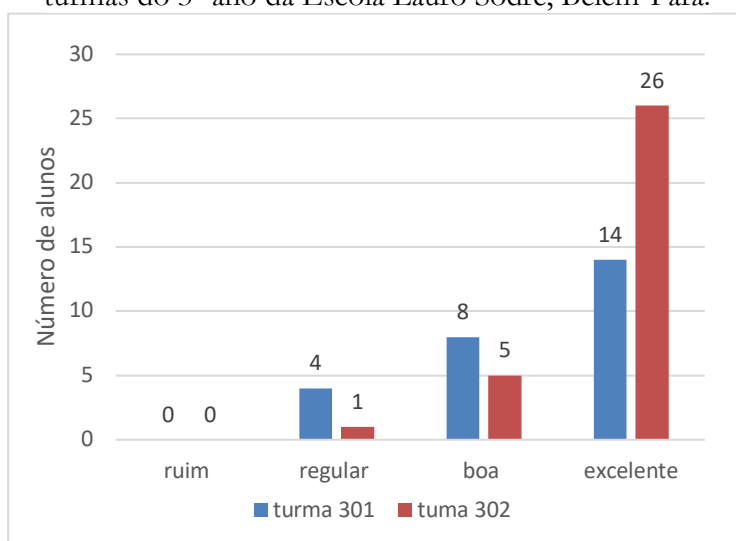
Fonte: registrada pelos autores.

Resultados e discussão

A atividade realizada se deu de forma bem interativa, os alunos se mostraram bem participativos à dinâmica, respondendo aos questionamentos e contribuindo com seus conhecimentos prévios sobre o conteúdo. Em alguns momentos se exaltavam com conversas e brincadeiras sobre a atividade, exigindo pequenas intervenções do professor para que o foco não fosse perdido. Por exemplo, comentaram sobre uma questão da prova do ENEM sobre o assunto da evolução dos vegetais.

Analisando as respostas do questionário verificou-se que 68,97% dos alunos avaliaram a aula como excelente, 22,41% como boa e 8,62% como regular, não tendo nenhum resultado como ruim (Gráfico 1). Assim, como mais de 90% dos alunos consideraram a atividade satisfatória (acima de regular), pode-se sugerir que essa aula prática, utilizando materiais de baixo custo, despertou o interesse dos alunos pelo assunto abordado. Segundo Borges (1997) é um equívoco comum confundir atividades práticas com necessidade de um ambiente com equipamentos especiais, para a realização de trabalhos experimentais. Esta atividade foi realizada na própria sala de aula, sem necessidades de materiais sofisticados.

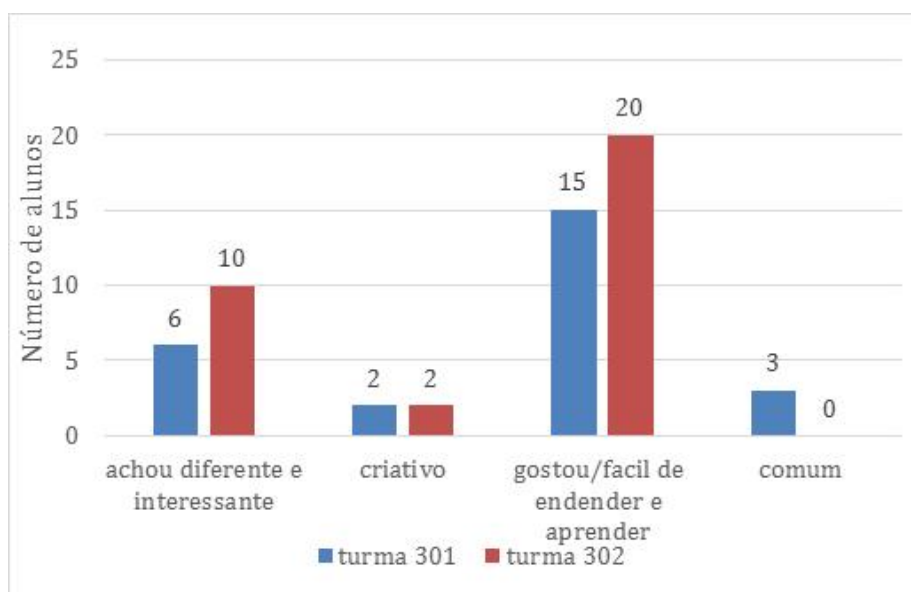
Gráfico 1 -Avaliação pelos alunos da atividade de construção do cladograma de evolução dos vegetais em turmas do 3º ano da Escola Lauro Sodré, Belém-Pará.



Fonte: elaborado pelos autores.

Avaliando-se a opinião dos alunos quanto ao método utilizado, 60,34% dos alunos gostaram, afirmando que a metodologia utilizada foi de fácil entendimento e que contribuiu para o aprendizado, 27,59% opinaram que o método realizado foi diferente e interessante, 6,90% avaliaram como criativo e 5,17% como um método comum (Gráfico 2). Estes resultados sugerem que o método utilizado se mostrou satisfatório e que a aula ministrada de forma diferente torna o aprendizado mais prazeroso e de fácil entendimento para o estudo do conteúdo de botânica.

Gráfico 2 – Avaliação pelos alunos da metodologia utilizada para realização da atividade de construção do cladograma de evolução dos vegetais em turmas do 3º ano da Escola Lauro Sodré, Belém-Pará.

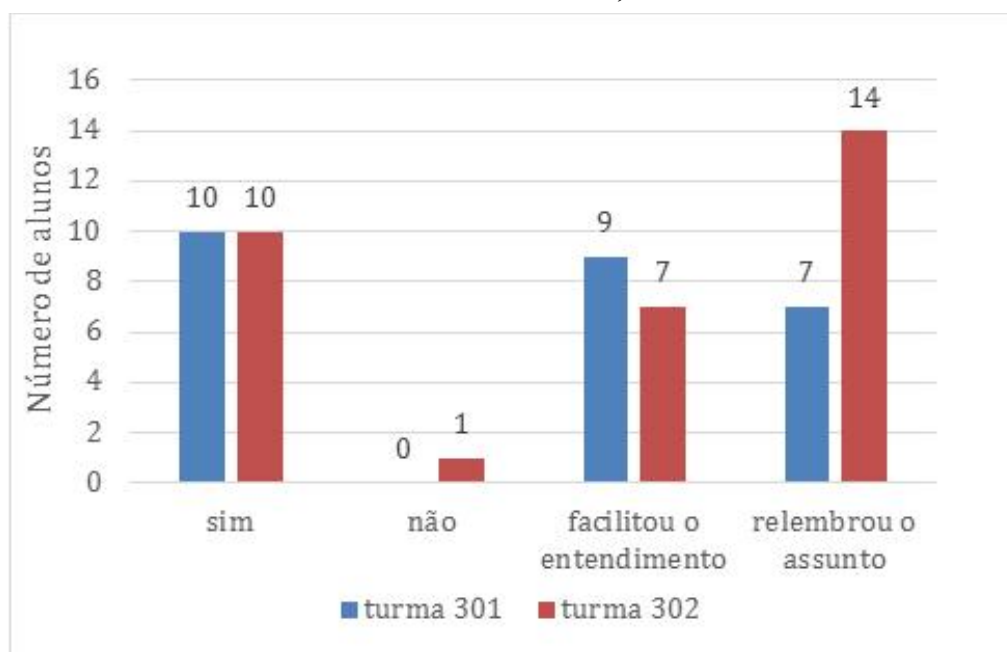


Fonte: elaborado pelos autores.

Pedroso (2009) acredita que a implementação de novas práticas educativas, destacando o emprego de estratégias de ensino diversificadas, podem auxiliar na superação dos obstáculos e na reversão de problemas que afetam a área da educação. Apesar de aulas dinâmicas e mais bem elaboradas requererem um trabalho maior por parte do docente, elas trazem consigo um retorno bem significativo, de qualidade e são gratificantes a partir do momento em que o professor se propõe a inovar em seu modo de ensinar, abrindo mão da “mesmice” das aulas rotineiras (FIALHO, 2008).

Quando questionados se a aula contribuiu para o aprendizado, 36,21% dos alunos relembrou o assunto, 34,48% disseram que a aula de forma lúdica contribuiu para o aprendizado do assunto abordado, 27,59% dos alunos confirmaram que a aula facilitou o entendimento do conteúdo já abordado em sala de aula e apenas 1,72% disseram que a aula não contribuiu para o seu aprendizado (Gráfico 3). A utilização de modelos didáticos biológicos facilita o aprendizado, complementando o conteúdo escrito e as figuras do livro didático, tornando-se uma ferramenta para o professor e estabelecendo ligações entre a abordagem teórica e a prática (ORLANDO et al., 2009; ZIERER; ASSIS, 2010).

Gráfico 3 – Avaliação dos alunos sobre o aprendizado adquirido com a realização da atividade de construção do cladograma de evolução dos vegetais em turmas do 3º ano da Escola Lauro Sodré, Belém-Pará.



Fonte: elaborado pelos autores.

Segundo Mendonça e Santos (2011), a utilização de modelos didáticos como ferramenta pedagógica, possibilita trabalhar o raciocínio e a interatividade entre os alunos, além de exercitar a mente deles de forma lúdica, estimulando a assimilação de novos conhecimentos.

Conclusão

Na educação básica ainda persiste a grande problemática de ensinar botânica, visto que esse conteúdo é considerado de difícil aprendizagem pelos alunos, devido às nomenclaturas das estruturas das plantas. Logo, faz-se necessário abordagens diferenciadas para facilitar o ensino aprendizagem, como o uso de atividades práticas e de ludicidade. A atividade de construção do cladograma de evolução dos vegetais mostrou-se eficiente para o ensino. De acordo com o relato dos alunos participantes, a atividade os ajudou a entender melhor e lembrar o assunto de uma forma simples e divertida, demonstrando que metodologias alternativas que envolvam os alunos em uma realidade mais lúdica, são eficazes no ensino de botânica.

Referências

AZEVEDO, M. C. P. S. Ensino por investigação: problematizando as atividades em sala de aula. In: CARVALHO, A. M. P. (Org.). **Ensino de ciências: unindo a pesquisa e a prática**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

BALAS, B.; MOMSEN, J. L. Attention “Blinks” Differently for Plants and Animals. **CBE - Life Sciences Education**, v. 13, p. 437-43, 2014.

BORGES, A.T. **O papel do laboratório no ensino de ciências**. In MOREIRA, M. A., ZYLBERSZTA J. N, A., DELIZOICOV, D. & ANGOTTI, J. A. P. Atlas do I Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências. Editora da Universidade – UFRGS, Porto Alegre, RS, 2 – 11, 1997.

- DA COSTA GÜLLICH, R.I. **A botânica e suas metodologias de ensino**. Revista Sbenbio, 2014.
- FIALHO, N.N. Os jogos didáticos como ferramenta de ensino. In: VIII Congresso Nacional de Educação / III Congresso Ibero-Americano sobre Violência nas Escolas, PUCPR. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra. 1997.
- KLAIN, D. **A evolução e origem das plantas**. Deviante, 2017. Disponível em: <https://www.deviante.com.br/noticias/ciencia/evolucao-e-origem-das-plantas/>. Acesso em: 1 nov. 2019.
- LIMA, V.A. **Atividades Experimentais no Ensino Médio: reflexão de um grupo de professores a partir do tema eletroquímica**. Dissertação. São Paulo: USP. 2004.
- MARINHO, H. R. Bugeste et al. **Pedagogia do movimento: universo lúdico e psicomotricidade**. 2. ed. Curitiba: Ipbex, 2007.
- MENDONÇA, C. O.; SANTOS, M. W. O. Modelos didáticos para o ensino de ciências e biologia: aparelho reprodutor feminino da fecundação a anidação. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL: EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 5, 2011, São Cristóvão. **Resumos do V Colóquio Internacional: Educação e Contemporaneidade**. São Cristóvão: UFS, 11 p., 2011.
- MIRA, W. **Reino Plantae**. Quero bolsa, 2018. Disponível em: <https://querobolsa.com.br/enem/biologia/reino-plantae> . Acesso em: 17 de nov. de 2019.
- ORLANDO, T.C. et al. Planejamento, montagem e aplicação de modelos didáticos para a abordagem de biologia celular e molecular no Ensino Médio por graduandos de Ciências Biológicas. **Revista Brasileira de Ensino de Bioquímica e Biologia Molecular**, v. 7, n. 1, p. 1-17, 2009.
- PEDROSO, C. V. Jogos didáticos no ensino de biologia: uma proposta metodológica baseada em módulo didático. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9. Curitiba. **Anais...** Curitiba: Graduação e Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, p. 3182-1190, 2009.
- RIVAS, M. I. E. **Botânica no ensino médio: “bicho de sete cabeças” para professores e alunos?** 2012.
- SILVA, APM et al. Aulas práticas como estratégia para o conhecimento em botânica no ensino fundamental. **HOLOS**, v. 8, 2015.
- SILVA, P.G.P. 2008. **O ensino da botânica no nível fundamental: um enfoque nos procedimentos**. Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru.
- SOARES, M.C. et al. O ensino de ciências por meio da ludicidade: alternativas pedagógicas para uma prática interdisciplinar. **Revista Ciências & Ideias** v. 5, n.1. jan./abr. 2014.
- SOUZA, S.M.L.; DUQUE, D.C.; BORIM, E. Propostas pedagógicas para o ensino de Botânica nas aulas de ciências: diminuindo entraves. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 16, n. 2, p. 298-315, 2017.
- ZIERER, M.; ASSIS, R.C. A construção de modelos como estratégia para um ensino mais criativo nas disciplinas de bioquímica e biologia molecular. **Diálogos & Ciência**, n. 24, p. 1-15, dez. 2010.
- ZÔMPERO, A.F.; LABURÚ, C.E. **Atividades Investigativas no Ensino de Ciências: aspectos históricos e diferentes abordagens**. v. 13. Belo Horizonte: Rev. Ensaio, 2011.

DESENVOLVENDO RESPONSABILIDADE PESSOAL E SOCIAL SOBRE O USO DOS ALIMENTOS

Beatriz Moraes Pessoa Jardim¹

SissaKarolline Leal Pinheiro²

Jorge Kevin da Silva Neves³

Valdenice Barros da Silva Moscoso⁴

Ivoneide Maria da Silva⁵

Introdução

Dentre as múltiplas funções da escola na formação dos estudantes, espera-se que esta atue como promotora de bons hábitos de saúde e na construção de responsabilidade social (CAMOZZI et al, 2015). Para tal, o ambiente escolar deve oferecer a estrutura didática e tecnológica necessárias para um processo de ensino-aprendizagem eficiente. Entretanto, de acordo com um levantamento realizado pelo movimento “Todos pela Educação”, com base no Censo Escolar de 2015, apenas 4,5% das escolas públicas do país apresentam todos os itens de infraestrutura previstos em lei, no Plano Nacional de Educação (PNE). As condições de infraestrutura são mais críticas no ensino fundamental, onde 4,8% das escolas possuem todos os itens. No ensino médio, a porcentagem sobe para 22,6%. Entre os itens mais críticos estão o laboratório de ciências, presente em apenas 8,6% das escolas públicas de ensino fundamental e 43,9% de ensino médio.

Mediante este quadro, a implantação e utilização de uma horta no ambiente escolar apresenta-se como uma alternativa para o melhor rendimento escolar e engajamento dos alunos, podendo servir como apoio para as aulas de ciências e biologia, atuando como um laboratório vivo onde podem ser abordados diferentes assuntos, tais como, aspectos relacionados ao ritmo biológico das plantas(exemplo: floração e frutificação e sua relação com a sazonalidade), acompanhamento de processos biológicos(exemplo: polinização, reprodução, dispersão, germinação e decomposição de matéria) (DA CRUZ-SILVA, 2011), ações de educação ambiental e de Educação Alimentar e Nutricional (EAN), abordando o consumo de alimentos saudáveis e de forma sustentável.

A importância da EAN nas escolas é ressaltada pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) que tem como objetivos a formação de hábitos alimentares saudáveis e a prevenção das doenças crônicas não transmissíveis. A PNAE estabelece como diretriz “a inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem, perpassando o currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis de vida, na perspectiva da segurança alimentar e nutricional” (PNAE, Lei Nº 11.947, de 2009) (BRASIL, 2009).

Em março de 2009, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) iniciou a coleta de dados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), que avaliou 618.500 alunos do 9º ano, de escolas públicas e privadas de todo país – a maioria na faixa de 13 a 15 anos. Foram avaliadas questões sobre alimentação, atividade física, condições de vida e violência, entre outras. Os resultados mostram

que 57% dos estudantes são inativos ou insuficientemente ativos em termos de prática física. Considerando somente as alunas, o percentual chega a 69% e, dentre os meninos, 44%. O consumo de guloseimas (balas, bombons, chicletes, doces, chocolates e pirulitos) e de refrigerantes superou o de frutas in natura. O consumo de frutas in natura foi de 32%, enquanto o de guloseimas em cinco ou mais dias na semana foi de 51%, refrigerantes 37%, batata frita 5% e salgados fritos 13%. Atualmente, estima-se que uma em cada três crianças no Brasil está pesando mais do que deveria. A alimentação da criança e a quantidade de exercício que ela pratica são fatores determinantes para o aparecimento da obesidade infantil e das doenças associadas.

Garantir o direito a EAN é de fundamental importância se levarmos em consideração que atualmente a população mundial vem apresentando mudanças nos seus hábitos alimentares, deixando de lado os alimentos saudáveis e utilizando os industrializados, pela praticidade que proporcionam. Com isso a alimentação de nossos jovens vem tornando-se precária e deficitária em nutrientes vegetais (LEAL; SCHIMIM, 2016).

A educação alimentar e nutricional dos estudantes integrando o conteúdo teórico com a participação de elementos da horta tornam o processo de aprendizagem significativo, além de promover a atuação da escola como órgão promotor da saúde, garantindo a segurança alimentar e nutricional, a qual está assegurada na Constituição Federal de 1988, em seus artigos 205 e 206. Tudo isso tendo em vista que, aspectos relacionados a alimentação estão intrinsecamente relacionados a classe socioeconômica, faixa etária, local onde vive, cultura entre outros, tornando a abordagem EAN de cunho multidisciplinar e responsabilidade de diferentes setores funcionais da escola (PRADO et al, 2016).

Considerando as questões abordadas anteriormente e a falta de recursos visuais nas escolas públicas para a melhoria da aprendizagem, o uso da horta escolar como laboratório vivo mostra-se interessante para minimizar alguns dos problemas descritos. Sendo assim, o objetivo principal do trabalho foi promover uma aprendizagem significativa da Educação Alimentar e Nutricional e desenvolver nos discentes, responsabilidade pessoal e social sobre o uso dos alimentos e alimentação saudável.

O trabalho teve como objetivos específicos, desenvolver nos alunos a percepção da relação direta que existe entre a alimentação e os processos vitais do corpo humano; fomentar, de forma lúdica, discussões sobre os temas tratados em sala de aula; incentivar o consumo sustentável dos alimentos; salientar a importância da horta nas escolas e despertar nos alunos interesse sobre esse espaço.

Metodologia

A atividade foi desenvolvida em duas turmas de 1º ano (aproximadamente 50 alunos) da escola estadual de Ensino Fundamental e Médio Lauro Sodré, localizada na região metropolitana de Belém-PA. A horta da escola, concluída em 30 de maio de 2018, possui um sistema de irrigação simples e apresenta cobertura para a proteção de chuva e radiação solar excessivas (Figura 1). Os próprios alunos e alguns ex-alunos realizam a manutenção da horta, muitas vezes nos finais de semanas.

Figura 1 - Imagens da horta da Escola Lauro Sodré em Belém-Pa.



Fonte: registradas pelos autores.

O projeto foi planejado com o intuito de avaliar uma forma mais dinâmica de abordar a educação alimentar e nutricional na escola, além de promover a conscientização e o consumo sustentável. O projeto constou de quatro ações, detalhadas a seguir.

- a) **Aula teórica.** Apresentação em PowerPoint, com uma revisão sobre alimentação saudável. Durante a aula foi feita a correlação entre os vegetais presentes na horta e o tema estudado. Foi salientada a quantidade adequada dos grupos alimentares nas refeições diárias do aluno e incentivada possíveis interações dos alunos com a horta, seja por meio da utilização de legumes e verduras para a realização de projetos de educação alimentar ou pela manutenção da horta pelos próprios discentes. Durante a aula expositiva, buscou-se apresentar o conteúdo de forma simples e objetiva para a compreensão dos alunos. Sempre indagando os discentes sobre seus hábitos alimentares e seus conhecimentos prévios acerca do tema e retornando ao assunto teórico, com a finalidade de auxiliar a construir uma linha de raciocínio do aluno perante o assunto.
- b) **Dinâmica utilizando estudos de casos.** Para tal, a turma foi dividida em equipes e os estudos de caso sorteados. Em cada estudo pretendeu-se contextualizar o ensino teórico com situações ou doenças do cotidiano, como exemplificado na situação a seguir.

Ana Clara, nos últimos três dias, vem apresentando fadiga, perda de equilíbrio e falta de ar. Um detalhe muito importante a se considerar é que a paciente em questão segue uma dieta vegana a pouco menos de um ano. Qual suplementação vitamínica ela deve ingerir a fim de evitar que a carência de vitamina piore?
Resposta: Vitamina B12.

- c) **Produção do cardápio.** A turma foi conduzida à horta da escola onde foi realizado um levantamento das hortaliças cultivadas. Ao retornarem à sala de aula, foi disponibilizado aos alunos uma lista dos alimentos fornecidos pelo governo à escola e solicitado às equipes que produzissem receitas simples e saborosas com os alimentos presentes na horta em conjunto com os que a escola recebe através do governo.com o propósito de

estimular o envolvimento dos alunos, pais e professores no cardápio ofertado pela própria escola seguindo o Programa Nacional de Alimentação Escolar (CAMOZZI et al, 2015). As receitas foram reunidas em uma cartilha, entregue a Diretoria com o intuito de acrescentar opções de receitas ao cardápio diário dos estudantes.

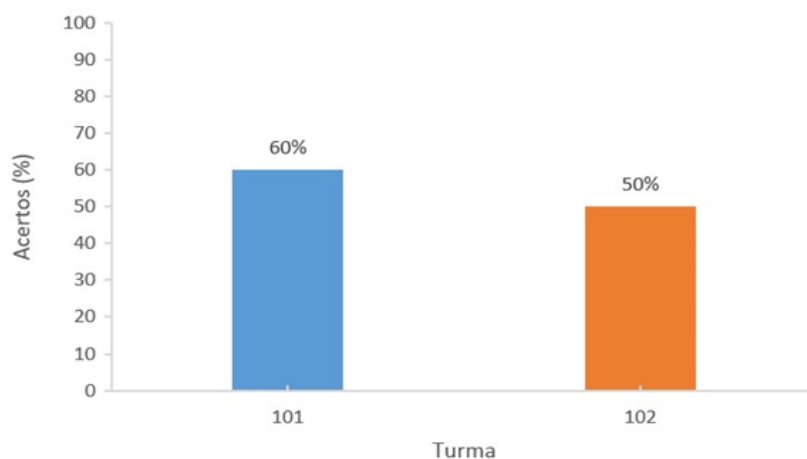
Desenvolvimento das ações

Durante a aula teórica foi observado que o tema “Alimentação” desperta bastante interesse dos alunos. Entre os grupos de alimentos mais apreciados pelos estudantes, estão os carboidratos e as gorduras. Pois, além de serem reconhecidos como “os mais saborosos”, também costumam compor lanches de fácil acesso. Os vegetais representam a maior parte da rejeição alimentar, vários são os motivos usados pelos alunos como justificativa, para o consumo mínimo desses alimentos, tais como: o preço, a variedade de legumes e verduras ofertados em localidades pequenas, textura e gosto dos alimentos. Porém, é perceptível a curiosidade dos alunos sobre o funcionamento da pirâmide alimentar, dieta colorida e a funcionalidade dos nutrientes no corpo humano.

Avaliação dos Estudos de Caso

A partir da aplicação e resolução das atividades, foi possível gerar uma discussão entre os alunos sobre o assunto abordado. A utilização dessa metodologia corrobora a ideia de SCHMITZ et al. (2008) de que a prática da educação nutricional deve fazer uso de abordagens e recursos educacionais problematizadores e ativos, que favoreçam o diálogo junto a indivíduos e grupos populacionais, considerando todas as fases do curso da vida, etapas do sistema alimentar e as interações e significados que compõem o comportamento alimentar. É nesse contexto que o educador assume um papel fundamental, como um mediador que, por meio de estratégias pedagógicas diversas, pode conduzir o escolar para a formação de hábitos alimentares saudáveis. A porcentagem de acerto encontrada indicou rendimento positivo total de 58,6%, ou seja, 17 dos 30 estudos de caso foram acertados (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Porcentagem de acertos dos alunos nos estudos de caso realizados em duas turmas de 1º ano da Escola Lauro Sodré em Belém-PA.



Fonte: registradas pelos autores.

Esse índice de acertos pode ser considerado baixo, principalmente se for levado em consideração que esse conteúdo já tinha sido ministrado anteriormente. No entanto, acredita-se que esse tenha sido um passo importante na busca de conscientização desses discentes. De acordo com Ferreira (2007), a educação nutricional é um processo longo e que, para obter resultados, como qualquer ação educativa, exige continuidade e permanência, tornando-se um desafio para educadores e profissionais, ressaltando que educar não é um adestramento, mas sim um processo amplo, que envolve vários aspectos do desenvolvimento da pessoa, como metodologia de ensino-aprendizagem, capaz de desenvolver habilidades individuais adequadas, possibilitando ao educando, escolhas adequadas, como na alimentação saudável, com o consumo de frutas, legumes e verduras.

Produção do cardápio

As equipes entregaram ideias de receitas simples onde poderiam ser utilizados os ingredientes da horta da escola, como hortelã, cebolinha, couve, batata e jambu e os ingredientes disponíveis na cantina, como arroz, feijão, banana e frango. O envolvimento dos alunos, pais e professores no cardápio ofertado pela escola é estimulado pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (CAMOZZI et al, 2015). Foram apresentadas um total de 14 receitas:

1. Frango cozido simples
2. Arroz com jambu
3. Suco de abacaxi com hortelã
4. Creme de banana
5. Molho de carne para macarrão
6. Salpicão de frango
7. Macarronada de carne
8. Arroz nutritivo
9. Nuvem fofinha
10. Arroz com galinha
11. Macarronada
12. Galinhada
13. Doce de banana
14. Cachorro quente

Existem vários fatores além do valor nutricional que integram uma alimentação saudável, sendo um desses o respeito a cultura, hábitos de preparo e alimentos presentes no cotidiano local. A produção das receitas buscou despertar nos alunos a valorização dos ingredientes já presentes na horta e na cantina da escola, de forma a se obter uma alimentação saudável para o corpo e sustentável.

Entretanto, nenhuma equipe se preocupou em aproveitar todas as partes da planta, como as cascas de abacaxi e banana, por exemplo. Isso é preocupante se considerarmos que a fome e o desperdício de alimentos são dois dos maiores problemas que o Brasil enfrenta, constituindo-se em um dos paradoxos do nosso País que é um dos maiores exportadores mundiais de alimentos e, também, um dos campeões de desperdício (TORRES et al., 2000). Esse comportamento dos alunos deixa claro a falta de percepção destes para a questão do desperdício e demonstra a necessidade de se trabalhar este tema em atividades futuras.

O desconhecimento dos princípios nutritivos dos alimentos induz ao mau aproveitamento, o que ocasiona o desperdício de toneladas de recursos alimentares (GONDIM et al., 2005). Ao tentar o máximo de aproveitamento dos alimentos, aumenta-se a variedade de receitas e opções de consumo, além de potencializar drasticamente o valor nutritivo das receitas.

Não há estudos conclusivos que determinem o desperdício nas casas e nos restaurantes, mas estima-se que a perda no setor de refeições coletivas chegue a 15% e, nas nossas cozinhas, a 20%, portanto, o desperdício de alimentos no País é um problema que precisa ser discutido pela sociedade (DIAS, 2003).

Esses dados fazem pensar que é urgente a adoção de medidas que viabilize a utilização integral de determinados alimentos, principalmente em receitas de fácil preparo doméstico. A inclusão desses ensinamentos nos programas educacionais também merece urgência, por meio de uma abordagem holística e interdisciplinar, visando alcançar o uso e o aproveitamento racional dos recursos da natureza com devido respeito à sua diversidade (SACHS, 2009).

Considerações finais

A horta escolar representa um laboratório vivo para diferentes atividades didáticas relacionadas à alimentação e a outros temas. Ela permite que as crianças e adolescentes vivenciem várias experiências relacionadas à produção, ao crescimento e ao desenvolvimento de seres vegetais e animais. Além disso, ela permite que as diversas disciplinas e campos do conhecimento sejam abordados por meio dos vários temas/conteúdos definidos pelos professores. Pelo cultivo da horta, os educandos certamente, terão o lanche escolar mais enriquecido e saboroso.

Além disso, com a horta é possível se trabalhar mais a educação nutricional e ambiental com os alunos, desenvolvendo o conhecimento a respeito dos hábitos alimentares e seus determinantes, tendo como princípio rever a relação do ser humano e da sociedade com a natureza, pois o desperdício além de não trazer benefícios nutricionais e ambientais, para a população, eleva cada vez mais o custo do alimento para o consumidor.

O espaço da horta escolar também proporciona e incentiva o contato do estudante com a natureza, uma vez que, os novos costumes e tecnologias, tornaram mais distante o contato com a terra e o gosto por cultivar (FIOROTTI, et al, 2011). Além de seu papel como ferramenta de ensino, as ações

em uma horta podem proporcionar uma experiência que ajudará na formação social do discente, somado ao senso de responsabilidade ao zelar em por sua manutenção (PEREIRA et al, 2012).

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL, Lei n. 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do programa dinheiro direto na escola aos alunos da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jun. 2009.

Brasil - Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa de orçamentos familiares 2008-2009: Antropometria, estado nutricional de crianças, adolescentes e adultos no Brasil. Brasília (DF): IBGE, 2010.

CAMOZZI, Aída Bruna Quilici, et al. Promoção da Alimentação Saudável na Escola: realidade ou utopia? **Cadernos Saúde Coletiva**, 2015, 23.1: 32-37.

DE SOUZA, Ana Paula Azevedo et al. A Necessidade da relação entre teoria e prática no ensino de ciências naturais. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 15, 2015.

DIAS, M. C. Comida jogada fora. Correio Braziliense, 31 ago. 2003. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/roteiropedagogico/publicacao/4904_Comida_jogada_fora1.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2015

FERREIRA, V.A., MAGALHÃES, R. Nutrição e promoção da saúde: perspectivas atuais. **Cad. Saúde Pública**. 2007; 23(27):1674-81.

DIAS, M. C. Comida jogada fora. Correio Braziliense, 31 ago. 2003. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/roteiropedagogico/publicacao/4904_Comida_jogada_fora1.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2015.

FIOROTTI, JosianaLaport et al. Horta: a importância no desenvolvimento escolar. **Anais... XIV Encontro Latino-Americano de Iniciação Científica**. Universidade Vale do Paraíba, 2011.

GONDIM, J. A. M.; MOURA, M. F. V.; DANTAS, A. S.; MEDEIROS, R. L. S.; SANTOS, K. M. Composição centesimal e de minerais em cascas de frutas. **Ciência e Tecnologia de Alimentos**, v. 25 (4):

MARCHETTO, A.M.P. et al., Avaliação das partes desperdiçadas de alimentos no setor de hortifruti visando seu reaproveitamento. **Rev. Simbio-Logias**, v. 1 , n. 2 , nov. 2008.

PEREIRA, Bruna Fernanda Pacheco; PEREIRA, Maria Beatriz Pacheco; PEREIRA, Francisco Antonio Almeida. Horta escolar: Enriquecendo o ambiente estudantil Distrito de Mosqueiro-Belém/PA. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 7, n. 1, p. 29-36, 2012.

SALATINO, Antonio; BUCKERIDGE, MARCOS. Mas de que te serve saber botânica? **Estudos avançados**, v. 30, n. 87, p. 177-196, 2016.

COUTINHO, Francisco Ângelo et al. O ensino de botânica em uma abordagem ciência, tecnologia e sociedade. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 3, n. 3, p. 488-498, 2012.

DA CRUZ-SILVA, Claudia Tatiana Araújo; MUNARETTO, Franciele Caroline; MANTOVANI, Tatiana. Viabilidade da utilização da horta da escola como laboratório para ensino de ciências e biologia. **Revista Didática Sistemica**, v. 13, n. 1, p. 50-63, 2011.

PIMENTA, José Calisto; RODRIGUES, Keila da Silva Maciel. Projeto horta escola: ações de educação ambiental na escola centro promocional todos os santos de Goiânia (GO). **Simpósio de educação ambiental e transdisciplinaridade**, v. 2, p. 8-9, 2011.

PRADO, Bárbara Grassi, et al. Ações de educação alimentar e nutricional para escolares: um relato de experiência. **Demetra: Alimentação, Nutrição & Saúde**, 2016, 11.2: 369-382.

TORRES, Elizabeth Aparecida Ferraz da Silva et al. Composição centesimal e valor calórico de alimentos de origem animal. **Cienc. Tecnolol. Aliment.**, v. 20, n. 2, p. 145-150, maio/ago. 2000.

