

Organizadoras
Juliana Alves de Andrade
Lúcia Falcão Barbosa
Thaís Ludmila Ranieri

VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS

A formação inicial e continuada
de professores e professoras no contexto
do PIBID/UFRPE

Coleção
Docência em Formação



VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS

**A formação inicial e continuada
de professores e professoras no contexto
do PIBID/UFRPE**

Organizadoras

Juliana Alves de Andrade

Lúcia Falcão Barbosa

Thaís Ludmila Ranieri

VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS

**A formação inicial e continuada
de professores e professoras no contexto
do PIBID/UFRPE**

Coleção

Docência em Formação



Recife/2020



Reitor: **Prof. Marcelo Brito Carneiro Leão**

Vice-Reitor: **Prof. Gabriel Rivas de Melo**

Conselho Editorial

Diretor da Editora Universitária da UFRPE:

Bruno de Souza Leão

Diretora do Sistema de Bibliotecas da UFRPE:

Maria Wellita Santos

Conselheiros:

Andréa Carla Mendonça de Souza Paiva

Maria do Rosario de Fátima Andrade Leitão

Monica Lopes Folena Araújo

Rafael Miranda Tassitano

Renata Pimentel Teixeira

Soraya Giovanetti El-Deir

Revisão dos autores

Editoração e capa: **Bruna Andrade**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Central, Recife-PE, Brasil

V857 Vivências e experiências: a formação inicial e continuada de professores e professoras no contexto do PIBID/UFRPE / Juliana Alves de Andrade, Lúcia Falcão Barbosa, Thaís Ludmila da Silva Ranieri, organizadoras. – 1. ed. – Recife: EDUFRPE, 2020. 154 p. : il. – (Coleção Docência em Formação)

Inclui referências.

1. Professores - Formação 2. Prática de ensino I. Andrade, Juliana Alves de, org. II. Barbosa, Lúcia Falcão, org. III. Ranieri, Thaís Ludmila da Silva, org. IV. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Brasil) V. Série

CDD 370.71

ISBN: 978-65-86466-06-5

APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO

A coleção *Docência em Formação* tem por objetivo publicizar as experiências formativas vivenciadas por licenciandos, professores universitários, estudantes e professores da rede pública básica de ensino através do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/UFRPE, bem como as reflexões sobre essas práticas.

O PIBID/UFRPE, aprovado em edital CAPES em 2008, é um programa financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (CAPES/MEC). Ele tem como finalidade fomentar a iniciação à docência de estudantes dos cursos de licenciatura da UFRPE, contribuir para a formação continuada dos professores da educação básica em Pernambuco e, em consequência, melhorar o desempenho dos estudantes das redes municipais e estadual de ensino.

São 14 licenciaturas presenciais envolvidas com o Programa, presentes em três *Campi* – Recife, Garanhuns e Serra Talhada e 24 Escolas Parceiras do Programa, distribuídas nos municípios de Recife, Camaragibe, São Lourenço da Mata, Serra Talhada e Garanhuns. O Projeto Institucional PIBID/UFRPE tem por desígnio promover um ensino que prepare professores e alunos para uma

inovação conceitual, procedimental e atitudinal, tomando como referência a dimensão complexa inerente aos fenômenos estudados em cada área do conhecimento.

Desenvolvemos um plano de trabalho institucional que, em consonância com as diretrizes da CAPES/MEC, tem como objetivos: 1 – Formar licenciandos da UFRPE voltados à pesquisa, à reflexão e, conseqüentemente, à docência centrada nos desafios oriundos do complexo sistema escolar, em especial, da escola pública, com as demandas que dela emergem; 2 – Contribuir para a formação continuada dos professores da rede pública de ensino, em conformidade com as problemáticas identificadas no processo de ensino/aprendizagem e coparticipação com licenciandos bolsistas do PIBID; 3 – Elevar a qualificação inicial de professores através de atividades que promovam a integração Universidade-Escola; 4 – Promover o protagonismo de professores como coformadores dos licenciandos; 5 – Promover a articulação entre teoria e prática no ensino/aprendizagem, através de atividades multi e interdisciplinares; 6 – Contribuir para o desenvolvimento de experiências inovadoras no que diz respeito ao uso da Tecnologia da Informação e Comunicação no ensino.

Desde o início das suas atividades nas Escolas Parceiras em 2009 até o ano vigente, o PIBID/UFRPE é concebido em uma perspectiva interdisciplinar, considerando o eixo temático “CIÊNCIA E CONTEXTO: letramento científico na Educação Básica”. Assim, prevê ações integradas entre a universidade e as escolas envolvidas, considerando: o acompanhamento administrativo, pedagógico e científico; atividades de ensino de caráter disciplinar e interdisciplinar; uso dos diferentes espaços escolares e espaços extraescolares; bem como atividades formativas da equipe e a produção de reflexões teóricas acerca da prática desenvolvida.

Ao longo de todos esses anos de trabalho, temos percebido uma mudança substancial em nossas licenciaturas e nas escolas parceiras, que se traduz, sobretudo, no aumento do número de monografias (TCC) com tema ensino/aprendizagem, no aumento do IDEB nas Escolas Parceiras do Programa e no desenvolvimento

de metodologias de ensino, recursos e materiais didáticos de caráter inovador. É com prazer que todos nós que fazemos a Coleção *Docência em Formação* compartilhamos com a comunidade acadêmica e com a sociedade os frutos desse trabalho.

Lúcia Falcão

Coordenadora Institucional do Programa de Iniciação
à Docência - PIBID/UFRPE (Gestão 2012-2018)

PREFÁCIO

Os cursos de licenciaturas oferecidos, pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), apresentaram mudanças significativas, na maneira de pensar a formação de professores(as) de Biologia, Educação Física, Física, Química, Matemática, Computação, Letras, Pedagogia e História. Essas modificações são reflexos das políticas públicas voltadas para a formação inicial docente, como: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Programa de Educação Tutorial (PET), Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PAFOR), Rede Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (RENAFOR). Nos últimos anos, institucionalmente, a UFRPE tem trabalhado para superar o modelo tradicional de formação. Os esforços da Pró-reitoria de Ensino de Graduação (PREG) se voltaram para minimizar as marcas da dicotomia teoria-prática e a falta de integração disciplinar nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs). Sem dúvida, na direção de tentar equacionar a dicotomia teoria-prática, a PREG apoia incondicionalmente o Programa Institucional Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

O PIBID foi criado em 2007 pelo Ministério da Educação, como um ambicioso programa coordenado pela Diretoria de Educação

Básica Presencial (DEB) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Desde, então tornou-se a maior política pública voltada para a formação inicial de professores no país. A quantidade de estudantes atendidos pelo Programa é expressiva, basta observar o crescimento exponencial de participantes. Em 2009 o PIBID possuía cerca de 3088 bolsistas (licenciandos, professores supervisores, professores das IES) e, em 2014, atingiu o nível de 90 mil bolsistas de 284 IES, oferecendo 313 projetos de iniciação à docência (GATTI, 2010).

Na UFRPE, nos últimos 10 anos, o PIBID recebeu aproximadamente cerca de 850 bolsistas (licenciandos, professores supervisores, professores das IES). Nesse período, trouxe para o centro do debate institucional questões que precisavam ser resolvidas, como, por exemplo, a permanência da fragmentação curricular baseada na chamada perspectiva do 3+ 1; a dicotomia teoria-prática e a fragilidade das relações institucionais com as redes municipais e estaduais de ensino. Essas questões foram amplamente problematizadas e estamos buscando superá-las. A UFRPE implementou as Práticas como Componentes curriculares e organizou o processo de aproveitamento das atividades realizadas no PIBID como carga horária prática. Logo, podemos afirmar que o PIBID provocou uma ruptura no nosso modelo de formação, desafiando a universidade a reconhecer a emergência de outras narrativas e a necessidade de responder a novas perguntas do campo da formação docente.

O PIBID é uma importante política pública de valorização do magistério, pois, além de garantir condições materiais, ao conceder bolsas de incentivo, para que os(as) estudantes da UFRPE permaneçam na universidade de forma justa e digna, permite que a IES discuta constantemente a sua proposta formativa, revendo problemas como: ausência de práticas efetivas dos(as) licenciados(as), ausência de formação pedagógica dos formadores e falta de experiência na pesquisa.

Nesse sentido, podemos afirmar a partir da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação que a UFRPE acolhe essas perguntas e abraça a vivência dos licenciandos(as) e docentes da UFRPE no Programa

Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID. Essa abertura da PREG, sem dúvida, tem modificado a formar de planejar, organizar e desenvolver a formação dos futuros professores(as) da Educação Básica, sobretudo, pela interferência que o PIBID realiza nos percursos formativos, ao trazer para a universidade as experiências vividas no chão da escola. Por isso, defendemos com muito entusiasmo a sua existência e permanência.

Por fim, ressaltamos que o PIBID, além de transformar a UFRPE e as demais Instituições de Ensino Superior, tornou-se uma ferramenta imprescindível, para o processo de integração da Educação Básica e o Educação Superior. Com o PIBID, as universidades fortalecem os vínculos institucionais com as escolas das redes estaduais e municipais, reconhecendo-as de fato e de direito como instituições co-formadoras dos futuros professores(as). Esse reconhecimento, sem sombra de dúvida, transforma o PIBID num potente instrumento revolucionário, pois, segundo António Nóvoa, se aprende a ser professor(a) dentro da escola que é coração da profissão: “É no coração da profissão, no ensino e no trabalho escolar que devemos centrar nosso esforço de renovação da formação de professores” (NÓVOA, 2013, p. 204).

Recife, 20 de Março de 2020.

Maria do Socorro de Lima Oliveira
Pró-Reitora de Ensino de Graduação da UFRPE

Referência bibliográfica

GATTI, B. A. **Formação de Professores no Brasil:** características e problemas. Educação e Sociedade. Campinas, v. 31, no 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

NÓVOA, A. Nada substitui um bom professor: propostas para uma Revolução no campo da Formação de professores. In: GATTI, B. A. *et al.* **Por uma política nacional de Formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2013, p,199-210.

NOTA DAS ORGANIZADORAS

Este volume, *Vivências e experiências: a formação inicial e continuada de professores e professoras no contexto do Pibid/UFRPE*, é o nono da série de livros que retratam as atividades desenvolvidas na articulação Escola-Universidade. Representa a finalização de mais uma etapa das atividades desenvolvidas dentro do PIBID na Universidade Federal Rural de Pernambuco. Representa também o compromisso assumido pela Universidade com a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica.

Nos últimos anos, a UFRPE vem se consolidando como um espaço inicial de formação de professores e de professoras que se estende do litoral, passando pelo Agreste e chegando ao sertão de Pernambuco. Nessa extensão territorial, os professores e professoras recém-formados e recém-formadas vêm contribuindo com a melhoria nos índices alcançados pelo Estado de Pernambuco no que tange às avaliações de cunho estadual e nacional. Eles e elas vêm também fortalecendo as lutas por uma educação pública gratuita e de qualidade.

Muitos desses professores e muitas dessas professoras que atuam na Rede Pública de Ensino do Estado de Pernambuco foram bolsistas de Iniciação à Docência e tiveram o impacto do programa

em sua formação. Salientamos ainda o papel dos professores supervisores e das professoras supervisoras. Eles e elas também se renovaram e puderam repensar suas práticas ao supervisionarem os bolsistas e as bolsistas de Iniciação à Docência. Todos esses sujeitos que moveram esta engrenagem estão representados neste volume com os nove artigos que o compõem.

Esta coletânea, em especial, reuni 6 artigos das áreas de Computação, Letras, Matemática, Química que resultaram das atividades desenvolvidas nas escolas parceiras. Assim, em uma proposta interdisciplinar, contamos com Computação e Matemática com foco no ensino de algoritmos. Na área de Letras, as discussões estão em torno das temáticas de Literatura com a Semana de Arte Moderna, Multiletramentos, Feminismo e Estratégias de leitura e de escrita. Em Química, encontramos propostas de trabalho com as temáticas da Obesidade e Agrotóxicos e o uso da sequência de ensino-aprendizagem como método facilitador para o ensino da disciplina.

Os demais artigos se voltam para a discussão de temas mais amplos que a priori não são se relacionam com os processos de ensino-aprendizagem das disciplinas que compõem o PIBID/UFRPE, mas são questões que embasam a formação inicial e continuada dos docentes. Temos discussões em torno da valorização da identidade em turmas do Ensino Fundamental 1. Há também questões voltadas para a Política Educacional de Pernambuco. E, por fim, temos a escola como protagonista no texto que se propõem a discutir sobre a escola como base para uma formação cidadã.

Esperamos que a leitura dos textos aqui reunidos permita que os trabalhos desenvolvidos dentro do PIBID/UFRPE se expandam para além dos muros de nossa Universidade. Boa leitura!

Recife, 31 de Março de 2020.

Organizadoras
Juliana Alves de Andrade
Lúcia Falcão Barbosa
Thaís Ludmila Ranieri

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO	V
PREFÁCIO	IX
NOTA DAS ORGANIZADORAS	XIII

Valorização da identidade: uma proposta didática para o 3º ano do Ensino Fundamental.	17
Hohana Cibelle Cavalcanti Diniz	
Taynah de Brito Barra Nova	

A escola como alicerce para a formação cidadã do indivíduo: um relato de experiência do PIBID	31
Nadja Gabriely de Oliveira Costa	
Lucas da Silva Castro	
Taynah de Brito Barra Nova	

Professor regente e PIBID: inovando a prática e avançando na leitura e escrita eficiente dos estudantes do ensino médio da Escola Estadual Professora Elisa Coelho - Pernambuco	49
Ecia Mônica Leite de Lima Freitas	
Maria Patrícia Gomes Ferraz	

Política educacional de Pernambuco: interdisciplinaridade x disciplinaridade e as estratégias pedagógicas que melhoram os resultados de Pernambuco	69
Rosângela Cely Branco Lindoso	
Trabalhando com conceitos e contextos no ensino da Química a partir das temáticas obesidade e agrotóxicos	85
Eliada de Andrade Silva	
Josinaide Guerra de Santana Cavalcanti	
José Euzebio Simões Neto	
Utilização de sequência de ensino aprendizagem como método facilitador no ensino de Química	101
Lays Gabrielly de Oliveira Farias	
Luciano de Azevedo Soares Neto	
Ensino de algoritmos através da robótica	111
Adonis Justo de Souza	
Adenilton José da Silva	
Iris Gabrielle de S. S. Silva	
Semana de Arte Moderna na Trajano: uma experiência multimodal de letramento literário	123
Nathaly Caldas Gonçalves	
O feminismo nos contos de Clarice Lispector	137
João Batista Pereira	
Maryelle Monique Nascimento Silva	
Rosana Meira Lima de Souza	
DADOS DOS (AS) AUTORES (AS)	149

Valorização da identidade: uma proposta didática para o 3º ano do Ensino Fundamental

Hohana Cibelle Cavalcanti Diniz¹
Taynah de Brito Barra Nova²

A história de cada indivíduo é construída a partir das experiências por ele vivenciadas. A partir do momento em que essas experiências são compartilhadas compreendemos que ensinamos e aprendemos, construindo, assim, uma nova leitura de mundo. Este capítulo visa apresentar o desenvolvimento de uma sequência didática vivenciada dentro PIBID do curso de Licenciatura em Pedagogia da UAG/UFRPE, em uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Garanhuns/PE. Nossa proposta objetivou trabalhar a cidadania como forma de fortalecimento da identidade dos educandos associada ao processo de alfabetização e letramento. Utilizamos o livro *Frida Kahlo para meninas e meninos*, como motivo para discussão e reflexão acerca dos temas abordados no mesmo, como a busca de igualdade de oportunidades e de justiça social. Constatamos que no decorrer da sequência didática os

-
- 1 Aluna do curso de Licenciatura em Pedagogia da Unidade Acadêmica de Garanhuns – UAG/UFRPE. Bolsista PIBID/CAPES. E-mail: hohana.diniz@outlook.com
 - 2 Professora Adjunta do curso de Licenciatura em Pedagogia da Unidade Acadêmica de Garanhuns – UAG/UFRPE. Coordenadora da área de Pedagogia. Bolsista PIBID/CAPES. E-mail: taynah.nova@ufrpe.br

alunos apresentaram avanços em relação ao ganho de confiança e autonomia, tanto nas produções escritas, desenhos, quanto nas leituras individuais e coletivas, fazendo desse processo um momento de reflexão ativa, além de contribuir com o processo de alfabetização da turma. As atividades propostas rederam aos alunos o papel de protagonistas dentro da sala de aula, tendo suas produções valorizadas e apreciadas pelos colegas da turma.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), tem como destaque entre seus objetivos a inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

Nossa atuação como bolsista de iniciação à docência é fruto da vinculação ao PIBID do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRPE, na Unidade Acadêmica de Garanhuns. Apresentaremos neste texto uma sequência didática vivenciada dentro do programa, desenvolvida na escola Municipal Professora Amélia Maria Cordeiro de Melo Tavares, da rede regular de ensino do município de Garanhuns/PE. As atividades foram desenvolvidas em uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental, composta por 31 alunos.

Embora nossa proposta pedagógica tivesse como objetivo principal trabalhar a valorização da identidade dos alunos através do viés da cidadania, a supervisora do PIBID na instituição escolar nos orientou para que não ignorássemos o que a escola considerava uma das principais dificuldades presentes no processo de ensino-aprendizagem: o processo de alfabetização dos alunos. Partindo dessa problemática, adaptamos nossa proposta para trabalhar a cidadania como forma de fortalecimento da identidade dos educandos associada ao processo de alfabetização e letramento.

A sequência de atividades trabalhada objetivou desenvolver no educando a valorização da sua história de vida, valorizando a emancipação dos indivíduos, com aumento da autonomia e da liberdade. Utilizamos o livro *Frida Kahlo para meninas e meninos* (2017), como motivo para discussão e reflexão acerca dos temas abordados no mesmo, como a busca de igualdade de oportunidades e de justiça social. Propomos a realização de atividades de escrita a partir de situações sugestivas criadas pela história, realçando a convivência harmoniosa entre os alunos.

Saberes dos alunos: orientações para as nossas práticas pedagógicas

Orientadas pela supervisão do PIBID para que contribuíssemos com o processo de alfabetização dos estudantes, durante o período de diagnose da turma tínhamos como objetivo nos aproximarmos do estágio em que se encontravam os alunos no que diz respeito às habilidades de escrita. Para tanto, mediante nossa atuação junto à docente da turma, além de observação, conversas com a professora responsável e acompanhamento das atividades realizadas pelos alunos na rotina tradicional da instituição, também realizamos um Ditado de Diagnóstico (FERREIRO e TEBEROSKY, 2008), para que os alunos nos mostrassem como estão se apropriando do sistema alfabético de escrita.

Participaram do Ditado de Diagnóstico os vinte e sete (27) alunos presentes na turma. O ditado foi iniciado por uma palavra polissílaba, seguida de uma trissílaba, de duas dissílabas e, por último, de uma monossílaba (FERREIRO e TEBEROSKY, 2008). Ao ditarmos as palavras, não marcamos a separação das sílabas, pronunciando-as normalmente, pois tínhamos como objetivo fazer com que os alunos escrevessem da maneira como acreditam que as palavras devem ser escritas, sem influência da nossa oralidade. Após ditarmos a lista composta por 05 palavras, ditamos uma frase formada por uma das palavras já mencionadas no ditado. Nossa

intenção era observar se o aluno voltaria a escrevê-la de forma semelhante, ou seja, se a escrita da palavra permanece estável em um contexto diferente.

A análise das respostas dos alunos apontou os seguintes resultados: dos vinte e sete (27) alunos participantes, consideramos que um (01) se encontrava no nível silábico alfabético, dois (02) no silábico, quatro (04) no nível pré-silábico e vinte e um (21) no nível alfabético. Notamos que as dificuldades mais comuns são: reconhecimento das letras e de associação de som e grafia, ou seja, escrevem para cada sílaba uma letra (neste estágio se concentram os alunos nos níveis pré-silábico e silábico). No grupo de alunos do nível alfabético, as dificuldades encontradas foram: separação das sílabas nas produções textuais; adequação fonética do sonoro ao escrito (por exemplo, X com som de CH, S com som de Z).

Diante do exposto, nossa meta foi trilhar junto com os alunos caminhos que os levassem a avançar perante suas dificuldades. A partir das informações obtidas na diagnose, buscamos elaborar atividades diferenciadas para cada nível de escrita apresentado pelos alunos. Tomamos esta atitude, pois acreditamos que assim cada aluno teria respeitado o seu tempo de aprendizagem e poderia se desenvolver superando seus próprios limites. Todas as atividades desenvolvidas partiram de um mesmo contexto, o livro da Coleção Antiprincesa *Frida Kahlo para meninas e meninos*.

Acreditamos que o uso de livros infantis em sala de aula proporciona ao aluno formas variadas de aprendizagem, possibilitando o trabalho transversal dos conteúdos exigidos pelo currículo escolar, além de incentivar a curiosidade do aluno, a sua participação nas aulas, estimulando o desenvolvimento de outras formas de se expressar em seu cotidiano. Sobre as contribuições do trabalho com livros paradidáticos, Machado (1997) ainda destaca:

Nos textos paradidáticos, os temas costumam ser apresentados de modo menos comprometido com o isolamento e a fragmentação cartesianas, buscando-se construir o significado dos mesmos a partir de suas múltiplas

relações com diferentes áreas de conhecimento, transitando-se de modo mais instigante por entre as fronteiras disciplinares. (apud TREVIZAN, 2008, p.4)

A escolha deste livro infantil não foi arbitrária. Ela parte como atividade estimulada pelo projeto de extensão *Educação, Memória e Cidadania*³, que fomentava o desenvolvimento de um grupo de estudos formado por representantes da UAG/UFRPE e da comunidade extramuros. Seu principal objetivo era proporcionar momentos de reflexão sobre textos que abordam a temática, a fim de contribuir para a disseminação dos valores que defendem a dignidade humana e a valorização da memória. Uma das ações do grupo de estudos foi a aquisição de obras literárias infantis vinculadas à temática do projeto, como o livro por nós trabalhado, com o intuito de instigar a sua utilização no desenvolvimento de práticas pedagógicas e produção de conhecimento na área.

O aluno como sujeito histórico e crítico: práticas que nos levam à reflexão

Partilhamos da compreensão de Freire (2006) de que nós somos sujeitos fazedores de nossa própria história. Desta forma, acreditamos que a história de cada indivíduo é construída a partir das experiências por ele vivenciadas. A partir do momento em que essas experiências são compartilhadas entendemos que ensinamos e aprendemos, construindo, assim, uma nova leitura de mundo. Partindo desse pressuposto, percebemos que essa troca de ideias, experiências e memórias é fundamental para o nosso desenvolvimento como sujeito crítico e social, diante disso o educar torna-se o formar para a cidadania. Freire (2006, p.45) discorre que,

3 O projeto de extensão *Educação, Memória e Cidadania*, coordenado por Taynah de Brito Barra Nova e Lucas da Silva Castro, é oriundo do Programa Institucional de Bolsas de Extensão (BEXT 2016), da Pró-Reitoria de Extensão da UFRPE.

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugue.

Entendemos que a educação escolar tem que contemplar o aluno/ser humano em sua totalidade e não focar apenas no seu intelecto e nas necessidades previsíveis da mão de obra no mercado de trabalho. Compreendida nessa perspectiva a educação escolar deve garantir ações relevantes, que estimulem o educando a desenvolver um pensamento crítico, se reconhecendo como sujeito, valorizando sua trajetória de vida e vigilante às práticas de desumanização (FREIRE, 1996).

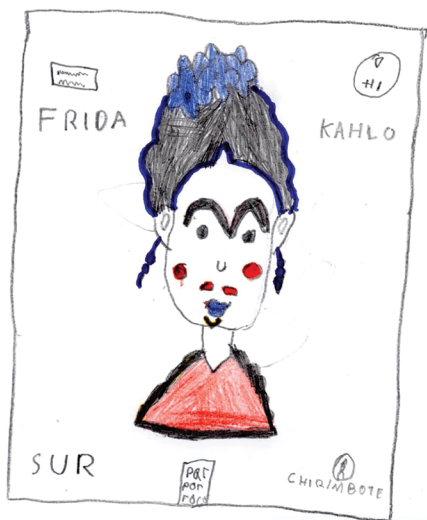
Considerando este pressuposto, propomos levar para a sala de aula atividades que desenvolvessem nos alunos a criticidade e os levassem a refletir sobre a sua vida em diferentes contextos. As atividades foram elaboradas para estimular a curiosidade dos alunos, convidando-os a fazerem relações entre as leituras do livro e a realidade e conhecimento de mundo pertinente aos educandos, valorizando suas memórias e possibilitando uma aprendizagem significativa e prazerosa para os alunos.

A sequência que apresentaremos foi ministrada em seis (06) aulas, cada uma com duração de duas horas, na grande parte durante o primeiro período de aula. Nos momentos em que assumíamos a realização da sequência a professora responsável pela turma permanecia em sala, colocando-se apenas quando necessário. Sua atuação restringia-se ao auxílio, quando solicitada, como na ajuda durante o planejamento das atividades desenvolvidas com a turma.

Tivemos como ponto de partida a história (biografia) de Frida Kahlo, apresentando momentos marcantes de sua infância, a defesa da artista ao resgate da cultura dos astecas como forma

de oposição ao sistema imperialista cultural europeu e o seu reconhecimento como importante pintora do século XX. Nosso objetivo era apresentar aos alunos histórias de pessoas reais, que apesar das adversidades vividas mantiveram suas posturas de luta frente às suas crenças, sendo capazes de mudar, de alguma forma, o mundo do qual faziam parte. Nesta atividade nos lembramos das palavras de Freire (2001, p. 37) ao afirmar *“Em minha visão, “SER” no mundo significa transformar e retransformar o mundo, e não adaptar-se a ele. Como ser humano, não resta dúvida de que nossas principais responsabilidades consistem em intervir na realidade e manter nossa esperança”*.

No primeiro momento foi realizada uma aula expositiva, através de slides, acerca do gênero textual *biografia*, presente no livro trabalhado. Os alunos aparentavam interesse no uso do recurso tecnológico, se colocando a frente da luz e projetando sombras. No início da apresentação do conteúdo eles se mostravam atentos e participativos. Foi feita também a apresentação da capa do livro e um levantamento prévio do que os alunos sabiam sobre Frida Kahlo. Foi unânime a afirmação de desconhecimento da artista, o que nos instigou a continuarmos com a atividade. O próximo passo foi convidar os alunos a realizarem uma releitura da capa do livro com o uso de lápis de cor e papel tipo ofício. A reação à proposta de atividade mostrou que a maioria recebeu os materiais com entusiasmo – informando que desenhar não era comum na turma – mas outro grupo, representado principalmente pelos meninos, mostrou resistência inicial, afirmando que não sabiam desenhar. Durante o desenvolver da ação os estudantes sentiram-se instigados a soltar a criatividade de modo a se tornarem mais observadores e críticos à capa do livro. Após a produção dos desenhos, trabalhamos o desenvolvimento do interesse e o respeito por suas atividades artísticas, bem como pelas produções dos outros estudantes. Eles perceberam que cada pessoa, mesmo diante de uma situação comum, foca em aspectos diferentes.



Vinicius Emanuel.



Álvaro.



Álvaro.



Bruna Rafaella.

Releituras da capa do livro produzidas pelos alunos

No segundo momento da sequência didática, através da leitura, tivemos um contato mais aprofundado com o conteúdo do livro. No decorrer da aula foi proposto que os alunos respondessem oralmente algumas perguntas norteadoras, para estimularmos

sua reflexão sobre a atividade de leitura. Houve alguma coisa de que vocês gostaram no livro? O que chamou especialmente a atenção? Tem alguma coisa de que você não gostou? Algum fato causou espanto? Houve algo que você achou maravilhoso? Encontrou alguma coisa que você nunca havia visto em um livro? Você se surpreendeu com alguma informação? São exemplos de algumas perguntas que levantamos. Os alunos participaram demonstrando que haviam compreendido a proposta do livro e que acharam interessante a forma como as informações eram apresentadas.

No segundo momento desta aula os alunos responderam um exercício de compreensão sobre o texto. As atividades foram elaboradas de acordo com o nível de escrita dos estudantes (pré-silábico, silábico e alfabético), buscando assim atingir todos os alunos e seus diferentes níveis de conhecimento, trabalhando o mesmo tipo de conteúdo. Todos os alunos participaram, embora tenham achado curiosa a existência de tipos diferentes de atividades.

No quarto dia da sequência propomos trabalhar o surrealismo. Para tanto, a aula foi dividida em duas etapas: na primeira apresentamos slides com as principais características pertencentes a essa corrente artística. Os alunos se mostraram animados e atentos às explicações em relação ao conteúdo. Na segunda etapa propomos a realização de uma atividade sugerida no livro. Solicitamos aos alunos que desenhassem em uma folha de papel tipo ofício o que eles estavam pensando naquele momento. A aceitação da atividade ocorreu de forma unânime e durante sua execução notamos certa euforia por parte de alguns alunos, já que muitos diziam que não estavam pensando em nada e ficavam questionando o que desenhariam, enquanto outros iniciaram o desenho de forma imediata. Passado este momento inicial, todos ficaram envolvidos em seus desenhos.

Na quinta aula, após concluirmos a leitura do livro, os alunos foram convidados a escreverem/desenharem suas próprias histórias de vida. Nossa intenção era que eles se reconhecessem como sujeitos de suas histórias, pois quando o aluno passa a ter o reconhecimento de si mesmo como produtor de conhecimento e

de história, eles adquirem mais confiança em executar atividades, em se superar diante dos obstáculos. Além da escrita do texto autobiográfico, solicitamos também que o ilustrasse. Nosso objetivo era que os alunos percebessem que é através das nossas histórias de vida que nos formamos como seres humanos, como cidadãos. Para auxiliar na escrita do texto sugerimos a resposta algumas informações, como: nome completo, idade, onde nasceu (cidade, estado, país), o que gostava de fazer quando era mais novo (brincadeiras), fatos marcantes de quando era mais jovem, escola (s) onde estudou, onde estuda atualmente, leituras preferidas, o que mais gosta de fazer fora da escola, lazer preferido, esporte (s) que pratica, sonhos para o futuro.

No sexto momento da sequência didática, realizamos a leitura das autobiografias produzidas pelos estudantes. Nesta ocasião contamos com o auxílio da professora da turma que nos ajudou com os alunos para que todos conseguissem participar. Organizamos as carteiras da sala em círculo, tornando assim o ambiente mais propenso para a atenção a quem estava lendo. A ordem das apresentações ficou a critério dos alunos que puderam escolher o melhor momento para se expressarem, fazendo desta ocasião um exercício para a consolidação de sua autonomia, respeitando o tempo de todos.

Esse tipo de atividade, para os alunos, caracterizou-se como um momento novo em relação as práticas corriqueiras na turma. De início houve um pouco de relutância por conta da timidez ao falar em público, mas, após encorajá-los, a timidez deu lugar a satisfação de apresentar as suas produções e o momento ocorreu de forma prazerosa. Ao final da atividade questionamos o que eles acharam desta ação e as respostas foram positivas, nos mostrando que ao valorizarmos as produções dos estudantes os mesmos sentem-se motivados a continuarem produzindo e dessa forma os alunos passam a ser sujeitos ativos e deixam de ser meros telespectadores nos processos de ensino aprendizagem.

Durante todo o desenvolvimento da sequência didática buscamos estimular os alunos a desenvolverem autonomia e criticidade. Esse objetivo nos instigou a levarmos para a sala de aula

metodologias diferenciadas do contexto escolar que vivenciam, para tornar as aulas mais atrativas, como por exemplo o uso de slides. Nos surpreendemos com a compreensão de que o próprio livro foi um grande atrativo para as crianças, o que nos fez entender que o trabalho com este tipo de material ainda é novidade para a turma, bem como o uso de lápis de cor, que era pouco comum na rotina da sala de aula.

No decorrer das aulas foi possível notar o progresso dos alunos em relação a forma de ver o mundo, já que os mesmos durante as leituras do livro, faziam uma contextualização de momentos trazidos pelo texto com a realidade por eles vivenciada, fazendo o uso de uma leitura crítica de mundo. Também foi possível notar o ganho de confiança por parte dos alunos na execução das suas atividades e ao se expressassem de forma mais confiante durante as aulas, acarretando assim um ganho significativo de uma maior autonomia nos estudantes.

Considerações finais

Exploramos neste texto uma sequência didática vivenciada dentro do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, na escola Municipal Professora Amélia Maria Cordeiro de Melo Tavares, da rede regular de ensino do município de Garanhuns/PE. Nossa proposta objetivou trabalhar a cidadania como forma de fortalecimento da identidade dos educandos associada ao processo de alfabetização e letramento.

Norteadas pelo livro infantil *Frida Kahlo para meninas e meninos* (escolhido como atividade estimulada pelo projeto de extensão *Educação, Memória e Cidadania*), a sequência didática foi objetivada com o intuito de desenvolver nos educandos a valorização da sua história de vida, valorizando a emancipação dos indivíduos com o aumento da autonomia e da liberdade.

As atividades proporcionaram aos alunos momentos prazerosos de aprendizagem. Através do trabalho com o livro, os

estudantes tiveram a oportunidade de conhecer um pouco da cultura mexicana, apreciar as pinturas da artista plástica Frida Kahlo, e principalmente, conheceram o papel de cidadã crítica e atuante exercido por ela, na busca por direitos e justiça social. As atividades propostas rederam aos alunos o papel de protagonistas dentro da sala de aula, tendo suas produções valorizadas e apreciadas pelos colegas da turma.

Constatamos que no decorrer da sequência didática os alunos apresentaram avanços em relação ao ganho de confiança e autonomia, tanto nas produções escritas, desenhos, quanto nas leituras individuais e coletivas, fazendo desse processo um momento de reflexão ativa, além de contribuir com o processo de alfabetização da turma.

Durante as aulas surgiam questionamentos, aflorando debates acerca da vida de Frida Kahlo e da sua importância nas lutas pelos direitos sociais. Destacamos a importância destes momentos, pois nos serviram como estratégia de avaliação para refletirmos sobre a nossa atuação como docente em formação, principalmente no que diz respeito à recepção e desenvolvimento das atividades pela turma.

Diante do exposto, nosso trabalho enquanto bolsista de iniciação à docência do PIBID buscou defender uma forma de educação que procurasse desenvolver a autonomia moral e intelectual dos educandos, pois acreditamos que o trabalho na sala de aula com a cidadania estimula o fortalecimento da identidade dos alunos.

Referências

- FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Art Med, 2008.
- FINK, Nadia. **Frida Kahlo para meninas e meninos**. Coleção Antiprinçasas. Florianópolis, Editora SUR, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro do oprimido. 13.ed. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. Coleção Questões de Nossa Época, v.23. São Paulo, Editora Cortez, 2001.
- MACHADO, N. J. **Matemática e Língua Materna**: Análise de Uma Impregnação Mútua- São Paulo: Cortez, 1997.
- TREVIZAN, W. A. **O uso do livro paradidático no ensino de matemática**, 2008. Disponível em: <https://uspdigital.usp.br/siicusp/cdOnline-TrabalhoVisualizarResumo?numeroInscricaoTrabalho=807&numeroEdicao=16> Acesso em: 20 de setembro de 2017.

A escola como alicerce para a formação cidadã do indivíduo: um relato de experiência do PIBID

Nadja Gabriely de Oliveira Costa¹

Lucas da Silva Castro²

Taynah de Brito Barra Nova³

O presente texto pretende apresentar os resultados do projeto intitulado “Memória, Identidade e Cidadania: A escola como alicerce para a construção cidadã do indivíduo” desenvolvido através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no curso de Licenciatura em Pedagogia. Partindo do pressuposto que o ser humano precisa compreender-se no mundo e como parte dele, propomos em nossa prática a formação de um sujeito capaz de elaborar e contar sua própria história, apropriando-se

1 Graduanda no curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Garanhuns. Bolsista PIBID. Email: nadjacoosta@gmail.com

2 Professor Adjunto do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Garanhuns. Coordenador da área de Pedagogia. Bolsista PIBID/Capes. Email: lchermes@hotmail.com

3 Professora Adjunta do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Garanhuns. Coordenadora da área de Pedagogia. Bolsista PIBID/Capes. Email: taynah.nova@ufrpe.br

do seu papel de agente ativo no meio social em que está inserido e percebendo-se como parte dele. Sendo desenvolvido na Escola Municipal Artur Brasiliense Maia, situada no município de Garanhuns – PE, nosso projeto teve como objetivo proporcionar momentos de socialização das memórias construídas em cada aluno, possibilitando assim a troca de experiência e diálogo necessários à cidadania através de uma prática dinâmica e interdisciplinar, objetivando proporcionar a estes uma aprendizagem significativa. Cabe ressaltar que as temáticas abordadas se tornam excepcionais para que essa cidadania seja desenvolvida ao longo da vida escolar do educando, possuindo papel fundamental na construção de sua identidade.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tem entre os objetivos principais fomentar a iniciação à docência, inserindo o graduando na realidade das escolas de rede pública e lhe propondo o desenvolvimento de práticas docentes de caráter interdisciplinar que busquem a solução de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. Assim, o programa promove a relação entre teoria e prática, promovendo o estímulo ao exercício da práxis e fomentando a formação acadêmica dos discentes que irão, através de seus projetos, proporcionar uma melhoria significativa na qualidade da educação no ensino público.

Compreendendo as dificuldades e problemas enfrentados na Educação Básica, nosso trabalho desenvolvido em sala de aula buscou auxiliar o professor regente em seu fazer pedagógico, desenvolvendo, junto a ele, atividades de caráter dinâmico e interdisciplinar que valorizassem os alunos enquanto seres pensantes e ativos, fugindo assim da perspectiva de educação bancária apontada por Freire (1978), na qual a prática docente norteia-se a partir da compreensão do aluno como receptor do conhecimento e não como ser reflexivo que é.

Com o intuito de auxiliar na superação das dificuldades desenvolvidas a partir da abordagem isolada de disciplinas e compreendendo que “o parcelamento e a compartimentação dos saberes impedem apreender o que está tecido junto” (MORIN, 2000, p.45), apropriamo-nos da perspectiva de ensino interdisciplinar, ligando as disciplinas de História e Língua Portuguesa. Fazenda (2003, p. 36), com base no pensamento freireano, aponta que a interdisciplinaridade vem da própria capacidade que o homem possui de estabelecer ligações entre diferentes conhecimentos. Deste modo, a interdisciplinaridade se configura como uma maneira de ver e compreender o mundo ao seu redor, levando o indivíduo a perceber um acontecimento a partir de perspectivas diferentes e entender as diversas implicações que se realizam no mundo em que está inserido. Para ele

Se o conhecimento fosse absoluto a educação poderia constituir-se numa mera transmissão e memorização de conteúdos, mas, como é dinâmico, há necessidade da crítica, do diálogo, da comunicação, da interdisciplinaridade (FAZENDA, 2003, p. 41).

Deste modo, o projeto propôs despertar nos educandos, através da conexão entre as disciplinas, com foco na memória, identidade e cidadania, a percepção da composição de vários fatores presentes no mundo em que estão inseridos. Objetivando o desenvolvimento de uma prática pedagógica voltada para a formação crítica dos educandos, o referido projeto visou também contribuir para a formação de sujeitos capazes de reconhecer-se enquanto ativos em seu meio social, compreendendo seu papel enquanto seres históricos, bem como instigá-los a pensar criticamente a respeito das situações que os rodeiam, lutando por seus direitos e cumprindo seus deveres.

Para Freire (1996, p.85) “Somente uma escola centrada democraticamente no seu educando e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstâncias, integrada com seus problemas, levará os

seus estudantes a uma nova postura diante dos problemas de contexto”, cabe então ao docente direcionar sua prática a partir da realidade de seus alunos, valorizando os saberes adquiridos através de suas vivências e distanciando-se de uma prática que aborda conteúdos que não possuem conexão alguma com a realidade dos educandos. Freire sugere então:

[...] uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. À da intimidade com eles. À da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida (FREIRE, 2003, p. 101).

Partindo desse pressuposto, achamos relevante tomar como ponto de partida a realidade em que os alunos estão inseridos, trabalhando com o resgate de sua memória individual para que estes se percebessem enquanto sujeitos dessas memórias a partir de exercícios de buscas de suas lembranças mais importantes e produção e socialização de sua própria história.

Diversos foram os abusos ocorridos em relação à memória ao longo da construção da História, sendo a mesma objeto de manipulações frequentes de ordem política e ideológica. Detentores do poder acabam por “selecionar” as memórias que devem se perpetuar, lançando ao esquecimento e negando o conhecimento das memórias que não lhes sejam pertinentes. Ricouer ainda afirma que:

(...) não existe nenhuma comunidade histórica que não tenha nascido de uma relação que possa se comparar sem hesitação à guerra. Aquilo que celebramos como acontecimentos fundadores são essencialmente atos violentos legitimados posteriormente por um estado de direito precário. A glória de uns foi humilhação para outros. À celebração, de um lado, corresponde a execração, do outro. Assim se armazenam, nos arquivos da

memória coletiva, feridas simbólicas que pedem uma cura. (RICOUER, 2007, p. 92).

O processo de construção da identidade acontece a partir do conhecimento da memória que se dá através da função narrativa, o discurso ideológico dominador então a manipula, omitindo memórias e impondo a disseminação de outras narrativas que lhe forem mais pertinentes. Como ressalta Ricoeur:

Até o tirano precisa de um retórico, de um sofista, para transformar em discurso sua empreitada de sedução e intimidação. Assim, a narrativa imposta se torna o instrumento privilegiado dessa dupla operação (...): narrativas de fundação, narrativas de glória e humilhação alimentam o discurso da lisonja e do medo. (...) Nesse nível aparente, a memória imposta está armada por uma história ela mesma ‘autorizada’, a história oficial, a história aprendida e celebrada publicamente. (...) O fechamento da narrativa é assim posto a serviço do fechamento identitário da comunidade (RICOEUR, 2007, p. 98).

Dada essa premissa, foi percebida a necessidade de estimular os alunos a desenvolverem o exercício da rememoração, tendo em vista que é a partir do reconhecimento que, como afirma Ricoeur, a relação com o passado torna-se íntima, viva e, portanto, favorável. Esse reconhecimento do passado faz com que o indivíduo se veja como sujeito da situação vivida, mesmo que não o tenha sido no momento do acontecimento, o que o leva ao “[...] uso comedido da rememoração – em nome de uma *justa memória* [...]” (Ricoeur, 2007, p. 82).

Relembrar determinado momento como algo que pertence somente a si mesmo é bastante comum, como afirma Ricoeur (2007, p. 107), “ao lembrar de algo, alguém se lembra de si”. Entretanto a construção da identidade do indivíduo não se dá apenas na sua relação com seu eu interior. Segundo Hall, não são apenas as memórias individuais que compõem essa identidade:

O indivíduo é moldado diante da diferença, num processo de aproximação e distanciamento, por isso não é possível crer em identidades estáveis e consolidadas, fechadas: as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela. Isso implica o reconhecimento radicalmente perturbador de que é apenas por meio da relação com o Outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado de seu exterior constitutivo, que o significado, positivo“ de qualquer termo – e, assim, sua identidade“ – pode ser construída (HALL, 2011, p. 110).

Percebe-se assim que a construção da identidade do indivíduo se dá sempre com relação ao outro e ao grupo através de memórias vividas coletivamente por estes. Entendendo esse tipo de memória como memória coletiva, aquela que foi vivida por muitos e traz lembranças que afetam a realidade de vários, e não apenas de um indivíduo. Visando contribuir significativamente para o desenvolvimento cidadão dos educandos, a sequência didática desenvolvida propôs resgatar memórias vividas pela turma através do desenvolvimento de atividades voltadas para a rememoração de momentos compartilhados por estes. Foram também propostos momentos de construção de memórias da turma como, por exemplo, uma exposição de objetos antigos construída com peças que estes trouxeram de casa. Estes momentos serviram como instrumento para a construção do *Livro de Memórias Compartilhadas*, confeccionado pelos alunos.

Visando auxiliar na superação das dificuldades de aprendizagem apontadas pela turma, a junção entre o ensino de História e Língua Portuguesa teve como objetivo proporcionar a esses alunos meios de desenvolvê-las ao mesmo tempo em que reconheciam sua identidade cidadã através do resgate da memória, levando-os à rememoração de fatos por eles vivenciados que foram, por sua vez, escritos e socializados com a turma, trabalhando dessa forma as linguagens oral e escrita.

Da escola: nosso campo de formação e prática pedagógica

A Escola Arthur Brasiliense Maia, vinculada à rede municipal de ensino de Garanhuns/PE, é composta por alunos que são, em sua maioria, oriundos de famílias carentes, oriundos da comunidade em que a mesma está inserida, comunidades vizinhas e zona rural.

O trabalho proposto pela sequência didática aqui apresentada visou despertar nos educandos, através do resgate da memória, um pensar crítico a respeito de situações por eles vivenciadas, enfatizando sua participação ativa na construção da história.

A experiência relatada foi realizada em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental com 26 alunos. Após as observações iniciais realizadas em sala de aula foi possível perceber que as aulas vivenciadas pela turma se mostravam, em sua maioria, cansativas e pouco atrativas, levando os alunos a ficarem dispersos e desestimulados. Conversas informais com a professora regente possibilitaram a identificação de dificuldades de envolvimento dos educandos nas atividades propostas, refletindo de maneira significativa no processo de ensino e aprendizagem. A turma demonstrava ainda bastante desinteresse pelos conteúdos e tarefas escolares, os fazendo muitas vezes apenas para que não “ficassem sem recreio”, o que os impedia de aprender os conteúdos trabalhados pela professora.

A sequência didática que apresentaremos foi desenvolvida durante 06 momentos com duração de 02 horas cada, no primeiro horário das aulas, sugerido pela professora com a justificativa de que os alunos retornavam do recreio agitados e assimilavam menos as atividades desenvolvidas.

Pensando na superação das dificuldades identificadas durante a diagnose, a sequência didática aplicada visou o desenvolvimento de atividades que compreendessem os alunos como agentes ativos e participativos do processo de aprendizagem, tornando-os sempre protagonistas dessas atividades. Como ressalta Dias:

A ideia central é que as atividades planejadas devem contar com a participação ativa das crianças garantindo às mesmas a construção das noções de tempo e de espaço, possibilitando-lhes a compreensão do modo como as situações são organizadas e, sobretudo, permitindo ricas e variadas interações sociais. A participação ativa dos educandos no desenvolvimento de atividades é indispensável para que o processo de ensino e aprendizagem realmente ocorra. É necessário que estes se envolvam com o conhecimento de modo que percebam-se como peça principal na construção desse conhecimento (DIAS, 2010, p. 13)

Ressaltamos que, embora tenha se mostrado bastante empolgada com nossa presença na turma, a professora regente não se envolvia ativamente na aplicação das atividades, ausentando-se algumas vezes e só interferindo durante as atividades em grupo que, segundo a mesma, “causavam muito barulho”, dificultando o desenvolvimento dessas atividades.

1º Momento:

A atividade desenvolvida durante esse primeiro encontro teve como objetivo despertar nos educandos uma compreensão a respeito de sua identidade através do reconhecimento de que, embora sejamos todos iguais e convivamos em um mesmo meio social, possuímos memórias individuais que fazem parte da definição da nossa identidade.

A seguinte pergunta foi escrita no quadro: “Quem sou eu?”. A turma me apresentava seus nomes, características e coisas que gostam de fazer. Dividimos os alunos em grupos e distribuimos revistas para que eles fizessem recortes de coisas que os representasse. Após todo o processo de recorte e colagem partimos para a socialização das atividades, na qual os alunos justificavam a escolha das figuras que recortaram e o motivo pelo qual elas os representavam.

Com o objetivo de explorarmos a ligação entre a memória e a definição de nossa identidade, passamos a refletir sobre ‘como as pessoas seriam se não lembrassem nada?’. Foi interessante ver como o debate se desenvolveu a partir da resposta de um aluno ao afirmar que “não podiam ser nada porque não iam lembrar nem do nome”.

2º Momento:

Como já abordado anteriormente, a formação da identidade do indivíduo não se dá apenas a partir de suas memórias individuais. É somente através da relação com o outro e, consequentemente, das memórias coletivas, que sua identidade é construída. Compreendendo a relevância do resgate das memórias coletivas para a formação cidadã, a atividade realizada durante esse encontro objetivou desenvolver, junto aos alunos, um trabalho de rememoração de situações compartilhadas por eles, visando levá-los à compreensão de que ao lembra-se de determinado momento vivido coletivamente cada pessoa pensa a partir de uma perspectiva. A atividade teve ainda como propósito auxiliar os educandos no desenvolvimento das linguagens oral e escrita a partir da construção de um texto seguida da socialização do mesmo.

Com o intuito de iniciar a atividade a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, uma discussão foi iniciada com a seguinte pergunta: “Se todas as pessoas que participaram de um mesmo momento fossem contá-lo, fariam sobre ele da mesma forma?”. A maioria respondeu que sim, as memórias de todos seriam iguais, já que todos fizeram as mesmas coisas. Outros alunos não conseguiram se decidir a respeito da resposta. A partir desse momento de inquietação a turma foi dividida de acordo com os grupos que costumavam brincar juntos no recreio, resultando em 06 grupos com 04 alunos cada.

A proposta apresentada para os alunos foi que cada grupo escolhesse um momento vivenciado por todos os componentes e escrevesse um texto contando sobre esse momento sem conversar

com o resto do grupo durante a produção. Alguns alunos apresentaram certa dificuldade na produção do texto, mas no momento em que isso foi percebido e afirmado de que os alunos rompessem com o temor que muitos desenvolvem em relação à construção de textos, me dirigi à turma explicando que eles apenas pensariam no momento e o descreveriam. Foi possível perceber que essa atitude os deixou bem mais tranquilos e os possibilitou um envolvimento mais íntimo com a atividade. Sabendo que cada indivíduo possui particularidades próprias, durante toda a construção do texto todos foram acompanhados e auxiliados individualmente.

Com os textos já construídos foi pedido que cada aluno passasse seu texto para o colega da direita. Nesse momento os componentes dos grupos liam os textos de seus colegas para o resto da turma, um por um. Vale ressaltar que esse momento da atividade foi riquíssimo, visto que, após todos os componentes do grupo realizarem a leitura era gerada uma discussão naquele grupo a respeito das divergências nos relatos do momento compartilhado por eles.

Já com as carteiras novamente dispostas em formato circular repeti a pergunta feita início da atividade: “Se todas as pessoas que participaram de um mesmo momento fossem contá-lo, fariam sobre ele da mesma forma?”. Os alunos responderam que não. Alguns me explicavam agora que cada pessoa se lembra das coisas que vivenciaram de um jeito diferente, demonstrando dessa forma a compreensão de que cada sujeito relembra o momento a partir de como as ações desenvolvidas nele o afetaram.

Perguntei para os alunos o que eles achariam de construirmos um livro com as memórias coletivas da turma, contendo como parte dele os textos escritos por eles naquele dia. Todos demonstraram bastante empolgados com a ideia.

3º Momento:

Como afirma Halbwachs (2013, p.31) “Para confirmar ou recordar uma lembrança, não são necessários testemunhos no sentido literal

da palavra, ou seja, indivíduos presentes sob uma forma material e sensível”. Partindo desse pressuposto o objetivo dessa atividade foi ampliar a discussão gerada na aula anterior a respeito da memória coletiva, visando despertar nos educandos a compreensão de que também carregamos memórias que não testemunhamos, mas que fazem parte da nossa história.

A atividade se iniciou com a seguinte questão “É possível que tenhamos memórias de um momento em que a gente não estava?”. Os alunos responderam em uníssono que não. Reforcei “Será que não?” e falei que iríamos assistir um filme para pensar melhor sobre a pergunta feita.

Os alunos assistiram “As aventuras de Tadeu”, um filme que trata da história de uma cidade que tem um grande tesouro. A exibição do filme visou despertar nos alunos uma reflexão a respeito das memórias dessa cidade, gerando um pequeno debate a respeito da pergunta feita anteriormente.

Após a exibição do filme levantei a seguinte questão: “Se o tesouro que apareceu no filme era tão antigo, como aquelas pessoas sabiam sobre ele?”. As respostas variaram entre: “porque alguém contou pra elas”, “porque elas viram em um livro” e “porque alguém enterrou o mapa e uma pessoa encontrou”. Nesse momento refiz a pergunta: “Então é possível que tenhamos memórias de um momento em que a gente não estava?”. Os alunos ficaram calados até um relatar: “Sim, porque as pessoas contam histórias para a gente e assim ficamos sabendo das coisas que aconteceram quando a gente ainda nem tinha nascido”. Comecei a falar sobre a memória histórica, explicando que se trata exatamente dessas “histórias que contam pra gente” e que elas também fazem parte de quem somos.

Os alunos falaram sobre histórias do passado que conheceram através de seus familiares, gerando um momento de socialização que não estava presente no planejamento da aula. Enquanto eles conversavam sobre suas vivências ficava claro para mim que o processo de ensino e aprendizagem estava verdadeiramente acontecendo. Pedi então que fizessem uma pesquisa com seus familiares

sobre momentos históricos da cidade de Garanhuns que eles viveriam ou souberam através de seus antepassados para que pudéssemos trabalhar no nosso próximo encontro.

4º momento:

A atividade desenvolvida durante esse encontro objetivou familiarizar os alunos com algumas memórias da cidade de Garanhuns a fim de levá-los a perceber a memória histórica como parte de sua própria história, se percebendo enquanto agentes ativos em sua construção.

Como nas aulas anteriores, iniciamos conversando sobre os assuntos abordados no último encontro, nos direcionando para a pesquisa feita com os familiares. Uma quantidade significativa de alunos não fez a atividade e começamos a socializar as informações trazidas pelos que fizeram. Após essa socialização utilizei o *data show* para exibir fotos da cidade de Garanhuns no início de sua formação. A cada foto exibida os alunos tentavam identificar os locais e quando identificavam se surpreendiam com a maneira como estavam diferentes. Voltamos a conversar sobre as pesquisas feitas pelos alunos que relatavam momentos como a formação da cidade e a estação de trem que a mesma possuía, seguido da exibição de um pequeno vídeo falando sobre a cidade.

Após esse momento foi explicada a importância da memória histórica. Relembrando o filme exibido do encontro anterior, propomos uma atividade em que os alunos desenhariam e escreveriam em versos sobre o que, para eles, teria sido a memória mais interessante que conheceram a respeito da cidade de Garanhuns, justificando sua escolha. Ressaltamos que a solicitação da escrita em verso se deu com o intuito de auxiliar na compreensão do tema “Gêneros Textuais” que vinha sendo abordado pela professora naquela unidade.

A socialização dos versos foi um pouco difícil, pois os alunos estavam agitados devido a uma atividade da escola que iria ocorrer

após o recreio, entretanto foi possível levar a maioria a se concentrar e concluir a apresentação dos versos que foram recolhidos e guardados para também fazerem parte do livro das memórias compartilhadas. A aula foi finalizada com uma revisão do tema, seguida da demanda de trazermos na próxima aula objetos antigos para a realização de uma exposição de antiguidades.

5º momento:

Compreendendo a fundamental importância das memórias coletivas para a formação da identidade do indivíduo e entendendo esse processo como indispensável ao fazer pedagógico, a atividade relatada visou propor a construção de um momento compartilhado pela turma para que este pudesse também compor o *Livro de Memórias Compartilhadas* construído por eles posteriormente.

Inicialmente cada aluno mostrou a peça que trouxe, socializando informações acerca desta com o resto da turma para que todos tivessem acesso à história por trás daqueles objetos. Em seguida os objetos foram dispostos nas carteiras (que estavam em formato de círculo) e a sala foi por nós ornamentada para que a exposição fosse aberta para as outras turmas, que visitaram uma a uma a exposição e conheceram a respectiva história de cada objeto através dos alunos. Cabe ressaltar que alguns alunos não levaram objetos, porém auxiliaram os colegas que levaram e participaram ativamente da exposição. Vez ou outra eu percebia alguém alheio à atividade, mas logo intervia para que este participasse. Nem todas as tentativas foram satisfatórias, porém a maioria da turma se mostrou bastante ativa durante toda a ação.

Após o término da exposição organizamos a sala e conversamos sobre o próximo encontro, que seria o momento de finalização de nossa sequência. Foi falado sobre o livro que construiríamos e sobre as fotos tiradas durante a exposição, que também fariam parte dele. Falamos sobre a exposição ter se tornado uma memória coletiva daquela turma e ressaltei a importância

daquele momento para a construção da identidade de cada pessoa ali presente.

6º Momento:

O objetivo do último encontro que compôs a sequência didática foi a construção de um produto gerado a partir do trabalho feito pela turma. Esperávamos também perceber a familiarização da turma com a temática abordada, esclarecendo dúvidas que ainda existissem a respeito desta.

Iniciamos a aula falando sobre a exposição de antiguidades e os alunos estavam ansiosos para ver as fotos tiradas durante ela. Enquanto eles falavam sobre o evento enfatizei o fato de todos serem protagonistas daquele momento, pois se não estivessem todos lá, aquela situação não teria acontecido da forma como aconteceu. Com as carteiras dispostas em formato circular, nos sentamos no chão para dar início à construção do livro que era composto pelos seguintes itens: atividade de recorte *Quem sou eu*, desenvolvida no 1º encontro; texto de memórias compartilhadas pelos grupos, desenvolvido no 2º encontro; versos sobre memórias da cidade de Garanhuns, desenvolvidos no 4º encontro e fotos da exposição de objetos antigos, desenvolvidas no 5º encontro.

Após a construção do livro relembramos os momentos vividos durante nossos encontros e os alunos iam falando o que mais tinham gostado nas aulas. Algumas dúvidas foram tiradas e a aula foi finalizada com músicas e brincadeiras.

Análise das experiências

Mesmo ingressando no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência no início da minha graduação no curso de Licenciatura em Pedagogia, meu objetivo sempre esteve claro: contribuir para a formação crítica dos indivíduos. A escolha do tema

materializado na relação imbricada entre a formação cidadã e o trabalho com a memória ocorreu através das experiências vivenciadas e das questões abordadas no grupo de estudos vinculado ao projeto de extensão *Educação, Memória e Cidadania*⁴, que tinha como objetivo principal proporcionar momentos de reflexão acerca de textos que abordavam a referida temática, promovendo desse modo a valorização da memória e difundindo valores que defendem a dignidade humana.

O primeiro dia da sequência didática foi um dia do qual não me esquecerei. Aquele era o primeiro momento em que eu estava de fato desenvolvendo uma atividade docente em sala de aula. Foi quando estabeleci o meu primeiro contato com a prática pedagógica em si e, embora isso me intimidasse um pouco, decidi que me empenharia o máximo para proporcionar a aprendizagem dos conteúdos durante nossos encontros. O desenvolvimento dos alunos era percebido continuamente, pois embora houvessem momentos de distração durante as atividades, ficava claro para mim que eles estavam querendo saber mais sobre o conteúdo trabalhado - percebi que realmente tinha plantado naquela turma certa inquietação a respeito do tema abordado.

A experiência vivida através do programa me levou à reflexão acerca do meu papel enquanto educadora. Ao relacionar minha experiência escolar com as atividades que iam sendo desenvolvidas durante a sequência didática percebi que estava proporcionando um momento de verdadeira aprendizagem para aqueles alunos que iam, um a um, mostrando uma evolução significativa em relação aos momentos de observação diagnóstica, no início do nosso trabalho.

A pedagogia freireana propõe a transformação da prática docente, enfatizando que a mesma deve valorizar o aluno enquanto ser pensante, estimulando sua reflexão. A união da compreensão

4 O projeto de extensão *Educação, Memória e Cidadania*, coordenado por Taynah de Brito Barra Nova e Lucas da Silva Castro, é oriundo do Programa Institucional de Bolsas de Extensão (BEXT 2016), da Pró-Reitoria de Extensão da UFRPE.


desse papel do professor enquanto mediador do conhecimento com a prática desenvolvida em sala de aula possibilitou o entendimento dos educandos não apenas como participantes do processo de ensino e aprendizagem, mas como protagonistas fundamentais para que ele ocorra de forma satisfatória. É necessário que o professor compreenda que o ato de ensinar é algo bem mais amplo que ensinar conteúdos prontos para seus alunos, é preciso que a prática docente seja guiada a partir da perspectiva do aluno como sujeito. É necessário educar para a apropriação do papel de cidadão político e agente transformador, capaz de perceber não apenas as relações que se formam, mas também seu poder de ação sobre elas.

É possível afirmar que o trabalho desenvolvido teve como resultado momentos de reflexão que levaram os educandos a compreender que não são alheios ao mundo em que estão inseridos, mas que fazem parte deste, atuando constantemente na construção da história. Foi possível notar também uma melhoria significativa na produção escrita e na habilidade de leitura, visto que a cada momento de produção textual e socialização os alunos apresentavam evoluções notórias. Cabe ressaltar que esses momentos de reflexão também estiveram presentes em todo o meu fazer, pois o contato com a realidade educacional e a possibilidade de desenvolver atividades que fomentassem o trabalho do professor no que diz respeito a ações como a construção cidadã do indivíduo, levou-me a compreensão de que para que se promova uma inquietação no educando é necessário promovê-la dentro de si.

Referências

- DIAS, A. A. & PORTO, R. de C. C. A pedagogia e a educação em direitos humanos. In: FERREIRA, Lúcia De Fátima Guerra. (org.). **Direitos Humanos Na Educação Superior**: subsídios para a educação em direitos humanos na pedagogia. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.
- FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: qual o sentido. São Paulo: Papirus, 2003.

- FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau**. Registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade** (27ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Identidade e diferença**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- HALBWACHS, M. **Memória Coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2ª ed. São Paulo: Ed. Centauro, 2013.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000.
- RICOEUR, P. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução de Alain François [et al.]. Campinas, SP: Unicamp, 2007.



Professor regente e PIBID¹: inovando a prática e avançando na leitura e escrita eficiente dos estudantes do Ensino Médio da Escola Estadual Professora Elisa Coelho – Pernambuco

Ecia Mônica Leite de Lima Freitas²

Maria Patrícia Gomes Ferraz³

A experiência, aqui, relatada destina-se a olhar para a leitura e para a escrita como um processo que ocorre pela ampla interação com materiais pedagógicos diversificados. É com o intuito de compreender a interface leitura compreensiva e escrita eficiente, e as implicações da inovação da prática pedagógica, e da dinamização e ampliação dos materiais utilizados nesse processo, que nesse trabalho promovemos uma reflexão crítica (teórica e prática). Com isso, temos o intuito de propor meios para favorecer o processo de ensino-aprendizagem, sobretudo no que se refere à conquista da autonomia do ser que se dá pelo contato com o outro nas diversas

1 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

2 Professora da rede estadual de ensino do estado de Pernambuco e supervisora bolsista do PIBID - eciamonicalf@gmail.com.

3 Professora da rede estadual de ensino do estado de Pernambuco e supervisora bolsista do PIBID - patriciaferraz2003@hotmail.com.

leituras que realiza, e no desempenho linguístico para o desenvolvimento da atividade escrita.

Nossa discussão está pautada no reconhecimento de que a leitura e a escrita constituem um processo complexo que envolve aspectos de natureza variada, tais como: conhecimentos linguísticos, textuais, cognitivos, pragmáticos, sócio-históricos e culturais, o que implica dizer, que sua realização depende de estratégias que possibilitem uma ativação de conhecimentos prévios favorecendo o desenvolvimento efetivo dessas competências. Adotamos como pressuposto teórico a Matriz de Referência do SAEB, o Currículo de Língua Portuguesa do Estado de Pernambuco para o Ensino Médio, os Parâmetros Curriculares Nacionais⁴, os estudos de Sacristán (1999), Rojo (1995), Geraldi (2008), Marcuschi (2008), Kleiman (2007), Simões (1999), Uber (2008) e Bazerman (2007).

Ademais, partimos do entendimento de que a apropriação da leitura e da escrita é essencial para a concreta atuação dos indivíduos nas práticas sociais em que estejam inseridos. O desenvolvimento dessa experiência se dá pela descrição de materiais didáticos utilizados em sala de aula e pelo procedimento de análise de produções escritas dos textos produzidos pelos estudantes do Ensino Médio. Elegemos para a investigação o Ensino Médio por ser o nível em que os estudantes do PIBID aplicam seus subprojetos. Tal proposta torna-se pertinente, à medida que visa investigar como a inovação pedagógica, a partir do uso de materiais didáticos diversificados, fornece aos estudantes, uma ativação de conhecimentos prévios que conduzam ao desenvolvimento da leitura compreensiva e da produção escrita eficiente.

4 Doravante será chamado de PCNs.

Introdução

Este trabalho busca principalmente apresentar uma experiência pedagógica vivenciada na Escola Estadual Professora Elisa Coelho em Pernambuco na tentativa de melhoria nos processos de leitura e escrita dos estudantes do Ensino médio, por meio da parceria entre a prática pedagógica do professor regente⁵ e a prática pedagógica trazida pelos estudantes⁶ do *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)* da Universidade Federal de Pernambuco, Campus Garanhuns. Este programa foi implantado na referida escola no ano de 2013 e continua atuando até o momento.

Desde então, as ações do programa são ampliadas na referida escola. Foi a partir da observação da prática pedagógica e materiais didáticos já utilizados pelo professor regente e de uma falta de motivação por parte dos estudantes nas atividades de leitura e produção textual que os pibidianos e o professor regente de Língua Portuguesa que atuam no Ensino Médio pensaram, organizaram e realizaram as ações interventivas. Tais ações têm ampliado os meios de dinamização das atividades de sala de aula, de modo que, a partir do uso de práticas inovadoras e material didático diversificado, têm estimulado à motivação dos estudantes para tornarem-se leitores competentes e fornecido meios necessários para a formação de escritores autônomos.

Para o desenvolvimento dessa proposta, que teve início desde a implantação do PIBID na escola no ano de 2013, o professor regente e pibidianos tomaram como referência principal a matriz de referência do SAEB⁷ que oferece uma orientação para o trabalho com leitura, envolvendo os descritores necessários ao desenvolvimento de um leitor competente; o Currículo de Língua Portuguesa do Estado de Pernambuco para o Ensino Médio e os PCNs que traz em suas orientações os gêneros que devem ser trabalhados em cada

5 Professora regente e supervisora do PIBID.

6 A partir de agora serão nomeados de pibidianos.

7 *Sistema de Avaliação da Educação Básica.*

bimestre letivo, e, ainda, utilizamos alguns referenciais teóricos, tais como: Sacristán (1999), Rojo (1995), Geraldi (2008) e Marcuschi (2008), Kleiman (2007), Simões (1999), Uber (2008), Marcuschi (2008) e Bazerman (2007, 2011a).

Diante dessa experiência e, mesmo reconhecendo que antes da implantação do PIBID na escola já existiam alguns encaminhamentos para a leitura e escrita, embora a maioria deles eram tirados de propostas dos livros didáticos, verificamos que, a partir da implantação do programa PIBID na escola, em que possibilitou uma parceria entre professor regente e pibidianos, foram ampliados e inseridos materiais didáticos que otimizaram os processos de leitura e produção escrita dos estudantes. Materiais didáticos tais como: uma ampla variedade de gêneros textuais (músicas, tirinhas, charges, artigos de opinião, crônicas...), a diversificação de documentários, jogos pedagógicos, e vídeos, entre outros.

Vale lembrar que todo o material didático escolhido para trabalhar em sala de aula com os estudantes, foi selecionado visando a análise das diversas temáticas do cotidiano dos estudantes, uma vez que, como bem identifica Kleiman (2007), a escola deve fazer uso de textos do cotidiano, porque eles têm valor didático quando são utilizados como recursos pedagógicos para construir a autosegurança do aluno quanto à sua desenvoltura para ler e escrever. Parece-nos pertinente ainda, fazermos referências aos PCNs que corroboram com a ideia. Segundo eles, para superarmos os desafios do Ensino de Língua Portuguesa, as práticas de leitura e escrita devem estar situadas em contextos reais de uso da língua.

Posto isso, percebemos que com a ampliação de materiais didáticos, sobretudo, com a diversidade de gêneros textuais que traziam temas do cotidiano, os estudantes começaram a demonstrar interesse pelo texto escrito e entendê-lo melhor em suas diversas possibilidades de compreensão, tais como: localização de informações explícitas e inferências de informações implícitas, inferências de sentido de expressões em contextos diversos, relações lógicas discursivas que permeiam a construção de sentido do texto, dentre outras, exigidas pela matriz de referência de Língua

Portuguesa do SAEB. E, ainda, apresentaram uma evolução significativa nos processos de produção escrita que envolvem estratégias linguísticas, textuais, discursivas, cognitivas e culturais.

Como já dissemos, nosso foco nessa pesquisa são os avanços no ensino de compreensão e produção de textos orais e escritos. Voltamos nosso olhar para turmas do Ensino Médio, nível em que os pibidianos aplicaram seus subprojetos. Percebemos, portanto, que essa experiência pode representar formas estratégicas de trabalhar a leitura e escrita em sala de aula, de modo que os estudantes se sintam motivados a realizar essas práticas de modo autônomo e eficiente.

Ademais, explicamos que nosso *corpus* é composto pela descrição de algumas práticas e materiais didáticos utilizados em aulas de leitura e escrita em turmas do Ensino Médio de uma escola pertencente à rede estadual de Pernambuco e pela análise comparativa de 1 (um) texto de produção inicial com 1 (um) texto de produção final dos estudantes. Esse material foi coletado nas aulas de Língua Portuguesa, em momentos distintos, desde a implantação do PIBID na referida escola. É a partir desses dados que vamos analisar criticamente os avanços dos estudantes nas atividades de leitura e escrita. Objetivamos, especificamente, investigar como a inovação pedagógica, a partir do uso de materiais didáticos diversificados, fornece aos estudantes, uma ativação de conhecimentos prévios que conduzam ao desenvolvimento da leitura compreensiva e da produção escrita eficiente.

Nossa ideia inicial é que as práticas obsoletas e o material didático utilizado por boa parte dos professores nas aulas de Língua Portuguesa não contribuem para que os estudantes desenvolvam suas capacidades de leitura compreensiva, bem como a autonomia na escrita de textos diversos. Nesse sentido, reconhecemos que é preciso, urgentemente, seguir as orientações dos documentos oficiais que direcionam o ensino de Língua Portuguesa na escola. Esses documentos, orientam, portanto, a familiarização dos estudantes com os diversos textos que circulam na sociedade. Dessa forma, supomos que as dificuldades

de aprendizagem relacionadas à leitura e a escrita estão diretamente ligadas, sobretudo, a seleção de material não significativo e não diversificado para os estudantes e que, por isso, demanda muito mais empenho do professor na seleção desses materiais, de modo que haja um avanço significativo no estímulo à aprendizagem dos estudantes.

Os desafios no ensino da leitura e da escrita: aspectos teóricos

Sem dúvida, a escola urge por formas alternativas de organização do trabalho escolar que se proponham e sejam capazes de atender as diversas necessidades dos estudantes no processo de aquisição do conhecimento. Porém, com base nos estudos teóricos de Sacristán (1999), O professor é aquele que ilumina as ações pedagógicas em sala de aula visando à melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Dentre as necessidades apresentadas pelos estudantes, podemos citar, em primeiro lugar, a pouca habilidade dos estudantes nas práticas de leitura e em segundo lugar, nos deparamos com as dificuldades no processo de aquisição da escrita.

Nessa experiência, interessamo-nos por voltar a nossa atenção para o ensino de leitura e produção de texto ancorados na concepção de linguagem como interação. Esse interesse justifica-se pela compreensão de que dominar a leitura e escrita dos gêneros textuais significa estar apto a agir sobre o mundo por meio da linguagem. É no princípio da interação que as práticas de linguagem se realizam num contexto de atividade social da língua. Nessa perspectiva, os estudantes precisam entender os objetivos que permeiam as suas práticas de leitura e escrita. Estas, portanto, devem estar vinculadas às situações concretas de uso da língua. É preciso ainda, compreender que por meio da linguagem é possível realizar ações, e ao mesmo tempo, utilizar meios pedagógicos que desenvolvam habilidades para o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita e assim, tornar tais práticas mais significativas e proveitosas. Dessa maneira, é importante relembrar, aqui, o nosso

objetivo com essa experiência, a saber: investigar como a inovação pedagógica, a partir do uso de materiais didáticos diversificados, fornece aos estudantes, uma ativação de conhecimentos prévios que conduzam ao desenvolvimento da leitura compreensiva e da produção escrita eficiente.

Nessa perspectiva, e situados dentro desse contexto, fez-se necessária uma reflexão, por parte da escola, acerca do ensino, uma vez que a escola deve ser o lugar por excelência para o letramento e conseguir incorporar em seus estudantes as práticas de leitura e escrita eficiente, a fim de que possam envolver-se no mundo social. Sabemos, porém, que esses usos sociais apresentam características bem específicas, dependendo do tipo de atividade que o indivíduo esteja inserido, entendemos, portanto, que a leitura e a escrita desenvolvidas na escola devem ser bem diversificadas e as práticas cotidianas devem propiciar um aumento na compreensão dos estudantes em relação aos processos que envolvem a leitura e a escrita, de forma que possam atender aos diversos âmbitos discursivos da atividade humana e a formação do sujeito letrado para as práticas sociais.

Assim, no cotidiano da escola, é preciso que o professor reflita, avalie, estude e busque meios necessários para a melhoria da aprendizagem dos estudantes. Dentre tais meios, destacamos, aqui, a adequação da prática pedagógica e a instrumentalização do professor com materiais didáticos que se aproximem da realidade dos estudantes. Sobretudo no que se refere a aquisição da leitura interpretativa e da escrita autônoma do estudante, devemos viabilizar esforços e parcerias no intuito de avançar significativamente nesses processos que são tão complexos, porém tão necessários para que os indivíduos estejam inseridos nas práticas sociais do seu mundo. Diante disso, nessa experiência, foram concedidos espaços de aprendizagem em que o estudante, em primeiro lugar, pudesse perceber a função social da leitura e da escrita, e em seguida, pudesse potencializar seus conhecimentos por meio de estímulos e exposição de práticas pedagógicas e materiais didáticos diversificados.

Posto isto, e tomando por referência os estudos de Simões (1999), julgamos pertinente oferecer aos estudantes uma diversidade de gêneros textuais motivadores, ligados as práticas cotidianas e com conteúdos significativos para os estudantes, com o intuito de mobilizar conhecimentos, ideias e estruturas linguísticas, armazenadas na memória do estudante, viabilizando o desenvolvimento da leiturização dos estudantes e da produção de textos eficientes.

Em se tratando do ensino de leitura, achamos pertinente, a princípio, refletirmos nas possibilidades de compreensão da leitura, bem como entendê-la como forma de enriquecimento da produção escrita do indivíduo. Tomamos, então, como referência a definição de Geraldi (1988, p. 103),

ler é construir uma compreensão no presente com significações que, entranhadas nas palavras, são dissolvidas pelo seu novo contexto – que incluem também as contrapalavras do leitor para permitir a emergência de um sentido concreto, específico e único, produto da leitura que se está realizando. Neste sentido, a leitura é também co-produção do texto, uma atividade orientada por este, mas que lhe ultrapassa.

Já em relação à escrita, fez-se necessário que houvesse a promoção de um diálogo baseado no que se postula atualmente. Marcuschi (2008), diz que a escrita, hoje, é vista como forma de ação ou interação social. Baseados nesse diálogo, entendemos que é preciso situar em nossa prática aspectos que envolvem a leitura e a produção escrita, tais como: seu contexto de circulação, possíveis leitores do gênero, características funcionais e sociais, propósitos comunicativos bem como os aspectos cognitivos envolvidos na compreensão e produção de um texto.

Assim, percebemos a grande necessidade de que as aulas de Língua Portuguesa precisam passar a ser aulas de análise de gêneros diversificados, análise de vídeos e debates sobre temáticas diversas, leitura de imagens, exploração de sentido de expressões

dentro de contextos diversos, identificação de propósitos comunicativos dos textos, dentre outros aspectos que envolvam todo processo de compreensão de um texto, a partir da leitura, e que precisem ser observados na produção escrita.

Nesse processo de mudar os rumos das práticas de leitura e escrita, tomamos por base, ainda, os tipos de conhecimentos descritos por Kleiman (2002) que favorecem tanto os processos de compreensão da leitura quanto de produção escrita eficiente, a saber: Conhecimento enciclopédico ou de mundo, conhecimentos textuais e conhecimentos interacionais.

Dessa forma, materiais didáticos diversificados se tornaram objetos de ensino. Elegemos o texto como unidade básica de ensino, em seus diferentes gêneros e modalidades. Com isso, os estudantes começaram a compreender a leitura e a escrita como práticas sociais necessárias à inserção dos indivíduos na vida em sociedade. Posto isso, nos propomos a seguir, apresentar alguns dos materiais didáticos utilizados, descrever a prática pedagógica vivenciada e por fim a análise de textos que tornarão evidentes os resultados da nossa experiência e os aspectos teóricos discutidos até o momento.

Novos rumos para o ensino da leitura e da escrita: analisando a prática

No tópico anterior, procuramos fazer uma reflexão teórica sobre a importância do uso de gêneros diversificados, em suas diversas modalidades, para o desenvolvimento das práticas de leitura e produção escrita. Aqui, apresentaremos um diagnóstico dos saberes dos estudantes, realizado na ocasião em que iniciamos essa experiência e descreveremos as estratégias de ensino utilizadas com o intuito de melhorar a aprendizagem dos estudantes.

Inicialmente, percebemos que os estudantes eram indivíduos desmotivados e despreocupados com o processo de aprendizagem. Comumente nos deparemos com diversas reações negativas diante

das propostas que envolviam leitura e produção escrita em sala de aula. Percebemos, também, uma enorme dificuldade dos estudantes em compreender informações básicas e claras presentes no texto, e até mesmo, falta de motivação para se debruçar na leitura do texto, fosse ela uma leitura individual ou coletiva. Já em relação à escrita, os textos escolares eram escritos, de forma rápida, pelos estudantes e apresentavam uma incompletude estrutural e textual, mas, sobretudo apresentavam uma grande dificuldade no desenvolvimento de aspectos discursivos, optando pela superficialidade de conteúdos, situação típica daqueles que não dominam a escrita nem os modos de organização dos discursos. Diante disso, e motivados pela perspectiva sociointeracionista que considera a linguagem como prática necessária ao homem e a sua realidade natural e social, procuramos aliar a essa perspectiva práticas pedagógicas inovadoras para enfrentar as reações negativas daqueles que costumavam tê-las, diante de uma proposta de leitura e/ou produção de texto em sala de aula.

Verificamos, portanto, que ao diversificar os gêneros e trabalhar com textos reais, ainda que em um contexto de sala de aula, permitimos aos estudantes perceberem que as atividades de linguagens são múltiplas e heterogêneas, bem como motivá-los para as atividades que desenvolvessem o domínio da leitura compreensiva e os processos que envolvem a escrita dos diferentes gêneros textuais.

Em relação aos encaminhamentos realizados pelos pibidianos e professor regente, na tentativa de desenvolver a leiturização e a escrita dos estudantes, desenvolvemos algumas estratégias de ensino, dentre elas, descreveremos algumas utilizadas para as práticas de leitura e escrita do texto argumentativo, escolhemos, portanto, dar início aos trabalhos utilizando diferentes gêneros que faziam uso da argumentação, com a finalidade de aproximá-la do cotidiano dos estudantes, conforme descritos a seguir:

Situação 1

Exibição do curta metragem “Vida Maria”



Exibição do curta metragem “Ilha das Flores”



Inicialmente, o pibidiano juntamente com a professora de Língua Portuguesa, exibem para a turma do terceiro ano do Ensino Médio o curta metragem “Vida Maria. Em seguida, visando permitir aos estudantes serem sujeitos autônomos, abrem uma discussão para que os estudantes façam as diversas leituras possíveis, a partir da percepção, sobre os diversos aspectos do vídeo, tais como: ideia central, propósitos comunicativos, possíveis interlocutores, contexto de circulação do gênero (social, histórico e cultural), entre outros. Em relação à isso, Bazerman (2007, p. 63) afirma que “O gênero não está no texto em si, mas nas percepções de seus usuários (produtores e receptores)”. Ele ainda acrescenta: “o gênero é um fato social que se realiza segundo os interesses desses usuários, incluindo seu papel no uso e na construção de sentidos”.

Em um segundo momento, foi utilizado o curta metragem Ilha das Flores, após a exibição do vídeo, com o intuito de que os estudantes realizassem uma leitura interpretativa e ao mesmo tempo percebessem o que precisavam para realizarem práticas efetivas de escrita, o pibidiano e professor regente seguiram com os seguintes questionamentos: O que o vídeo diz? Como diz? Para quem diz? Por que diz? E contra o que ele diz? Com isso, após discutirem entre si, opinarem e tentarem responder os questionamentos, os estudantes demonstraram compreender que um texto de qualquer natureza não é criado no vazio, mas envolve pessoas, fatos da realidade, discursos e finalidades comunicativas. Enfim foi pedido que os estudantes, a partir do que foi discutido, produzissem uma análise manuscrita do curta que foi exibido.

Situação 2

Apresentação de diversos textos publicitários

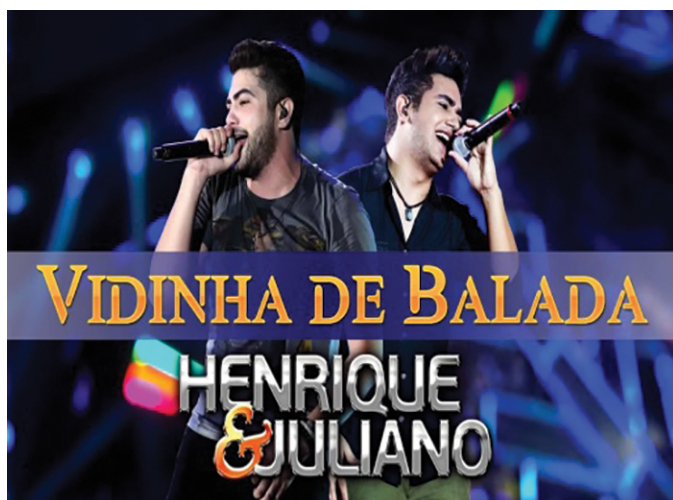


Nessa situação, e tendo em vista, como já falamos, a visão pessimista que os alunos apresentavam em relação à leitura, e, principalmente, em relação à escrita de um texto dissertativo-argumentativo, propusemos o trabalho com o gênero anúncio publicitário, visando, ainda, aproximar cada vez mais os gêneros do cotidiano dos estudantes. Como bem lembra os estudos de Bazerman (2011), é inquietante as práticas de leitura e escrita ensinadas na escola, desvinculadas de práticas concretas de utilização da língua.

Em função disso, o trabalho com o gênero anúncio publicitário teve início com uma aula expositiva, na qual os estudantes, a partir da leitura compreensiva, foram levados a perceber a função social do gênero, bem como explorar as características linguísticas, textuais e discursivas de diversos anúncios publicitários, a exemplo do exposto acima. Nessa análise, foi evidenciada a argumentação presente em cada anúncio, bem como a sua importância para atender os propósitos comunicativos a que o gênero se propõe. Estando certos de que os alunos compreenderam a função e uso do gênero, solicitamos a produção de anúncios. Os alunos deveriam se reunir em grupos, criarem um produto e produzirem um anúncio, em seguida deveriam vender seus produtos, utilizando a argumentação, de forma convincente e criativa. Depois da produção, realizamos um concurso para avaliar os anúncios, do qual participaram como avaliadoras outras bolsistas do PIBID.

Situação 3

Exibição do show de Henrique e Juliano cantando a música
“Vidinha de Balada”



Vídeo: “2 minutos para entender cultura do estupro”



Inicialmente foi entregue a letra da música ‘Vidinha de Balada’ e foi exibido o vídeo em que a dupla Henrique e Juliano cantavam, Os estudantes acompanharam o vídeo cantando a letra da música. Logo depois foi exibido o vídeo “2 minutos para entender cultura do estupro” em seguida, os estudantes foram incentivados a falar sobre as temáticas tratadas nos dois vídeos, bem contextualizá-las com situações do cotidianos de cada um. De acordo com Uber (2008, p. 3), “A ação pedagógica deve estar centrada no uso real da língua, de forma concreta, contextualizada, recaindo no uso, criando momentos em que o aluno experiencie discursivamente o uso de determinado gênero”. Logo, gerou-se um grande debate, onde os estudantes opinavam das diversas maneiras. Na discussão, os estudantes foram incentivados a produzirem argumentos para defender os seus pontos de vista e o fizeram.

Tendo em vista, os encaminhamentos de leitura interpretativa dos diversos gêneros apresentados acima, bem como de outros que não estão expostos aqui, observamos, que no decorrer das atividades, os estudantes apresentavam uma considerável evolução na análise interpretativa dos gêneros. Propomos então que realizassem uma produção final para que pudéssemos constatar se houve ou não uma evolução também na escrita. De posse de uma produção que antecedeu os encaminhamentos descritos aqui, foi possível fazer uma análise comparativa entre os dois textos,

tornando-se mais evidente os resultados. Vejamos, portanto, a produção inicial e a produção final.

Produção inicial

FOLHA DE REDAÇÃO

1	Hoje mulheres que são respeitadas pelos os dios, porém
2	nunca procuram ajuda, algumas por medo e outras por
3	simplesmente acharem que podem mudar a situação por
4	si os outros não podem
5	Éo importante ressaltar que não há somente a violência
6	física, mas a psicológica, mental e sexual. Com alguém
7	de qualquer parte argumenta que uma pessoa de grande porte
8	e bicérvica? Com uma mulher normal, podemos dizer
9	hábil e tecnicamente, argumenta palavras ditas com
10	maior, deprimiu eu não? Com qualquer ser humano
11	argumenta o dia de ser aliando sexualmente, tem
12	uma dignidade ligada no sexo? Éo simples, não argumentam
13	ou melhor, não argumentam, uma vez que não é possível
14	ou fantasia, mas sim o realidade
15	É cada um há milhares de mulheres jogadas numa
16	ouquim qualquer cidade que pedem mães e mães
17	que pedem o prazer de pedir cidadã dos seus filhos
18	e bem, por isso não têm valiação
19	Seria ideal que a população alemã e o lha e os
20	desenvolvidos e bexis. Não há lei ou justiça que faça
21	alguém que tenha certeza novamente, por isso, pedem
22	a vida dos seus que lhe dá a mesma, lutem por
23	FLAS.
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

Fazendo uso da proposta do ENEM de 2015, solicitamos a produção de um texto dissertativos/argumentativo. A estudante, após ler os textos motivadores, realizou a produção acima, a qual chamamos de produção inicial. É possível perceber, portanto, que a estudante apresentou dificuldades para a produção do texto. Em seu texto, apresentou argumentos previsíveis, frágeis e superficiais limitados aos textos motivadores da proposta, também ficou

aqui, propomos que a mesma estudante realizasse a produção de um texto dissertativo/argumentativo. Tornou-se evidente, portanto, a evolução da estudante, uma vez que apresentou, nessa segunda produção, uma maior consistência em seus argumentos. Foi possível ainda identificar que a estudante assumiu a autoria do seu texto, incluindo o seu papel na sua construção, e ao contrário da produção inicial fundamentou seus argumentos, e buscou estratégias para sustentar sua opinião e fazer o texto progredir.

Assim, a partir da análise dessa e de outras produções dos estudantes, podemos afirmar que essa independência, apresentada por essa e outros estudantes em suas produções, tornou evidente que os encaminhamentos de leitura interpretativa e análise extensiva dos diversos gêneros apresentados em situação didática, favoreceram avanços que foram constatados na compreensão de leitura e na escrita dos estudantes.

Considerações finais

A experiência aqui empreendida demonstrou que a parceria entre pibidianos e professor regente na seleção de um material diversificado para as aulas de leitura e produção escrita, proporcionou aos estudantes uma maior motivação para as práticas de leitura, bem como fazê-los entender a função social dos gêneros, sujeitos envolvidos, meios de circulação, entre outros aspectos. Consequentemente, trouxe para os estudantes o entendimento da leitura interpretativa e da escrita como um processo possível de ser desenvolvido. Para tanto, utilizamos as tecnologias para exposição de vídeos, documentários, reportagens, músicas, adicionamos os textos escritos que abordavam assuntos cotidianos, mas também, em diversas ocasiões, estavam associados ao material assistido. Com isso, conseguimos um avanço significativo no estímulo à aprendizagem cooperativa, colaborativa e à autoaprendizagem dos estudantes.

Percebemos com isso, que as perspectivas, aqui, citadas devem se efetivarem em sala de aulas de Língua Portuguesa, uma vez que


essas aulas necessitam de uma mudança qualitativa, procedimental e reflexiva, sobretudo nas aulas de leitura e produção de texto, visando a autonomia dos estudantes.

A presente análise permitiu-nos ainda afirmar a importância do PIBID dentro do universo escolar. A prática colaborativa e inovadora entre professor regente e os bolsistas do PIBID possibilitou uma reflexão acerca do papel do professor como personagem principal da atividade educativa; uma influência sobre a identidade profissional do professor regente da área de Língua Portuguesa; a apropriação de inovadoras técnicas para enfrentar os problemas de sala de aula; a transformação da prática pedagógica em um núcleo de trabalho a ser desenvolvido; uma maior motivação dos estudantes na realização das atividades propostas e uma melhoria significativa na construção dos seus conhecimentos.

Referências

- BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. **Escrita, Gênero e interação social**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matriz de Referência para o ENEM 2009**. Brasília: INEP/MEC, 2009
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.
- GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2008.
- KLEIMAN, Angela B. **Signo: Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53,dez, 2007, pp. 1-25.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo, SP: Parábola, 2008.
- PERNAMBUCO. **Currículo de Português para o Ensino Fundamental do Estado de Pernambuco com base nos Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco**. Disponível em: www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/.../currículo_portugues_ef.pdf. Acesso em 08 jul 2014.
- ROJO, Roxane (org.), (1995). **Alfabetização e letramento**. Campinas: Mercado de Letras.

- SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- SIMÕES, Darcilia. **Leitura e produção de textos**: Subsídios semióticos. In. VALENTE, Andre. (org) **Aulas de Português: Perspectivas inovadoras**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, pp. 89-100.
- UBER, Terezinha de Jesus B. **Artigo de opinião**: estudos sobre um gênero discursivo. Artigo apresentado em conclusão ao Programa de Desenvolvimento Educacional da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, realizado entre 2007 e 2008 da Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/>, Acesso em: 10 nov. 2014.



Política educacional de Pernambuco: interdisciplinaridade x disciplinaridade e as estratégias pedagógicas que melhoram os resultados de Pernambuco

Rosângela Cely Branco Lindoso¹

Introdução

Esse artigo é um recorte da pesquisa de doutorado (LINDOSO, 2017), que teve como campo as Gerências Regionais de Educação, GRE, buscando compreender e analisar os efeitos objetivos e subjetivos da política de Pernambuco no trabalho docente a partir da percepção de docentes e gestores. Nesse recorte focalizarei duas escolas da GRE Recife Norte, em que o Programa de Iniciação a Docência PIBID atua, trazendo evidências de como os docentes e gestores conseguem elevar o índice da educação de Pernambuco para o primeiro lugar no *ranking* nacional, através de estratégias pedagógicas utilizando a interdisciplinaridade. Considerando que o PIBID pode ser um dos elementos que ajudaram, nesse sentido. Apresentando

¹ Coordenadora da área de Educação Física. Bolsista PIBID/CAPES. Professora do Departamento de Educação Física. E-mail: roxente@hotmail.com

como regularidades encontradas a preocupação com a qualidade da educação básica e a elaboração de estratégias interdisciplinares.

A política de Educação de Pernambuco, denominada *Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação*, funciona como uma política de regulação híbrida, uma vez que atrela avaliação do desempenho dos professores e da escola às metas e bonificações, ação que acaba por minimizar a responsabilidade do Estado de sua função de garantia das condições objetivas de trabalho, transferindo essa tarefa aos professores, e controlando os mesmos por meio de metas e termos de compromisso. Isso se agrava com a divulgação pública dos resultados obtidos pela escola, culpando ou responsabilizando os docentes pelo fracasso do desempenho dos estudantes, o que chega a humilhar publicamente os envolvidos com a divulgação dos resultados ou, por outro lado, bonifica-o pelo êxito.

Se os resultados das avaliações publicizados são baixos, a escola, professores e gestores passam por um constrangimento público, que segundo Freitas (2005), escamoteia o que realmente está em jogo, ou seja, a criação de uma ambiência para a privatização. A justificativa é de que o problema é a ineficiência da escola pública e a solução é a possibilidade de obter o êxito a partir da administração privada. Assim, podemos afirmar que o modelo de gestão atualmente adotado em Pernambuco está alinhado ao que chamamos de Estado regulador/ Estado avaliador.

Considerando o Estado como o agente histórico para o qual é delegado o papel de principal regulador do trabalho e do capital; do conceito de crise como constitutiva do *modus operandi* da produção capitalista e que a nossa reprodução humana material e subjetiva decorre desse contexto, em virtude desse modo não ter um desenvolvimento harmônico, pois traz, em sua lógica, uma contradição basilar, capital/trabalho. Partimos, também, do entendimento de que as reformas no aparato do Estado, bem como as reformas educacionais, estão relacionadas às mudanças no processo de acumulação do capital nos seus ciclos de expansão, de crise e de reformulação econômica, sociopolítica e cultural. A ideia de Estado

avaliador na educação expressa-se principalmente pelas pressões que o poder central exerce sobre estabelecimentos de ensino municipal ou estadual, por meio de exames nacionais ou de estratégias de presença de agentes advindos do poder central. Assim, o Estado não diminui sua ação regulatória, antes, transfere responsabilidades a parceiros na consecução dos objetivos educacionais.

A regulação exercida pelo Estado está ligada a dimensões políticas, sociais e culturais, sendo o objeto da regulação temporário e inconstante, visto que depende do movimento do real. Para regular, é necessário reproduzir métodos e fundamentos, valores, criando uma sociabilidade, com a finalidade de manter o controle (HARVEY, 1992; BOYER, 2009). Neste sentido, podemos considerar que a regulação na educação cria uma ambiência de mercado, com práticas que reproduzem esse ambiente, regulando e intervindo no espaço escolar, como se a escola fosse uma empresa, sociabilizando a partir das necessidades do mercado.

O processo de parceira público privada

O projeto que se inicia ainda no governo Jarbas (1999-2006) é redirecionado, segundo Magalhães (2008), no governo Campos (2007-2011) finalizando a experiência circunscrita a 33 escolas, que foi redirecionada para a utilização do modelo como política pública para o ensino médio em Pernambuco, mediante a adoção do Programa de Educação Integral.

De acordo com o mesmo autor, a experiência da educação integral inicia-se em 2004, através da criação dos Centros de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP), Decreto nº 25.596, de 1 de Junho de 2003. Almejando mudar o ensino médio que, segundo a constituição de 1988, cabia aos estados a oferta desse segmento e do ensino fundamental, quando o município não pudesse ofertar.

A experiência do CEEGP serviu de base a outros centros experimentais. Em 2005, é fundado o Centro Experimental de Bezerras (DECRETO nº 069/2005) e ainda, em 2005, são fundados mais 11

centros distribuídos pelo estado (DECRETO nº 30.07/2006) iniciando o funcionamento em 2007, totalizando 20 centros em atividade.

O CEEGP foi a primeira parceria público-privada em Pernambuco, a partir de convênio assinado ente o governo de Pernambuco e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), ao qual foi delegado autonomia para selecionar gestores e docentes e identificar locais para instalação de outros centros.

No governo Campos recebem a denominação de Escola de Referência, permanecendo ainda de tempo integral, ampliando quantitativamente o número de escolas. Daí que entra a nova fase da educação pernambucana, com o PMPGP-ME, que inclui, na sua proposta, a expansão das escolas de tempo integral e a definição das escolas de referência.

No entanto, com o aumento das EREMs, os docentes afirmam que a qualidade cai, pela falta de profissionais em algumas áreas de conhecimento, o que já vinha ocorrendo nas demais escolas. Segundo Barbosa (2009), a multiplicidade de funções que vai sendo imposta ao docente é fruto da reestruturação produtiva, contrapõe-se ao profissional especializado no taylorismo-fordismo. Essa multiplicidade de funções demanda do docente uma maior quantidade de energia e ritmos desgastantes que intensificam precarizam e proletarizam o trabalho por meio da desprofissionalização.

Para Jáen (1991), a proletarização, nesse sentido, é técnica e ideológica, controlando tanto a forma quanto os fins do trabalho.

Segundo Thereza Barreto, primeira gestora do GP no modelo de excelência, hoje consultora do ICE, em entrevista², diz que há um mudança no conceito de gestão escolar, “a escola deve gerir não só seus meios mas também seus fins, o controle dos seus resultados”.

Segundo Dutra (2013), em 2008, Eduardo Campos cria o Programa de Educação Integral, através de lei complementar Nº 125, de 10 de Julho de 2008, dando início à Política Pública de Educação Integral no estado (PERNAMBUCO, 2008). A decisão de tornar o

2 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=FSmNkCh1gqY>>. Acesso em: data.20/set./2016

programa experimental se justifica na melhoria da qualidade de ensino e reestruturação do Ensino Médio.

O autor ainda ressalta que o mais importante, nos Centros Experimentais de Educação, era a parceria público-privada. Com a lei complementar, foi desenvolvida pela Secretaria de Educação a filosofia pedagógica. A Educação Integral se divide em formação profissional e Ensino propedêutico, no qual se encontram as Escolas de Referência.

Segundo Silva (2013), existiu uma continuidade no Governo Campos (2007-2011) de iniciativas de reforma do Estado do governo Jarbas (1999-2006). Na política educacional, observa-se dois aspectos; as parcerias público-privadas no Ensino Médio e a consolidação das premissas do gerencialismo.

À medida em que se amplia o número de escolas, as condições mínimas para o funcionamento das mesmas em tempo integral fica aquém do necessário, a qualidade, então, fica comprometida, faltam docentes em determinadas áreas e docentes de áreas diferentes assumem, como afirma a docente (D1 GRE Recife Norte)³: “Eu tenho muitas amigas de biologia que ensinam física, química, porque não existe o profissional.”

Observa-se, ainda, que o discurso da qualidade no momento da expansão se dilui, pois a proposta de escola de excelência/integral, além de desconsiderar a falta de docentes de determinadas áreas, desconsidera também a estrutura necessária para o trabalho.

Na entrevista concedida por telefone ao Observatório, Marcos Magalhães, hoje atuando em São Paulo, fala sobre essa concepção de empresa e explica como funciona a consultoria que o ICE presta à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, para o *Educação Compromisso de São Paulo*. Sobre a participação do ICE na educação, Marcos Magalhães responde:

3 Os sujeitos foram caracterizados pela letra D para docentes seguida do número, e G para gestores e a GRE, jurisdição a qual sua escola pertence.

Há alguns anos um modelo ligado ao ensino médio de escola de sistema integral teve início em Pernambuco. Está lá há 10 anos, depois estendeu para outros estados, como Rio de Janeiro, e agora recentemente nós começamos em São Paulo. Houve uma parceria em que nós trabalhamos, uma parceria público-privada entre a secretaria e parceiros. Esses parceiros compreendem ONGs e grupos empresariais locais do estado. Os grupos aportam o recurso financeiro, e o ICE faz a consultoria. Temos uma equipe de consultores que fazem o projeto de concepção deste modelo, desenha-se um modelo segundo a demanda e a realidade do estado. Esse modelo é negociado com secretaria, a secretaria designa uma equipe para cuidar desse programa. Aí nós iniciamos formações e capacitações, primeiro da equipe da secretaria, depois das próprias escolas, das 16 que foram selecionadas como piloto. De 16 irão para 100 escolas em 2013. Vamos também implantar tempo integral no II ciclo do fundamental, estamos desenhando os modelos, e haverá [um projeto] piloto no ano que vem para expandir em 2014 – esse é o processo do ICE.

Podemos observar na entrevista de Marcos Magalhães, a existência de um grupo de empresas que direcionam a formação dos alunos aos interesses do mercado. Esse processo pode ser visualizado em Pernambuco ainda no Governo Jarbas (1999-2006) (PMDB).

Na narrativa da docente e na entrevista com Marcos Magalhães, podemos perceber que está em curso um movimento que coaduna com o que Luiz Carlos de Freitas (2012a) denomina de Reformadores empresariais da educação, grupo que vendo a possibilidade de lucro, vem disputando a educação no Brasil. A educação, assim, passa a ser um serviço e não um direito, oportunidade de lucro açambarcados por esses empresários.

O governo de Pernambuco entra em contingenciamento após a saída de Campos e início do governo Paulo Câmara. É importante refletir sobre os elementos adotados pelo PMGP-ME. A avaliação com

metas rígidas, a avaliação dessas metas e o bônus denunciam uma política de regulação e controle dos resultados, sob os argumentos de produtividade e da promoção da qualidade do serviço público educacional, lastros da reforma da educação em Pernambuco.

Meritocracia e responsabilização: elementos da política que interferem no trabalho

Ao perguntar sobre a concepção da política a docentes e gestores, eles fazem uma análise positiva da política, entretanto afirmam que, ao se expandir, as falhas e contradições se tornam mais evidentes.

Alguns fatores são apontados pelos sujeitos dentro da ampliação das EREMs sem garantir os recursos: na estrutura, salas de laboratório, biblioteca, sala de informática, refeitório, ar condicionado, internet, espaço de convivência, quadra; recursos didáticos, retroprojeto, datashow, som, televisão, piloto; recursos humanos, falta de pessoal para manutenção do trabalho.

O trabalho sem a devida condição é analisado por Bossi (2007) como precarização, resultado da reestruturação econômica, fruto da crise de acumulação do capital em âmbito internacional, anteriormente mencionada.

Identificamos, nos documentos da política, a presença de dois conceitos fundamentais tratados por Freitas (2012a): a meritocracia e a responsabilização. No primeiro, observamos a noção de esforço por escola presente no quadro de metas, tratada como uma mera questão de esforço, como se as condições fossem iguais para todas as escolas apenas porque as metas são calculadas a partir de seus próprios indicadores (PERNAMBUCO, 2012b). No segundo termo, caso as metas não sejam atingidas os docentes e gestores são responsabilizados, os docentes vivem a contradição de serem culpabilizados por estimativas de resultados, sobre os quais tem intervenção limitada, pela restrição do espaço democrático, e da autonomia dos docentes.

No entanto, o público atendido nas escolas não é o mesmo, nem os fatores de contexto, especialmente os socioeconômicos, são

elementos importantes para discutir resultados e problematizar a qualidade como questão de mérito de cada escola.

O esforço despendido nesse contexto irá mobilizar os docentes e gestores por completo, em sua criatividade e subjetividade, o que coaduna com o que Dal Rosso (2008) denomina de intensificação do trabalho.

O conceito de responsabilização trazido pelos documentos é estabelecido através de objetivos educacionais e metas por escola. Esse conceito coaduna com o que Bosi (2007) denomina a partir do conceito de precarização, de produtividade no trabalho. Segundo o PMGP-ME, no documento (PERNAMBUCO, 2008i, p. 9), a Secretaria de Educação (SEE) passou a estabelecer objetivos que influenciam a aprendizagem, sem considerar infraestrutura, quadro de pessoal e currículo.

Um obstáculo ignorado nos discursos da responsabilização é que o aluno também é sujeito do processo de aprendizagem. O que, segundo Paro (2011), torna a natureza do trabalho docente totalmente avessa à natureza do trabalho produtivo.

A política modifica substancialmente o trabalho docente, em sua forma, em finalidade e ampliação de funções que não coadunam necessariamente com a educação, causando efeitos objetivos, por meio dos quais os sujeitos se subjetivam.

A docente (D1 GRE Recife Norte) se sente sobrecarregada pelas atividades e pelo preenchimento da burocracia que possibilita o monitoramento e controle, e afirma que acaba sendo mais importante o preenchimento da burocracia do que a função docente de garantir a aprendizagem do conhecimento, fica evidente a precarização, a intensificação a proletarização, desprofissionalizando o trabalho docente, presente nos documentos da política.

Estratégias para atingir as metas e a interdisciplinaridade

O envolvimento objetivo e subjetivo de gestores e docentes no sentido de atingir as metas para conseguir o bônus em situação

adversa, revelam novamente a imbricação da precarização, intensificação, proletarização e (des) valorização.

O Bônus de Desempenho (BDE), entra como indutor das estratégias da política, nele estão as metas e indicadores avaliados pelo SAEPE, a cultura de monitoramento e postagem no SIEPE, gerando números: presença, evasão, aulas dadas [...], definindo o percentual pelo qual se premia e responsabiliza.

As metas se apresentam em indicadores avaliados no SAEPE, como um indicando o alcance dos resultados e com isso o controle do trabalho docente, ajudando a tomada de decisão. Nada se diz sobre as condições objetivas necessárias para atingir tais resultados voltados apenas para as áreas de Português e Matemática. O controle expressa falta de confiança no trabalho docente, entretanto, é o professor o mais abalizado para falar sobre o rendimento do seu aluno.

A apropriação ideológica dos testes, como justificativa para reformas de cunho mercadológico nos Estados Unidos, é criticada por Ravitch (2011), corroborando o argumento de Cabrito (2009), de que o problema não reside no teste em si, mas no uso ideológico e deturpado para questões que escapam às possibilidades dos testes. Por isso, Ravitch (2011, p. 147) destaca que:

[...] especialistas em testagem frequentemente relembram os administradores de escolas que os escores padronizados de testes não deveriam ser usados isoladamente para tomar decisões importantes sobre estudantes, mas apenas em conjunto com outras avaliações de performance estudantil, como as notas, participação em aula, temas de casa e as recomendações dos professores.

A observação da autora demonstra a necessidade de se distinguir entre medir e avaliar, distinção comum no campo da pedagogia, mas completamente ignorada pelos arautos do gerencialismo, como o Todos pela Educação, difundindo a compreensão de que o resultado basta para atestar a qualidade da educação.

Na tentativa de melhoria dos resultados, os docentes empenham sua disposição intelectual e afetiva na busca de solucionar problemas e alcançar desempenho propostos pelas metas pactuadas pelos gestores, isso coaduna com o que Alves (2011, p. 114) aponta sobre a empresa toyotista⁴, que busca hoje mobilizar valores, conhecimentos, capacidades e atitudes, com o objetivo do trabalhador agregar valor ao que faz. Para isso, operam pela formação do consenso, ou captura da subjetividade⁵, ela não ocorre, de fato, mas como uma operação de produção de consentimento ou unidade orgânica entre pensamento e ação, que não acontece sem luta, “é a captura do trabalho vivo, num processo contraditório e complexo”. E vai mais longe, causando efeitos objetivos e subjetivos.

[...] o processo de captura da subjetividade do trabalhador no trabalho como inovação sociometabólica tende a dilacerar (e estressar) não apenas a dimensão da corporalidade viva da força de trabalho, mas sua dimensão psíquica espiritual (que se manifesta nos sintomas psicossomáticos) (ALVES, 2011, p. 114).

Para alcançar os resultados, os docentes organizam estratégias. Muitas das atividades realizadas, de acordo com cada escola, possuem caráter interdisciplinar, conhecimento exigido pelo ENEM, indicando a preocupação com a entrada dos alunos no ensino superior, avaliação externa que envolve os alunos e as famílias pela ascensão social que faculta. O esforço realizado pelos docentes e gestores tem apresentado resultados positivos nessas avaliações externas.

Na interdisciplinaridade, evidenciam-se dois aspectos: primeiro, que o ser humano se modifica ao longo da história e, para se

4 Aqui, a partir de Alves (2011), faço um comparativo sobre a forma empregada na Toyota expressa no elementos da política pernambucana.

5 Disponível em: <<http://www.pe.gov.br/busca/?q=projetos+desenvolvidos>>. Acesso em: data.06/jun./2016 Nesse site da Secretaria de Educação de Pernambuco estão outros projetos desenvolvidos pelas escolas.

objetivar, apreende o que foi produzido historicamente e apropriado socialmente, construindo sua individualidade na dinâmica social.

Segundo Frigotto (2011), a interdisciplinaridade se apresenta como necessidade e como problema, estando, ao mesmo tempo, no ensino e na pesquisa. Para o autor, o caráter necessário de um trabalho interdisciplinar vai ocorrer na relação sujeito e objeto do conhecimento na forma de o homem produzir sua existência. A interdisciplinaridade é cada vez mais necessária para compreender a complexidade da realidade.

Compondo a realidade da formação educacional, a interdisciplinaridade hoje é reconhecida enquanto uma das categorias que contribui para a melhora das referências acerca do conhecimento e compreensão do ser em seu dimensionamento histórico social.

O PIBID na Universidade Federal Rural de Pernambuco, atua duplamente na formação inicial nos cursos de licenciatura e na formação continuada de docentes nas escolas da educação básica. Entre os objetivos do programa está a elevação da qualidade da educação por meio da criação de experiências metodológica, tecnológicas, e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, buscando solucionar problemas na aprendizagem.

Nas EREMs, a política impele os docentes a criar estratégias para consecução das metas e do bônus. Nessas atividades, pede-se que os docentes registrem e apresentem as experiências exitosas. No entanto, nem sempre há autonomia para isso, muitas vezes é exigido dos docentes foco nos descritores do SAEPE.

Entre as atividades apontadas pelos docentes, estão PDs, clubes, feira de ciências, outras atividades, entretanto o foco é no ENEM, tais como oficinas interdisciplinares, aulão, simulado, Pré-EMEM.

Observamos que a política proporcionou a dedicação a uma única escola possibilitando momentos de discutir coletivamente com os pares, a docente expressa isso com certo contentamento: “planejamento coletivo, momento de interações momento de pensar a prática”, ao comentar ela diz que a EREM possibilitou uma tarde por semana para isso e tem sido muito proveitoso discutir os problemas e achar soluções coletivas para eles.

Por outro lado, há a intensificação do trabalho exigido por duas avaliações externas, os alunos do terceiro ano do Ensino Médio são submetidos a duas avaliações externas, SAEPE e ENEM.

O ENEM implica na entrada dos alunos na universidade, pois tem um significado concreto na vida dos alunos, enquanto o SAEPE não tem nenhum significado concreto para os alunos, sabendo que os mesmos são sujeitos do processo, o trabalho fica mais intensificado.

[...] SAEPE ela não implica diretamente no aluno que está saindo do terceiro ano em nenhuma questão, na verdade. Ele faz a prova do SAEPE e vai embora da escola. Isso vai interferir mais em quem na sua vida? Nada, ele não vai depender desse resultado para o ENEM, para o vestibular, para fazer uma seleção de emprego, para nada. Então um trabalho mesmo que a gente faz muito forte com eles é do compromisso com a escola, para que ele entenda que esse resultado vai servir de parâmetro de referência para os outros alunos, para os outros anos, para o trabalho da escola, dos professores, enfim, diretamente para ele não tem interferência (G GRE Recife Norte).

Evidenciamos um conflito entre as duas avaliações externas, ENEM e SAEPE, com exigências diferentes. Um ponto de consenso usado pelos docentes é a aprovação nas universidades públicas, possibilitada pelo ENEM, o que mobiliza os alunos. A entrada na universidade é representada por docentes e gestores como símbolo de ascensão social dos alunos, mobilizando os mesmos a reestruturarem seu trabalho com esse fim. Os docentes não conseguem compreender porque conseguir a aprovação dos alunos nas universidades públicas não é considerado pela política na bonificação.

Outro fator citado entre as duas avaliações, interferindo na rotina das escolas, são os aspectos pedagógicos. Enquanto o ENEM possui um aspecto interdisciplinar relacionado a todas as áreas de conhecimento, o SAEPE está relacionado a duas áreas de conhecimento. O docente se envolve com ânimo para o trabalho voltado ao ENEM, por apresentar uma nova perspectiva para a vida dos alunos.

Ao fazer análise da política pública de Pernambuco, observamos que o servidor público é aquele que executa a política, orienta seu trabalho através de valores epistemológicos, axiológicos, teleológicos.

E, aqui, podemos observar o espaço de atuação dos sujeitos de acordo com suas concepções interferindo na regulação, fazendo o que Freitas (2005) chama de contrar-regulação. Segundo Boyer (2009), isso acontece quando falta coerência no sistema de regulação. Entre as leis da dialética a contradição é a luta dos contrários faz parte do movimento da realidade, os contrários acabam por se converter um no outro, na contradição entre o SAEPE controlado pela política e o ENEM que aponta uma perspectiva de futuro, eles acabam se dedicando as estratégias que levam ao ENEM, o que acaba consequentemente, melhorando o aluno em Português e Matemática. Sugere que o sucesso de Pernambuco, no cenário nacional, se deve ao trabalho realizado, embora sob péssimas condições, um trabalho de superação, de onde a burla não é excluída.

Esse aspecto nos leva a pensar que as estratégias interdisciplinares, formas mais amplas e contextualizadas, podem ser mais eficientes que a minimização em duas áreas de conhecimento apenas.

O estabelecimento do bônus de desempenho no PMGP-ME desconhece que o trabalho docente é delimitado pelo conceito de práxis, segundo Noronha (2010), relações estabelecidas entre teoria e prática e não enquanto atividade puramente material. Nesse sentido, Vasquez (2007), aponta a atividade desenvolvida pelo docente como atividade teleológica, é uma atividade voltada a um fim, práxis que acontece por meio da atividade material conjugando teoria e prática, que ao transformar o mundo, não o faz apenas em termos instrumentais, mas pela atividade prática real.

Outros elementos são apontados pelos docentes e gestores em outras GRÉs, a interiorização das Universidades, as políticas sociais de cotas, estimulando os alunos a investir na carreira acadêmica, os docentes passam a ser reconhecidos pelos alunos (SILVA e SILVA 2016).

A pesquisa conclui, a partir de Marx (1983), que o ser humano não é determinado apenas em seu caráter objetivo, falta de

condições de trabalho, mas em seu processo de autodeterminação na contradição entre necessidade e liberdade. Nesse processo de autoconstrução, se criam novas formas de objetivação que possibilitam, por sua vez, novas formas de subjetivação, com ajuda de estratégias interdisciplinares.

A entrada na universidade é representada por docentes e gestores como símbolo de ascensão social, a interiorização das universidades abriu perspectivas de novos destinos, mobilizando os docentes e gestores a reestruturar seu trabalho. As estratégias interdisciplinares são formas encontradas pelos docentes e fomentadas pelo PIBID da UFRPE, para a melhoria da qualidade do ensino, que em conjunto com as políticas sociais de interiorização das Universidades e de cotas, melhoraram a qualidade da educação pernambucana, alcançando o primeiro lugar no *ranking* nacional.

Referências bibliográficas

- ALVES, G. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.
- BARBOSA, S. J. **A intensificação do trabalho docente na escola pública**. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- BOSI, A, de P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 02 ago. 2016.
- BOYER, R. **A teoria da regulação**: os fundamentos. Tradução Paulo Cohen. São Paulo: Estação Liberdade 2009.
- DAL ROSSO, S.; FORTES, J. A. A. S. (Org.). **Condições de trabalho no limiar do século XXI**. Brasília: Época, 2008.
- DUTRA, P. F. de V. **Educação Integral no Estado de Pernambuco**: uma realidade no ensino médio. 2013. 98 f. Dissertação (Mestrado em Estão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2013.
- FREITAS, L.C. de. Políticas públicas de responsabilização na educação. **Educação & Sociedade**. V.33, n.119, p. 345-351, abr-jun. 2012a. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_art

text&pid=So10173302012000200002&lng= en&nrm=iso&tlng=em>. Acesso em: 30 dez. 2015.

- _____. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, Especial, out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: data. 20/set./2016.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais**. In JANTSCH A. P.; BIANCHETTI L. (Org.) Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito. 9 ed. Atualizada e ampliada- Petrópolis, RJ: Vozes, p. 25-49, 2011.
- HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.
- JÁEN, M. J. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação: elementos para uma crítica da teoria da proletarianização dos docentes. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991, p. 74-89.
- LINDOSO, R.C.B. **Efeitos da política educacional de Pernambuco no trabalho docente: as contradições advindas de processos de regulação e responsabilização**. Tese de doutorado, PPGGE-CE. UFPE, 2017.
- MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1983. v.1
- MAGALHÃES, M. **A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova**. São Paulo: Albatroz; Loqüi, 2008. Disponível em: <<http://www.icebrasil.org.br/wordpress/wpcontent/uploads/ice.pdf> >. Acesso em: 30 nov. 2016.
- NORONHA, M. O. Epistemologia, formação de professores e práxis educativa transformadora. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v, 12. p. 5-24, jul. 2010.
- PARO, V. H. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.
- PERNAMBUCO. _____. **Lei Complementar nº 117, de 26 de Junho de 2008**. Cria carreira de gestão administrativa e seus cargos, fixa sua remuneração, e dá outras providências. Assembleia Legislativa de Pernambuco. Sistema LEGISPE-Base de Dados da Legislação Estadual de Pernambuco. 2008c. Disponível em:< <http://legis.alepe.pe.gov.br/pesquisa.aspx>> Acesso em: jun. 2016.
- _____. **Monitoramento das ações em 2008**: todos por Pernambuco: gestão democrática e regionalizada. 2008i. Disponível em: <<http://www2.seplag.pe.gov.br/web/seplag/downloads/monitoramento-das-acoes-em-2008>>. Acesso em: 30 ago. 2015.
- _____. **Construindo a excelência em gestão escolar**: curso de aperfeiçoamento: Módulo XI – Monitoramento e Avaliação de Processos de Ensino e Aprendizagem / Secretaria de Educação. – Recife: Secretaria de Educação do Estado, 2012b. RAVITCH, D. **Vida e morte do grande**

- sistema educacional americano:** como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Tradução de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- SILVA, I. A. de O. **O Programa de Modernização da Gestão Pública:** uma análise da política de responsabilização educacional em Pernambuco no Governo Campos (2007-2011) – Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba. Centro de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado em Educação, Paraíba, 2013.
- SILVA, K. N. P.; SILVA, J. A. De Almeida da. Política de Avaliação do Ensino Médio. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, p. 736-756, v.11, n. 3, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/announcement>>. Acesso em: data12/ag./2016.
- VASQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão popular, 2007.

Trabalhando com conceitos e contextos no ensino da Química a partir das temáticas obesidade e agrotóxicos

Eliada de Andrade Silva¹

Josinaide Guerra de Santana Cavalcanti²

José Euzebio Simões Neto³

Na esfera escolar, a química, assim como a biologia e a física, costuma ser abordada pelos professores com relativa desvinculação dos contextos sociais e culturais dos estudantes, o que pode contribuir para situações indesejáveis aos processos de ensino e aprendizagem, ou seja, pode direcionar para a compreensão distorcida e/ou superficiais dos conceitos, podendo ser considerado um fator para pouco interesse e baixa motivação em aprender os conteúdos.

-
- 1 Ex-bolsista de Iniciação à Docência. Estudante do curso de licenciatura em Química na Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de Química/UFRPE. E-mail: eliada.a@hotmail.com.
 - 2 Bolsista de Iniciação à Docência. Estudante do Curso de licenciatura em Química na Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de Química/UFRPE. E-mail: josinaide.guerra@gmail.com.
 - 3 Professor da Área de Ensino de Química, Departamento de Química da UFRPE. Coordenador Voluntário-PIBID/UFRPE. E-mail: euzebiosimoes@gmail.com

De acordo com Chassot (2003, p. 126), “o conhecimento químico, tal como é usualmente transmitido, desvinculado da realidade do aluno, significa muito pouco para ele”, ou seja, a falta de contextos reconhecidos pelos estudantes na abordagem dos conceitos pode levar a um ensino de química reduzido a transmissão de informações puramente científicas, isoladas, sem nenhum direcionamento para aplicações fora do ambiente escolar, fora da intenção de aprender ciência pela própria ciência.

Uma discussão interessante sobre a ciência e a ciência escolar pode ser resgatada nas discussões sobre a educação matemática na França. Segundo Silva, Silva e Simões Neto (2015), essas discussões, realizadas principalmente por Yves Chevallard e Guy Brousseau, apontam para a existência um processo natural ao cientista, quando da comunicação das suas descobertas, realizar dois processos que são complementares: a despersonalização e a descontextualização do saber produzido, que tornam o saber científico independente de percepções pessoais e de contexto. Muitas vezes essa despersonalização e descontextualização chegam até os livros didáticos, como no exemplo das estações do ano, que são apresentadas a partir de exemplos que incluem neve no inverno ou árvores desfolhadas no outono, mesmo sem ter a observação desses fenômenos nos locais de ensino.

Parece essencial que o professor realize os processos de repersonalização e recontextualização do saber, evitando uma aproximação demasiada com o saber científico, que acompanha um distanciamento do contexto de ensino. O professor deve reinterpretar os saberes abordados nos livros didáticos, utilizando os óculos para ver a realidade objetiva (CHASSOT, 1997) que mais sejam marcantes na sua formação, e executando processos que diminuam a assepsia do saber em discussão, sobretudo a repersonalização e recontextualização.

Contextualização é um termo novo na língua portuguesa. Começou a ser utilizado a partir da promulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999). Contextualizar determinado conteúdo nas aulas significa assumir que todo conhecimento

está envolvido em uma relação entre sujeito e o objeto estudado. Nos documentos oficiais, a contextualização é apresentada como recurso por meio do qual se busca dar um novo significado ao conhecimento escolar, possibilitando ao aluno uma aprendizagem mais significativa.

Segundo Wartha, Silva e Bejanaro (2013), a partir da publicação dos parâmetros supracitados, surge um movimento de substituição do termo cotidiano, utilizado até o momento quando da busca por relacionar a química escolar com aplicações desses conhecimentos científicos na vivência dos estudantes, por contextualização. Para além da utilização dos conhecimentos químicos em situações do cotidiano, entendemos a contextualização como uma estratégia fundamental para que significados possam ser construídos, e, dessa forma, naturalmente os conceitos trabalhados em contextos científicos possam ser utilizados em contextos diversos.

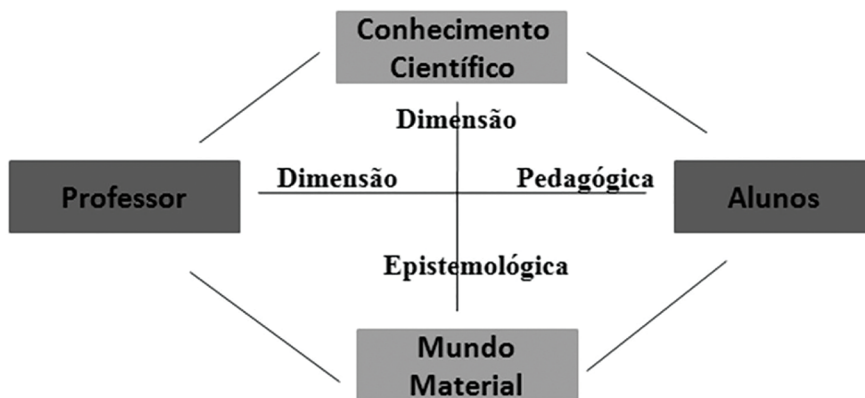
Dessa forma, ao trabalhar os conhecimentos científicos de maneira contextualizada, o professor está procurando que os estudantes possam desenvolver a compreensão do mundo material que os cerca, podem desenvolver capacidade de tomar decisões que sejam mais efetivas e responsáveis, para ele e para todo o seu entorno, sobre as mais diversas questões, para além das tradicionais aulas de conceitos.

Para esse texto, assumimos que trabalhar os conceitos químicos contextualizados pode despertar um maior interesse dos estudantes e que estratégias baseadas nessa ideia podem conduzem a um aprimoramento nos processos de ensino e aprendizagem. Essa ideia foi elemento norteador para a construção de duas distintas abordagens para o ensino de conceitos químicos a partir da escolha de contextos específicos: a primeira, idealizada para uma escola da rede pública estadual de Pernambuco, é centrada em uma sequência didática (MÉHEUT, 2005) para abordagem dos conceitos energia, calor e calorias a partir dos problemas da obesidade. A segunda, pensada para ser aplicada em uma escola técnica agrícola da rede federal de educação, utiliza uma situação-problema (MEIRIEU, 1998) para trabalhar agrotóxicos.

Abordagem dos conceitos Energia, Calor e Caloria em uma sequência didática sobre obesidade

De acordo com Méheut (2005), as sequências didáticas surgiram na década de 70, com base nas ideias da engenharia didática, e tinham como objetivo atender às pesquisas relacionadas às concepções informais dos estudantes. A autora apresenta um modelo que define as sequências didáticas a partir de quatro componentes básicos, a saber: professor, aluno, mundo material e conhecimento científico, relacionados a partir de duas dimensões: epistemológica (que considera os processos relativos ao conhecimento científico e o mundo material) e pedagógica (que está associada às interações entre professor-aluno e entre alunos). A figura 1 apresenta o losango didático que descreve as relações em uma sequência didática:

Figura 1 - Losango didático de Méheut



Fonte: Mourato e Simões Neto (2015)

A escolha da temática obesidade está relacionada ao contexto observado no local pensado para aplicação inicial: trata-se de uma escola pública integral, localizada no centro do Recife, e por isso apresenta, no entorno, uma grande concentração de lanchonetes, carrinhos de lanches e food trucks, que geralmente oferecem

alimentos bastante calóricos. Assim, este trabalho teve por objetivo analisar as potencialidades de uma sequência didática sobre os problemas da obesidade na construção dos conceitos de energia, calor e calorias na química.

Elaboração da proposta

A sequência didática foi elaborada para desenvolvimento em cinco momentos, segundo as orientações de Méheut (2005) e apresentados, em conjunto com a descrição de cada etapa, no quadro 1:

Quadro 1 - Momentos da Sequência Didática Elaborada

Momento	Descrição
Levantamento de concepções prévias	Para o levantamento das concepções prévias sobre os conceitos envolvidos na sequência didática, os estudantes são divididos em quatro grupos de cinco e recebem embalagens de alimentos industrializados como biscoitos, enlatados, arroz, feijão e leite, para buscar informações nutricionais de cada alimento. Depois, ocorre um debate guiado por questões como: (1) Qual unidade usamos para medir calorias?; (2) Quais os tipos de alimentos são mais calóricos? (3) Qual tipo de unidade devemos utilizar para caloria? (4) qual a importância de sabermos a quantidade de calorias que ingerimos diariamente?
Construção da pirâmide alimentícia em função das calorias	Nessa etapa, é introduzida a temática alimentos e informações nutricionais, apresentando diversos tipos de alimentos e a importância em conhecer suas propriedades. Como culminância desse momento, os estudantes elaboram uma pirâmide alimentícia, com base nas informações nutricionais-energéticas.

Momento	Descrição
Apresentação dos conceitos químicos do assunto abordado e Atividade Experimental	Esse momento é iniciado por uma aula expositiva e dialogada sobre os conceitos em destaque (energia, calor, caloria), seguido da realização de uma atividade experimental, baseada na utilização de um calorímetro de baixo custo (LABURÚ e RODRIGUES, 1998), para estudar o comportamento dos alimentos em relação à transferência de calor, utilizando lata de refrigerante vazia, dois portas-lata de isopor, termômetro, abridor de latas, proveta de 100 mL, béquero de 100 mL e estilete. Após a construção do calorímetro, o equipamento foi utilizado para identificar a energia liberada por: (1) 100g de Água; (2) 100g de Água e 50g de Arroz; (3) 100g de Água e 50 gramas de amendoim; e (4) 100g de Água e 50 gramas de feijão.
Leitura dos textos do problema da obesidade	A partir da leitura de dois textos jornalísticos (“EUA aprovam aparelho que usa corrente elétrica para diminuir a fome” e “Mortes por obesidade triplicam no Brasil em 10 anos”), os estudantes devem relacionar o problema da obesidade com o valor nutricional e energético dos alimentos.
Questionário Avaliativo	Nesta última etapa os alunos respondem individualmente um questionário com quatro perguntas, relacionados aos conteúdos discutidos nas atividades da sequência didática. As perguntas elaboradas para o questionário foram: (1) O que podemos entender por alimentos calóricos?; (2) Quais problemas podem ser observados em uma pessoa que adota uma dieta hipercalórica?; (3) Explique por que sentimos mais fome em dias frios que em dias quentes; (4) Depois de estudar a relação entre energia, alimentos e obesidade, como você avalia sua alimentação? Acha necessário muda-la?

Fonte: Própria

Validação da proposta: alguns resultados

Participaram dessa pesquisa cerca de vinte estudantes de uma turma da 2ª série do Ensino Médio de uma escola da rede pública estadual de Pernambuco, na cidade de Recife. Os estudantes já haviam estudado os conteúdos abordados durante a sequência proposta com a professora da turma. Todas as etapas da sequência foram registradas a partir de um diário de campo (MORAIS, FERREIRA e SIMÕES NETO, 2013), no qual anotamos momentos importantes durante a realização das atividades da sequência.

No primeiro momento, levantamento das concepções prévias, todos os grupos apresentaram respostas bastante similares: para a primeira pergunta, responderam que os alimentos mais calóricos são aqueles que possuem mais açúcar ou considerados como “besteiras”, em referência a frituras e doces. Já para a segunda pergunta, os estudantes associaram uma maior quantidade de calorias com determinado alimento mais prejudicial para o corpo humano, e por isso é importante saber a quantidade de caloria que ingerimos.

Essas perguntas, relacionadas com situações de contexto não científico, foram respondidas de maneira segura pelos estudantes. Porém, quando questionados sobre a definição de calorias, as respostas foram pouco satisfatórias. Apenas dois grupos, através de um estudante de cada, responderam à questão: “para o nosso grupo, caloria está relacionado a uma fórmula de energia do assunto termoquímica” e “calorias estão relacionadas com a liberação de energia”. Os outros grupos não responderam. Desta forma, podemos verificar que, mesmo com o conteúdo sendo trabalhado de maneira prévia, a partir de métodos tradicionais, os estudantes não apresentaram concepções científicas consolidadas sobre a ideia de calorias, nem fizeram relação com os conceitos de energia e calor.

A Pirâmide Alimentar é uma ferramenta educativa que compacta os conhecimentos científicos de nutrição em mensagens práticas que facilitam às diferentes pessoas a seleção e o consumo de alimentos saudáveis, possibilitando a formação da educação alimentar e nutricional dos indivíduos. A pirâmide apresenta sete

grupos e quatro níveis que são: a base da Pirâmide é grupo dos alimentos como massas, cereais, tubérculos, raízes, grãos entre outros, ricos em carboidratos e cuja responsabilidade é fornecer a energia necessária ao funcionamento do organismo. O segundo nível é formado pelo grupo dos alimentos reguladores, composto por frutas, legumes e verduras. O terceiro nível é chamado de construtor e se agrupa em dois tipos de alimentos, animal e leguminosas. O quarto nível é composto de alimentos ricos em açúcares e gorduras, é denominado como o nível energético, seu consumo deve ser moderado. No quadro 2 descrevemos as respostas da atividade da construção da pirâmide alimentar:

Quadro 2 - Níveis da pirâmide alimentícia identificado pelos grupos

Grupos x Níveis				
	1	2	3	4
1	Carnes	Doces Verduras	Frutas Massas	Leite
2	Carboidratos	Óleos Proteínas	Frutas Verduras.	Doces
3	Frutas Verduras Legumes	Massas Cerais	Carnes Óleo	Doces
4	Frutas	Legumes Leite	Pão Carne	Doces Óleos

Fonte: Própria

A partir dessas respostas, observamos que três dos quatro grupos (75%) já compreendiam que o último nível energético era representado pelos doces e açúcares de maneira geral. Por isso se encontrava no topo da pirâmide e deveriam ser consumidos em pequenas porções. Notamos também que metade dos grupos associaram erroneamente que os alimentos que constituem a base da pirâmide são os alimentos naturais, como frutas, verduras e legumes, e, por serem naturais deveriam ser consumidos em maiores

quantidades. Apenas um dos grupos afirmaram corretamente que os representantes desse nível são alimentos ricos em carboidratos. Já no nível dois e três, percebemos que apenas um dos grupos associar corretamente aos legumes e frutas ao nível dois e carne, leite e derivados ao nível três.

Após a aula expositiva dialogada, realização do experimento e leitura dos textos sobre obesidade, os estudantes foram convidados, individualmente, a responder um questionário final. Apresentaremos as perguntas e em seguida a análise das respostas dos questionários:

1. O que podemos entender por alimentos calóricos?

Cerca de 65% dos alunos responderam essa pergunta de maneira pouco satisfatória, associando os alimentos mais calóricos a alimentos que fazem mal à saúde quando ingeridos em grandes quantidades. Exemplos de respostas pouco satisfatórias: *“Os alimentos mais calóricos são aqueles que mais fazem mal pra saúde”*; *“Que eles são muito calóricos e faz muito mal pra saúde”*. Apenas 25% dos alunos obtiveram respostas satisfatórias, relacionando os alimentos calóricos com o último nível da pirâmide alimentar em suas respostas além de citarem que os alimentos mais calóricos eram os mais prejudiciais a saúde. Um exemplo desse tipo de resposta: *“alimentos que possuem mais açúcar tão no ultimo nível energético”*. Os demais estudantes (10%) não responderam à questão.

2. Quais problemas podem ser observados em uma pessoa que adota uma dieta hipercalórica?

Pouco mais da metade dos estudantes responderam de modo satisfatório, afirmando que, ao se adotar uma dieta hipercalórica, estaremos colocando em risco nossa saúde, acarretando doenças como a diabete, hipertensão, problemas cardíacos e obesidade. Ilustramos essas respostas: *“Ao adotarmos essa dieta estamos colocando nossa saúde em risco, porque uma dieta como essa puxa*

doenças como obesidade, problemas cardíacos; *“Podemos obter doenças como diabetes, obesidade e problemas cardíacos, porque essa dieta é pobre em vitaminas e carboidratos”*. Cerca de 30% das respostas foram pouco satisfatórias, porque os alunos só conseguiram responder que essa dieta causava mal para a saúde, como por exemplo: *“não é uma boa opção adotar essa dieta faz mal pra saúde”*.

3. Explique por que sentimos mais fome em dias frios que em dias quentes.

Aproximadamente 35% dos estudantes responderam satisfatoriamente, afirmando que em dias frios sentimos mais fome porque a circulação sanguínea na superfície da nossa pele aumenta para compensar a perda de calor do nosso corpo para o meio ambiente. E isso ocasiona uma maior perda de energia e para compensar essa perda nosso organismo pede mais alimentos. Exemplos: *“temos mais fome porque gastamos mais energia pra manter a temperatura do corpo estável”*; *“porque em dias frios há uma maior perda de energia e pra compensar essa perda nosso corpo necessita de mais alimento”*. Outros 35% responderam apenas que o corpo precisava demais energia mais não conseguiram justificar essa necessidade. Os demais não responderam.

4. Depois de estudar a relação entre energia, alimentos e obesidade, como você avalia sua alimentação? Acha necessário muda-la?

Essa pergunta não tinha como objetivo avaliar a aprendizagem do aluno sobre os conceitos químicos abordados, mas observar a construção de conhecimentos atitudinais relativos a procura por uma alimentação equilibrada e saudável. Para 10% dos estudantes, fazer dieta não é algo relevante, uma vez que o que se consome não influencia na nossa saúde. Cerca de 30% dos estudantes responderam que tinham uma alimentação ruim e que iriam procurar realizar mudanças na alimentação. Algumas das respostas: *“minha*

alimentação não é muito boa, sim pretendo muda-la ou procurando um nutricionista e mudado pequenos atos na minha alimentação”; “minha alimentação é normal, mais preciso melhorar porque acho que consumo pouca proteína”. Outros 60% falaram que não possuíam problemas na alimentação.

Foi possível perceber a interação entre alunos e a motivação deles em cada etapa realizada, consideramos que a sequência didática contribuiu bastante para contextualizar os conceitos químicos abordados, tornando possível uma maior interação entre os alunos e o ministrante da intervenção didática, como também entre os próprios alunos, durante o desenvolvimento das atividades em grupo.

De forma geral, acreditamos que os resultados obtidos na última fase da sequência mostram um desenvolvimento de conhecimentos científicos, dando um significado mais cotidiano e contextualizado ao ensino da química. Ainda, conhecimentos atitudinais, relativos a saúde e bem-estar foram desenvolvidos. Em relação à articulação dos conceitos químicos com o contexto do problema da obesidade, observamos que contribuiu para uma maior participação e interesse dos alunos no desenvolvimento da sequência didática.

Abordagem da temática agrotóxicos por meio de uma intervenção didática baseada na resolução de uma situação-problema

A utilização de situações-problema se constitui em uma estratégia didática relevante para o trabalho em situações de ensino e aprendizagem que considerem a construção do conhecimento pelo estudante. Nessa proposta, apresentamos uma intervenção didática centrada na resolução de uma situação-problema sobre a temática agrotóxicos. Para Meirieu (1998), uma situação-problema pode ser definida como:

Situação-didática na qual se propõe ao sujeito uma tarefa que ele não pode realizar sem efetuar uma aprendizagem

precisa. E essa aprendizagem, que constitui o verdadeiro objetivo da situação problema, se dá ao vencer obstáculos na realização da tarefa (MEIRIEU, 1998, p. 192).

Ainda segundo o autor, toda situação-problema deve ter quatro diferentes dispositivos instalados, a saber: (i) o contexto, que deve ser significativo para o estudante e cumprir a função erótica, ou seja, deve motivar a resolução do problema; (ii) o obstáculo, que tem na sua superação o real objetivo da situação-problema; (iii) o sistema de recursos, materiais e atividades destinadas a possibilitar a aprendizagem e permitir a superação do obstáculo; (iv) o sistema de restrição, que deve ser instalado no enunciado da situação-problema para impedir respostas banais ou paralelas, que sejam dadas com excessiva economia e que não representem um desenvolvimento na aprendizagem dos estudantes (SIMÕES NETO, CAMPOS e MARCELINO-JR, 2013).

Assim, o objetivo dessa pesquisa é avaliar as potencialidades de uma intervenção didática baseada na resolução de uma situação-problema sobre o conteúdo agrotóxicos na aprendizagem de conceitos químicos.

Elaboração da proposta

A intervenção didática foi elaborada em três momentos, conforme o quadro 3:

Quadro 3 - Momentos da Intervenção Didática Elaborada

Momento	Descrição
Apresentação da Temática e debate	Palestra informativa com um engenheiro florestal sobre os agrotóxicos: utilização, benefícios, perigos, materiais de segurança e perspectivas futuras com posterior debate sobre a temática.

Momento	Descrição
Gincana	De maneira lúdica, os estudantes são envolvidos em uma gincana, baseada em um jogo no qual devem responder perguntas, elaborar infográficos e compor uma paródia musical sobre agrotóxicos.
Resolução da Situação-Problema	Após as atividades, os alunos são divididos em grupos para resolução da situação-problema, que foi coletada na literatura (LACERDA, CAMPOS e MARCELINO-JR, 2012): <i>“Um agricultor que possui uma pequena propriedade de solo arenoso, no interior do estado de Pernambuco, costumava cultivar uma monocultura de feijão por longos períodos. Após alguns anos, observou-se que sua produção vinha diminuindo a cada colheita. Para que ele volte a obter a produção de antes, é necessária uma correta adubação no solo, mas como determinar a quantidade necessária e qual o melhor tipo de adubo para essa plantação?”</i>

Fonte: Própria

Validação da proposta: alguns resultados

Participaram dessa pesquisa estudantes de uma turma da 1ª série do Ensino Médio de uma escola agrícola da rede pública federal, na cidade de São Lourenço da Mata, região metropolitana do Recife. Os estudantes também já haviam vivenciado os conteúdos abordados na situação-problema com a professora da turma.

A participação dos estudantes nas duas etapas da intervenção didática que serviram como sistema de recursos para aprendizagem e superação do obstáculo foi bem significativa. Os estudantes fizeram algumas perguntas, participaram ativamente das atividades lúdicas e fizeram paródias interessantes. Essa escolha por esse tipo de atividades ajuda na motivação. Citamos uma das paródias

construídas: *Eu tava dentro, sertão, química na cabeça e amor no coração. Agricultura dava saúde e os produtos tóxicos davam dor no coração. Tanta substância química que me deixou doidão!*

Mesmo com o sucesso nas etapas associadas a construção dos conhecimentos, nenhum grupo respondeu de maneira satisfatória a situação-problema. Todos os grupos elaboraram textos sobre os agrotóxicos, genéricos, sem buscar a relação entre a cultura e a utilização de fertilizantes. Apresentamos, no quadro 4, um trecho do texto escrito por um dos grupos:

Quadro 4 - Trecho do texto escrito por um dos grupos

“Nessas atividades eu aprendi que eles servem para proteger as plantações, que comprometem a produção agrícola. São produtos específicos para determinados insetos. Estas pragas prejudicam também a saúde de quem consome juntamente com os vegetais”.

Fonte: Própria

Acreditamos o insucesso nas respostas a alguma eventual falta de compreensão no dispositivo “sistema de restrição”, que deveria impedir respostas que buscassem a superação do obstáculo.

Mesmo assim, acreditamos que a utilização do contexto “agrotóxicos” na abordagem dos conteúdos de substâncias e misturas, contexto associado a natureza da escola em questão, um colégio agrícola, cumpriu parte dos objetivos.

Referências bibliográficas

- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.
- CHASSOT, A. **Educação consciência**. Santa Cruz do Sul-RS: EDUNISC, 1997.
- CHASSOT, A. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. Ijuí: Unijuí, 2000.

- LABURÚ, C. E.; RODRIGUES, R. Laboratório Calorímetro de Baixo Custo Caseiro. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, v. 15, n.3, p. 319-322, 1998.
- LACERDA, C. C.; CAMPOS, A. F.; MARCELINO-JR., C. A. C. Abordagem dos Conceitos Mistura, Substância Simples, Substância Composta e Elemento Químico numa Perspectiva de Ensino por Situação-Problema. **Química Nova na Escola**, v. 34, n. 2, p. 75-82, 2012.
- MÉHEUT, M. Teaching-learning sequences tools for learning and/or research. In: BOERSMA et al. (Ed.). **Research and the quality of science education**. Dordrecht: Springer, 2005. p.195-207.
- MEIRIEU, P. **Aprender Sim... Mas como?** Porto Alegre: Artmed, 1998.
- MORAIS, C. S.; SIMÕES NETO, J. E.; FERREIRA, H. S. Perspectivas de Ensino das Ciências: O Modelo por Investigação no Sertão Pernambucano. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 9, n. 1, p. 90-100, 2014.
- MOURATO E. R.; SIMÕES NETO, J. E. Uma sequência didática sobre petróleo e derivados para a Construção de conceitos químicos na educação de jovens e adultos. **Cadernos de estudos e pesquisa na educação básica**, v.1, n.1, p. 78 - 97, 2015.
- SILVA, P. N.; SILVA, F. C. V.; SIMÕES NETO, J. E. A transposição didática do conteúdo de reações orgânicas. **Gondola: Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias**, v.10, n. 2, p. 35-48, 2015.
- SIMÕES NETO, J. E.; CAMPOS, A. F.; MARCELINO-JR., C. A. C. Abordando a isomeria em Compostos Orgânicos e Inorgânicos: Uma Atividade Fundamentada no Uso de Situações-Problema na Formação Inicial de Professores de Química. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 18, n. 2, p. 327-346), 2013.
- WARTHA, E. J.; SILVA, E. L.; BEJANARO, R. R. Cotidiano e Contextualização no Ensino de Química. **Química Nova na Escola**, v.35, n. 2, p. 84-91, 2013.

Utilização de sequência de ensino aprendizagem como método facilitador no ensino de Química

Lays Gabrielly de Oliveira Farias¹

Luciano de Azevedo Soares Neto²

A sequência de ensino aprendizagem é uma estratégia de ensino que permite ao professor dar sentido aos conteúdos trabalhados em sala de aula, permitindo fazer relação com os fenômenos e transformações do cotidiano. Permite ainda que sejam utilizados vários recursos motivadores e facilitadores da compreensão dos alunos, desta forma, melhorando o processo de ensino aprendizagem e aumentando o índice de aprendizagem efetiva. Baseado nisso, o presente artigo tem por objetivo apresentar a construção e validação de algumas sequências de ensino-aprendizagem aplicadas no projeto das ações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID/UFRPE), no ano de 2017.

1 Aluna do curso de licenciatura em Química. Departamento de Química da UFRPE. Bolsista PIBID/UFRPE. E-mail: lays.gabrielly17@gmail.com

2 Professor Associado no Departamento de química da UFRPE. Coordenador/Orientador Voluntário da área de Química Pibid/UFRPE. E-mail:lucianoazevedo.ufrpe@gmail.com

Introdução

O ensino de química há algum tempo tem apresentado deficiências quando se trata de aprendizagem significativa dos conteúdos por parte dos alunos. Isso se deve ao método tradicional do ensino de química ainda utilizado nas escolas. Este ensino geralmente vem sendo estruturado em métodos e atividades que levam os alunos à memorização excessiva, conceitos distantes da sua realidade, conteúdos fragmentados e conhecimentos que limitam sua aprendizagem, desta forma esses alunos não conseguem relacionar o que é visto em sala de aula com seu cotidiano e os fenômenos do dia a dia. Por isso, criou-se um preconceito da comunidade estudantil, onde a maioria dos alunos se apavoram só em ouvir falar de química, sentem-se desmotivados e não sabem os verdadeiros motivos de se estudar esta disciplina.

Desta forma, torna-se necessário a utilização de outros métodos de ensino e novos recursos que melhorem o processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que os alunos compreendam que o ensino de química não é algo que eles devam temer, pois irá lhes possibilitar a compreensão dos fenômenos da natureza presente no seu cotidiano, das transformações químicas que ocorrem ao seu redor no mundo de forma abrangente e integrada, para que estes possam julgar, com fundamentos, as informações adquiridas na mídia, na escola, com pessoas, etc. A partir daí, o aluno tomará sua decisão e dessa forma, interagir com o mundo enquanto indivíduo crítico e cidadão capaz de participar das decisões da sociedade.

Pensando dessa forma, que novos métodos de ensino foram sendo desenvolvidos e aplicados ao longo dos anos, e um deles foi a sequência didática (SD), também conhecida como sequência de ensino-aprendizagem (Teaching-Learning Sequences-TLS), que surgiu no final da década de 1990 ao começo do ano 2000. Ela é uma atividade que abrange as concepções prévias dos alunos, agrega o conhecimento científico e averigua seu desenvolvimento nas aplicações de uma sequência de ensino, a qual geralmente envolve um

tema específico, que se desenvolve gradualmente a partir de implementações em um processo evolutivo.

Os principais objetivos da validação de uma sequência de ensino-aprendizagem são identificar as concepções dos alunos através de atividades construtivas e aprimorar a compreensão destes sobre o conhecimento científico. Já, as principais etapas do ensino através das sequências de ensino-aprendizagem são o planejamento e a avaliação do mesmo. Sendo que, segundo Méheut e Psillos (2004), “durante o planejamento deve-se dar uma atenção especial pra: situações de ensino-aprendizagem; análise de conteúdos e atividades; noção das limitações pedagógicas e teorias educacionais”.

Considerando isto, quatro componentes básicos caracterizam a sequência de ensino-aprendizagem, são elas – professor, alunos, mundo material e conhecimento científico, podendo ser vista em duas dimensões: epistemológica e pedagógica.

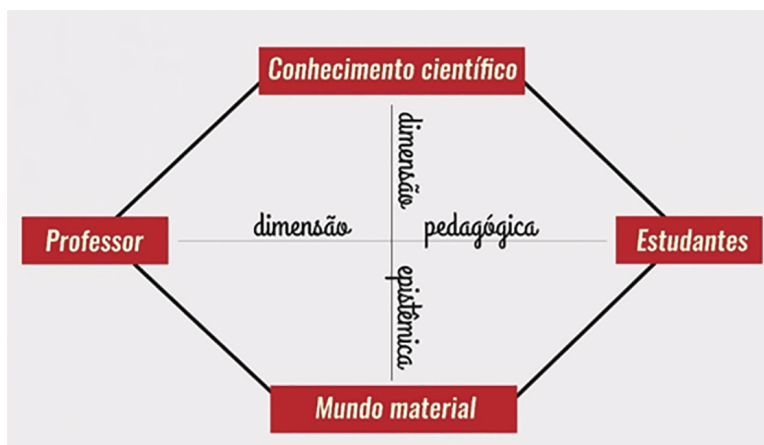


Figura 1 - Modelo para descrever as dimensões de uma sequência de ensino-aprendizagem. Fonte: Adaptado de Méheut (2004, p. 196).

Na dimensão epistêmica devem ser considerados os processos de elaboração, métodos e recursos utilizados e principalmente a validação do conhecimento científico que podem significá-lo com

relação ao mundo real. Esse planejamento leva sempre em consideração um desenvolvimento conceitual. Na dimensão pedagógica, são pensados aspectos relativos ao papel do professor e do aluno, e as interações professor-aluno e aluno-aluno. Onde é considerada sempre a didática utilizada, motivação para a aprendizagem e principalmente como se construirá a relação de ensino-aprendizagem em toda a turma.

Baseado nisso, o presente trabalho tem por objetivo apresentar a construção e validação de algumas sequências de ensino-aprendizagem aplicadas no projeto das ações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID/UFRPE), no ano de 2017 na Escola Estadual Dom Bosco – Recife/PE.

Metodologia

As etapas seguidas na realização desse trabalho foram as seguintes: – Levantamento dos referenciais teóricos; – Discussão Teórica Metodológica; – Elaboração das Sequências Didáticas; – Aplicação dos questionários pré-atividades (chamados de pré-testes); – Aplicação das Sequências; – Elaboração e aplicação dos questionários pós-atividades desenvolvida com os alunos; – Análise qualitativa dos resultados obtidos através dos questionários aplicados.

As sequências aplicadas foram em turmas do 1º, 2º e 3º anos do ensino médio. Cada ano do ensino médio teve o conteúdo da sequência selecionado de acordo com o conteúdo programado pelas diretrizes curriculares e as dificuldades que se observa em turmas anteriores. A turma do primeiro ano teve a sequência de geometria molecular e polaridade das moléculas, a turma do segundo ano ficou com a sequência de eletroquímica e a do terceiro ano foi a de fontes de energia com foco em energia solar.

Cada sequência foi realizada com três ou quatro encontros, sendo esses encontros com uma aula de duração de cinquenta minutos. Cada turma tinha em média 40 alunos. Nas discussões metodológicas decidimos utilizar o máximo que estratégias

possíveis nas sequências, pois além de não serem estratégias utilizadas no cotidiano das aulas deles, são estratégias consideradas ferramentas metodológicas usadas para promover o desenvolvimento conceitual e a tomada de decisões dos alunos, pois o seu planejamento contempla apresentação e discussão dos conteúdos químicos articulados ao contexto social. Desta forma, também contribuindo para o desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos. A diversidade de estratégias usadas foram: experimentos, jogos didáticos, vídeos, textos, software e a construção de algo relacionado ao tema. Essa pluralidade de atividades e estratégias favorece à motivação e participação dos alunos durante a realização das sequências, o que pode contribuir para uma aprendizagem mais significativa e efetiva.

As atividades desenvolvidas na sequência didática contemplaram os seguintes pontos:

Na turma de primeiro ano do ensino médio foi aplicada a sequência de geometria molecular e polaridade molecular, como dito anteriormente. 1º Encontro: Foi realizado um pré-teste e depois iniciado a discussão sobre o que eles haviam entendido sobre as aulas anteriores de ligações químicas, para a partir daí tirar dúvidas ainda restante já que um conteúdo auxilia o outro e iniciar os slides mostrando em 3D e comentando as geometrias existentes nas moléculas. 2º Encontro: foi realizado um jogo de construção das moléculas com jujubas coloridas e palitos de dentes, onde mostrávamos a fórmula molecular do composto e os grupos, compostos por três ou quatro alunos, tinham que construir as moléculas nas geometrias certas. Quem acertasse comiam as jujubas. 3º Encontro: foram apresentados os slides sobre polaridade das moléculas e realizamos atividade relacionando as moléculas montadas na aula anterior por eles com jujubas e as polaridades de cada molécula. No final da aula foi aplicado o pós-teste para verificação de aprendizagem.

Na turma do segundo ano do ensino médio foi aplicada a sequência de eletroquímica, como dito anteriormente. 1º Encontro: foi aplicado um pré-teste e depois começado uma discussão sobre

o que eles entendiam por maresia, o que causava e seus motivos. Depois de analisar a concepção que a turma tinha sobre o assunto foi distribuído o texto “O que é maresia?” para após a leitura ser debatido sobre os conceitos científicos sobre o assunto, dando início ao conteúdo de eletroquímica. 2º Encontro: foi passado um vídeo sobre a ferrugem, aço inoxidável e a reciclagem da ferrugem. Após o vídeo foi debatido o que eles entenderam sobre o assunto e tirado as dúvidas restantes sobre o conteúdo. 3º encontro: foi realizado um experimento chamado de “lavagem da moeda”, onde cada grupo, seguindo o roteiro entregue, preparou uma solução de vinagre com sal de cozinha e colocou uma moeda de cinco centavos na solução, para observar o que ocorria com a moeda.

Também colocaram ketchup sobre um lado de outra moeda de cinco centavos e após alguns minutos retiraram para analisar o que ocorria deste lado. Após a realização dos experimentos, foi debatido o que eles achavam que ocorriam nas moedas. A partir daí foram mostradas as reações que ocorria nesses fenômenos e continuado a parte dos conceitos científicos de eletroquímica como já vinha sendo discutido nos outros encontros. 4º Encontro: formou-se duplas e foi entregue um pequeno questionário, onde haviam situações problemas para eles responderem. Depois que entregaram as respostas do questionário, foi debatido formas sobre como resolver essas situações problemas. E por último, foi aplicado o pós-teste para a verificação de aprendizagem.

Na turma de terceiro ano do ensino médio foi aplicada a sequência de fontes de energia com foco em energia solar. Esta sequência foi interdisciplinar, com conteúdos de biologia e física. 1º Encontro: foi aplicado o pré-teste e depois perguntado o que eles entendiam sobre fontes de energia, após isso foi passado um vídeo sobre fontes de energia (quais as fontes existentes, como são usadas e suas vantagens e desvantagens) e depois foram debatidos alguns conceitos sobre fontes de energia e seus recursos. 2º Encontro: foi passado um slide lembrando as fontes de energias vistas no vídeo da aula passada, após isso a sala foi dividida em quatro grupos e foi aplicado um jogo de perguntas e respostas, onde eram realizadas

perguntas e o grupo que primeiro conseguisse a pontuação desejada de acordo com as regras, ganhava (cada pergunta era rapidamente debatida com os alunos após suas respostas). 3º Encontro: os alunos foram novamente divididos em quatro grupos, os mesmo que na aula anterior. Eles fizeram um experimento de energia solar, baseado em um roteiro que foi entregue no começo da aula, onde foi construído um simulador simples do sistema que gera energia a partir da luz.

Após o experimento houve um debate sobre energia solar e as vantagens e desvantagens do seu uso aqui no Brasil. 4º Encontro: a sala foi novamente dividida em quatro grupos, os mesmo que anteriormente, pedimos que os grupos construíssem um mapa conceitual sobre fontes de energia, focando principalmente a energia solar. Depois de construído o mapa, eles responderam duas situações-problemas. Finalizamos a sequência com a aplicação do pós-teste.

Resultados e discussões

As análises dos resultados deste trabalho de sequência de ensino aprendizagem são de natureza qualitativa. Para análise da validação de sequência de ensino aprendizagem como método facilitador do processo de ensino-aprendizagem foram feitas várias avaliações durante as aplicações das sequências, como por exemplo, os debates em sala de aula sobre os textos e vídeos utilizados, as respostas dos grupos nos jogos aplicados, as discussões sobre os fenômenos ocorridos nos experimentos, à construção do mapa conceitual, as resoluções dadas às situações problemas propostas, mas principalmente os pré-testes e pós-testes aplicados em todas as sequências, pois eles serviram para analisar o quanto os alunos conseguiram desenvolver uma aprendizagem efetiva sobre o conhecimento científico dos conteúdos dados.

No decorrer do desenvolvimento das sequências algumas dificuldades foram encontradas. Pode-se destacar a falta de

interesse que os alunos têm em aprender química pelo hábito de aulas com métodos tradicionais e falta de relação que tais conteúdos têm com seu cotidiano, então perdemos algum tempo tentando prender a atenção desses alunos e motivá-los a participar da aula. Outro ponto bastante importante para se descrever foi o tempo para a aplicação das sequências, pois naturalmente precisa-se de alguns encontros para aplicação das atividades, para que sejam contínuas e construa uma aprendizagem efetiva, o que nem sempre é possível devido ao grande currículo programático que as escolas devem seguir, assim, só podíamos ter uma aula de cinquenta minutos por semana, o que é pouco diante de tanto conteúdo a ser desenvolvido e de algumas dificuldades enfrentada na compreensão desses conteúdos.

Também podemos destacar a dificuldade que os alunos têm em compreender microscopicamente a química, o que é muito importante na maioria dos conteúdos desta disciplina, como o de geometria molecular, polaridade das moléculas e eletroquímica, pois os fenômenos ocorrem microscopicamente nas moléculas e/ou nos átomos, assim, se não houver uma compreensão nesse nível, haverá lacunas na aprendizagem, pois a compreensão do conteúdo estará incompleta ou não será construída. Porém, isso é um problema desenvolvido desde o começo do ensino da disciplina, onde os alunos não compreendem se quer como é um átomo ou uma molécula e suas estruturas, dificultando a compreensão de outros conteúdos futuros, e isso nos leva ao nosso problema inicial, que é o método utilizado para se ensinar química.

Métodos tradicionais não explanam bem a nível microscópico, não demonstram exatamente o que ocorre microscopicamente e não levam o aluno a pensar/visualizar nos fenômenos e transformações, pois faltam recursos necessários para tal e a não utilização de recursos que mostrem isso, faz com que os alunos não entendam também os porquês dos fenômenos e transformações a nível macroscópico.

Considerações finais

Os resultados obtidos nas avaliações durante as aplicações das sequências foram qualitativamente bons, pois, notou-se um maior interesse dos alunos em participar das atividades desenvolvidas, em tirar dúvidas existentes e em compreender os fenômenos envolvidos nas atividades, logo, uma maior atenção nos conteúdos em foco. Assim, podemos observar uma maior aprendizagem efetiva nas turmas que foram aplicadas as sequências, do que em outras turmas que não tiveram as sequências de ensino aprendizagem aplicadas.

Então, podemos dizer que os dados obtidos permitem expor que os trabalhos com sequências de ensino aprendizagem apresentaram resultados satisfatórios, os mesmos são fundamentais para análises quanto à avaliação das sequências utilizadas e para verificar que é necessário trabalhar com a sequência de ensino aprendizagem não apenas em um momento, mas de forma a aperfeiçoar as propostas, melhorando assim os métodos, as estratégias e os recursos utilizados em sala de aula. Pois, desta forma, pode-se obter um melhor rendimento no processo de ensino-aprendizagem.

Referências

- BATISTA, A. D.; et al. **Elaboração e avaliação de uma sequência didática de ensino para o conteúdo de eletroquímica**. Paraíba: Editora realize, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC, 2000.
- MÉHEUT, M. **Teaching-learning sequences tools for learning and/or research**. In: Research and Quality of Science Education (Eds. Kerst Boersma, Martin Goedhart, Onno de Jong e Harrie Eijelhof). Holanda. Springer. 2005. p.195-207.
- MÉHEUT, M.; PSILLOS, D. **Teaching-learning sequences: aims and tools for Science education research**. International Journal of Science Education, v.26 (5), 2004. p.515-535.

- SANTOS, A.O.; et al. **Dificuldades e motivações de aprendizagem em Química de alunos do ensino médio investigadas em ações do (PIBID/UFS/Química)**. Disponível em: << <https://www.scienciaplena.org.br/sp/article/viewFile/1517/812> >> acessado 27/09/2017.
- SILVA, S. G.; **As principais dificuldades na aprendizagem de química na visão dos alunos de ensino médio**. Disponível em: << <http://www2.ifrn.edu.br/ocs/index.php/congic/ix/paper/viewFile/1037/76> >> acessado 27/09/2017.
- SOARES, R. F.; **Construção conceitual e desenho de sequências de ensino aprendizagem sobre fungos: uma proposta para professores das séries iniciais**. Recife, 2010.

Ensino de algoritmos através da robótica

Adonis Justo de Souza¹

Adenilton José da Silva²

Iris Gabrielle de S. S. Silva³

Introdução

Atualmente o acesso a informação é dado de forma mais fácil e rápida através dos meios de comunicação, sobretudo do computador (GOMÉZ, 2015). A popularização da internet mudou a forma como trabalhamos, comunicamo-nos e aprendemos. Esse fácil acesso a informação não implica na construção dos conhecimentos e a sociedade atual requer dos seus cidadãos maior flexibilidade no uso dos saberes.

O papel da escola precisa ser repensado dentro deste novo contexto. O modelo de ensino dito tradicional é disciplinar, focado nos conteúdos, fragmentado e na maioria das vezes guiado ao preparo dos alunos para realização de exames. Neste sentido o ensino tem sido voltado a mera transmissão de conhecimentos

1 Aluno do curso de licenciatura em Ciências da Computação. Bolsista PIBID/UFRPE

2 Coordenador da área de Computação PIBID/UFRPE. Bolsista CAPES/PIBID

3 Aluno do curso de licenciatura em Ciências da Computação. Bolsista PIBID/UFRPE

conceituais, fazendo com que os alunos tenham dificuldades de aplicação dos conhecimentos trabalhados em outros contextos, sendo facultado aos alunos um papel meramente reprodutivo (POZO e CRESPO, 2009).

Organizar e contextualizar o pensamento de forma independente e fundamentada têm maior importância que a memorização. Um dos desafios atuais da escola está na necessidade e dificuldade de fomentar o desenvolvimento da aprendizagem dos conhecimentos de forma a entender melhor a realidade (GOMÉZ, 2015). Desta forma, “o importante não é a transmissão de conteúdo específico, mas despertar uma nova forma da relação com a experiência vivida” (LIBANEO, 1986, p. 13).

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tem como um dos seus objetivos buscar a superação de problemas relacionados ao processo de ensino-aprendizagem. Neste trabalho são utilizados conceitos da computação e da robótica para propiciar aos alunos um espaço de aprendizagem ativa onde os conhecimentos desenvolvidos poderão ser aplicados em situações reais com o objetivo de vincular os conhecimentos escolares a sociedade que os estudantes estão inseridos.

O PIBID computação do EREM Candido Duarte atua com alunos do Ensino Médio, em que são desenvolvidas atividades voltadas à construção de algoritmos aplicados à robótica de encaixe, utilizando Kits LEGO *Mindstorms* NXT 2.0. As aulas são divididas em duas etapas. Uma etapa teórica, em que é ensinado sequência lógica e em seguida algoritmos, utilizando para isso a técnica de fluxogramas e uma etapa prática utilizando a robótica, com construção e programação dos NXTs. A apresentação das aulas teóricas e práticas foi realizada de forma gráfica, o que mostrou ser atrativo para o público alvo.

O objetivo do projeto descrito neste capítulo é estimular os alunos a encontrarem soluções de problemas práticos através do pensamento computacional. O pensamento computacional é o processo de pensamento envolvido na formulação de um problema e na construção de sua solução de modo que um

computador-humano⁴ ou máquina pode efetivamente realizar. A inclusão do pensamento computacional no ensino médio visa, através de atividades físicas e digitais, desenvolver nos estudantes a habilidade de solucionar problemas reais através de forma eficiente utilizando técnicas abstratas da ciência da computação. É importante salientar que o pensamento computacional é uma habilidade importante para todos e não apenas para os cientistas da computação (WING, 2006). O pensamento computacional é a parte teórica das aulas, enquanto a solução de problemas utilizando a robótica de encaixe é aplicação prática. As aulas do PIBID no EREM Cândido Duarte se dá por rodízio bimestral de turmas, dessa forma dando a oportunidade de atuar na maioria das salas disponíveis na escola, que são duas turmas de cada série do ensino médio.

Pensamento computacional

Com uma variedade de técnicas, o pensamento computacional pode ser usado como braço teórico para futura aplicação. Foi escolhido o uso de fluxogramas para o ensino de algoritmos. O uso de fluxogramas teve uma boa aceitação pelos estudantes por ser prático e ter um esquema algorítmico gráfico que pode ser aplicado em qualquer área. Com o uso de fluxogramas pode ser feito tanto um protótipo de como serão os movimentos de um robô ou até melhores formas de se preparar um bolo, por isso ele é uma ótima escolha para começar o estudo de algoritmo no ensino básico.

A aplicação do fluxograma pode ser feita por formas digitais, como jogos e física, apenas utilizando o quadro e caderno. Como avaliação do aprendizado desta etapa foi utilizado um jogo para smartphone *fix factory* que pode ser utilizado para se aprender

4 “The human computer is supposed to be following fixed rules; he has no authority to deviate from them in any detail” (TURING, 1950).

algoritmos de forma lúdica em que o jogador precisa determinar um algoritmo que faça um robô chegar a um destino especificado.

Aplicação em robótica com o NXT

O LEGO *Mindstorms Education NXT* é um kit educacional de robótica em que é possível explorar de forma prática conceitos de computação, ciências e tecnologia. Foi constatado que o uso do robô tornou o aprendizado mais atrativo e proporcionou um maior interesse dos alunos. A união da computação e um dispositivo físico como um robô tornaram as aulas nas áreas de matemática e física mais interessantes.

O NXT possui quatro sensores (toque, som, captam a luz e cores e detecção obstáculos) e motor para movimentação, com isso, é possível criar modelos para cada situação que será tema de aula. Com o Lego, a aplicação de algoritmos vem desde das instruções de montagem à implementação do conjunto de instruções que o NXT executará. A comunidade escolar que usa este equipamento é grande, e existe bastante material para professores novatos, com manuais de modelos e atividades simples podem ser usadas. Um exemplo que pode ser usado em física, seria investigar a velocidade e aceleração utilizando os motores ou utilizar o sensor de luz para medir luminosidade e chegar a um ambiente na sala de aula, em que a claridade seja agradável.

Metodologia

As atividades descritas até aqui, foram aplicadas na EREM Cândido Duarte, com alunos do ensino médio. A disciplina foi dividida em duas partes, na primeira parte foi realizado o estudo de pensamento computacional, utilizando a sequência lógica e o fluxograma para desenvolvimento para criação de algoritmos. Depois de consolidado o aprendizado através da teoria, foi criado um protótipo com

o uso de fluxogramas e finalmente o NXT foi programado. Depois de desenvolver alguns modelos propostos e testar os sensores, os alunos projetam um modelo mais complexo, baseado nos modelos anteriores e cria seu próprio protótipo.



Figura 1 - NXT e seus sensores

Na parte teórica, o conceito de algoritmos é precedido pela sequência lógica, que é estudada para organizar o pensamento, localizando padrões e buscando várias soluções para o mesmo problema. A importância de estudar a sequência lógica, se deve ao fato de que para se criar um algoritmo, é preciso criar primeiro um conjunto de instruções ordenadas para a solução de um problema. Não se pode então, criar um algoritmo sem antes planejar quais opções lógicas estão disponíveis. Para isso são lançados desafios matemáticos, em sua maioria, em que o aluno precisa identificar padrões e resolver a questões que desenvolvam o raciocínio. Esses desafios geralmente são ilustrados por figuras e são lançados aos estudantes durante a primeira aula. A Figura 3 é um bom exemplo para demonstrar que, para um problema, podem existir várias soluções. O aluno precisa identificar um padrão para em seguida achar uma

solução satisfatória e essa resposta pode ser heterogênea, já que cada pessoa estrutura a forma de pensar de forma diferente.

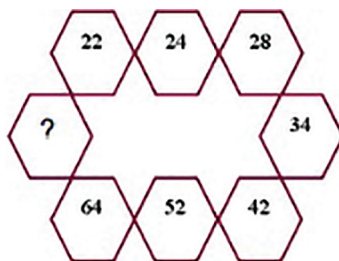


Figura 2 - Exemplo exercício de sequência lógica

Depois da sequência lógica é ensinado o conceito de algoritmo através de fluxogramas. Fluxogramas são basicamente diagramas que podem simbolizar processos, representados por meio de figuras geométricas que são utilizados em várias áreas do conhecimento, traduzindo para imagens as informações sobre a operação que se deseja planejar. Para o ensino de algoritmos, o conceito de fluxograma facilita o entendimento do aluno, pois é uma linguagem mais acessível para iniciantes.

Ao ensinar o diagrama, primeiro é mostrado o que cada símbolo representa e qual a relação deste ícone com a programação do robô, já que para os alunos a construção deste é o objetivo final das oficinas. São ensinados os conceitos básicos de programação, como sequenciais, condicionais e estruturas de repetição. Como a programação do robô é por blocos, a apresentação das estruturas básicas de programação em forma de diagrama ajudou na hora da implementação.

Em seguida, são mostrados exemplos de fluxogramas prontos e os estudantes devem descrever o seu funcionamento, os fluxogramas são apresentados em ordem de complexidade crescente. Também é importante aprender esse tipo de modelagem de processo, que normalmente não é utilizada na escola, pois

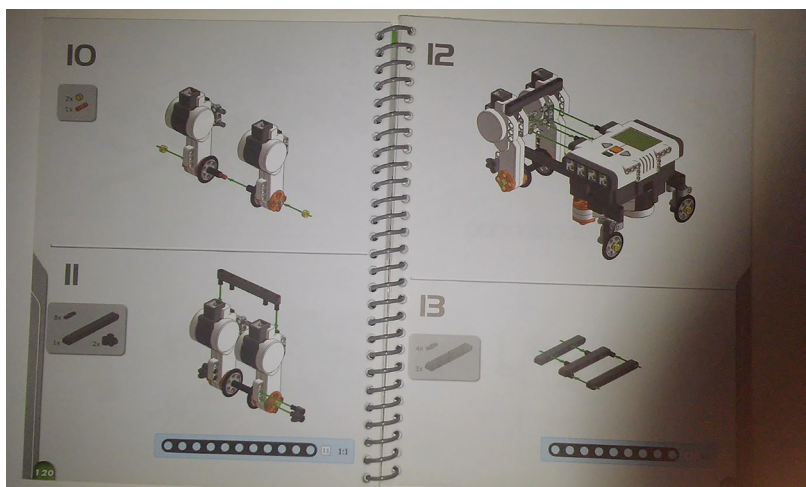


Figura 4 - Exemplo de esquema para montagem do NXT

A parte prática da disciplina começa com um modelo proposto de NXT simples, em que todos os sensores podem ser utilizados. Por ser a primeira vez em contato com o kit da LEGO, os alunos levam muito tempo na montagem do protótipo, mas é observado que a partir da terceira prática, a montagem é feita de forma eficiente. Como a primeira montagem leva quase uma aula inteira, na aula seguinte, após a finalização da montagem, é demonstrado como se programa o robô, utilizando os sensores e estabelecendo uma ligação com os fluxogramas para programação dos robôs. Um exemplo é primeiro prototipar um algoritmo no fluxograma para criar um loop infinito em que sempre que um determinado sensor for ativado, o NXT emite um som. Depois de criar alguns modelos propostos, os alunos são livres para criar seus próprios modelos, inventar um, ou modificar algum anterior, o mesmo vale para o algoritmo que o robô vai executar, os alunos podem utilizar o sensor que desejarem para qualquer propósito.

No fim das oficinas, a maioria dos alunos conseguiu concluir a tarefa proposta como avaliação, que é através da robótica, aplicar o conhecimento desenvolvido durante as aulas para criar um algoritmo em que o robô interaja com o meio com o uso de seus

sensores possibilitando a solução de problemas reais dentro do âmbito escolar. Um exemplo de algoritmo criado por alunos foi utilizar o sensor de ultrassom, para detectar obstáculos enquanto se deslocava durante a sala de aula, assim criando processos lógicos para o robô que pode tanto se mover quanto detectar alguma barreira em seu caminho. Outro exemplo foi de uma aluna que desenvolveu um algoritmo para um robô fiscalizar a quantidade de ruído em um espaço (por exemplo, na biblioteca). Sempre que houvesse uma quantidade de barulho estipulado por ela em decibéis, o robô se moveria enquanto o ruído se mantivesse. Ela também utilizou o sensor de ultrassom para evitar que o NXT colidisse em obstáculos.

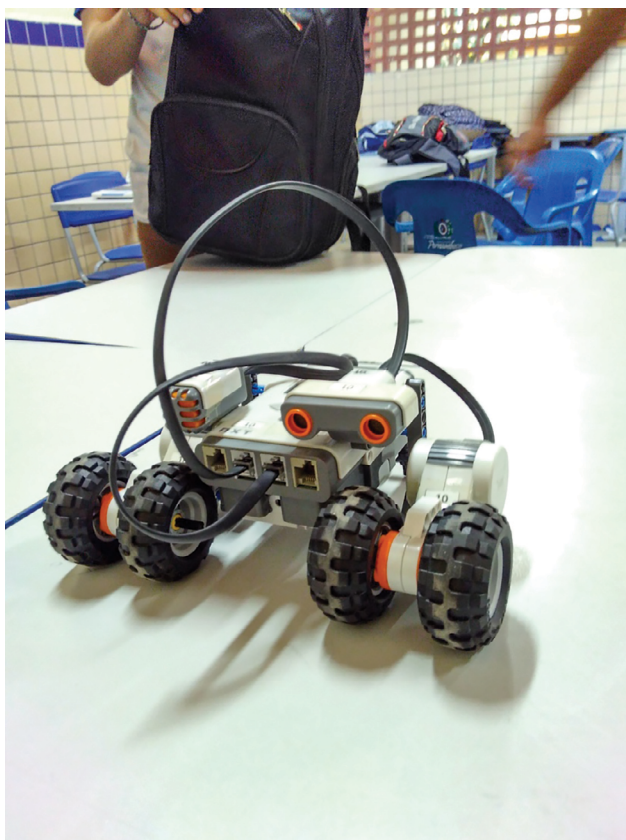


Figura 5 - Modelo desenvolvido por alunos

Considerações finais

O modelo de ensino dito tradicional não atende de forma suficiente as novas demandas da sociedade. É importante que os alunos sejam motivados a enfrentar problemas de forma ativa e autônoma (POZO, 2009). O ensino de computação e do pensamento computacional é uma ferramenta que pode ser utilizada para atingir este objetivo, além de criar um novo horizonte para a resolução de problemas e ter o potencial de interagir com as demais áreas de conhecimento, utilizando ferramentas e táticas aqui citadas, dentre outras abordagens.

Entre as dificuldades encontradas estão a infraestrutura da escola que não estava preparada para o desenvolvimento da atividade e foi necessária uma ação para recuperar equipamentos e o laboratório de informática. Outra dificuldade encontrada foi a resistência dos alunos a participar de forma ativa e a dificuldade para aplicar conceitos matemáticos fora do tradicional escopo escolar, esta dificuldade foi vencida através do uso da robótica como uma atividade lúdica.

Apesar de atingir de forma satisfatória o objetivo de desenvolver o pensamento computacional para resolução de problemas, as atividades para chegar nesse objetivo continuam a ser aprimoradas. Nas próximas oficinas, é esperado a aplicação de um jogo para melhor entendimento de programação de instruções, ensino de abstração e autômatos finitos.

Referências

- GADOTTI, Moacir. **Educação e compromisso**. 2 ed. Campinas: Papyrus, 1986.
- GÓMEZ, Ángel I. Pérez. **Educação na era digital: a escola educativa**. Penso Editora, 2015.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1986.
- PEÑA, María de los Dolores J. Interdisciplinaridade: questão de atitude. **Práticas interdisciplinares na escola**, v. 2, 2005.

- POZO, Juan Ignacio; CRESPO, Miguel Ángel Gómez. **A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico**. Porto Alegre: Artmed, ed. 5, 2009.
- TURING, Alan M. **Computing machinery and intelligence**. *Mind*, v. 59, n. 236, p. 433-460, 1950.
- WING, Jeannette M. **Computational thinking**. *Communications of the ACM*, v. 49, n. 3, p. 33-35, 2006.



Semana de Arte Moderna na Trajano: uma experiência multimodal de letramento literário

Nathaly Caldas Gonçalves¹

A literatura é a arte da palavra. É o conjunto de sensações e emoções registradas que foi fruto de horas de imaginação, sensibilidade e materialização do (a) autor(a). Nessa perspectiva, aproximar conceituações impalpáveis, imagéticas, sensoriais do que é, de fato, a literatura, enquanto expressão artística verbal, do leitor brasileiro é um grande desafio, sobretudo, do leitor em formação, ainda na educação básica, no ensino fundamental. Assim, este artigo é o resultado de um trabalho conjunto entre a equipe de Língua Portuguesa da Escola de Referência em Ensino Médio Professor Trajano de Mendonça e as equipes de bolsistas de Letras, Computação e História do *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)*. O objetivo central foi proporcionar o letramento literário através de estratégias multimodais e interdisciplinares, de modo a congregar o prazer estético do texto literário às inovações pedagógicas em sala de aula.

1 Professora da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. Supervisora do PIBID/UFRPE. Mestranda no ProfLetras/UFPE

Introdução

Por meio da literatura, o aluno satisfaz suas necessidades, sendo-lhe permitido assumir uma atitude crítica em relação ao mundo, advinda das diferentes mensagens e indagações que a literatura oferece. Olhar para um texto literário enquanto obra de arte, como objeto de trabalho e além, da contemplação, precisa acionar o gatilho da compreensão textual da nuance emotiva, muito antes da racional. Jouve (2012) lembra que os estudos literários permitem a ampliação da cultura, mas a cultura não se limita à Literatura. Assim, as dicotomias entre utilidade x gratuidade, univocidade x plurivocidade e objetividade x subjetividade sempre acompanharam estudos sobre ensino da literatura e seus conflitos com os sistemas escolares, Talvez resida aí, nesses binômios, a maior dificuldade do professor: trazer sua turma para dentro do texto: seduzir pela leitura e fazê-la mergulhar dentro das múltiplas possibilidades de compreensão.

Se por um lado juntarmos os primeiros termos desses binômios, utilidade / univocidade / objetividade, fatalmente recairemos no lugar-comum de fazer a Literatura ser fria e sem riscos, quase autômata. Na contramão disso, gratuidade, plurivocidade e subjetividade transbordam, quando levadas no sentido mais radical, para os limites da escola e passam a fazer sentido no texto literário. A criança que lê desenvolve o senso crítico e melhora a escrita. Para tanto, devemos incutir em nossos alunos que a literatura é algo bom, natural, fácil e prazeroso e não exige esforços nem dificuldades. Sendo assim, faz-se imprescindível que o convívio com os livros extrapole o desenvolvimento sistemático da sua escolarização e que a literatura passe a ser difundida com mais intensidade nas escolas.

Nesse sentido, o presente artigo traz os resultados da intervenção realizada na escola pública de ensino médio supracitada em caráter multimodal, executado entre 23 e 25 de maio de 2016, em formato de oficinas e salas de leitura, tendo sido concebida, preparada e executada em parceria entre a Equipe de Códigos e

Linguagens e os bolsistas de Letras, História e Computação do programa PIBID – UFRPE. Idealizada à luz das teorias contemporâneas de letramento literário, Cosson (2016), Silva(2009) e Filipouski e Marchi (2009), Fontão (2010), da estética da recepção, Jouve (2012) e de multimodalidade, Rojo (2009), Dionísio (2011) e Lima (2015), essa atividade assume o caráter fomentador de novas ideias, que contemple o saber artístico que o estudante traz consigo, bem como atribuir-lhe as responsabilidades de conduzir debates, pesquisas e produções artísticas, de modo que lhe seja conferida a oportunidade de exercer o protagonismo juvenil, seja como agente, seja como sujeito transformador dos saberes curriculares que lhe são metodicamente ensinados.

Entre os objetivos gerais dessa ação, figuram a oportunidade de trabalhar em equipe, de forma interativa, promovendo a cooperação e o senso de responsabilidade na concepção e execução das atividades destinadas, além de reunir disciplinas de Artes, Literatura, Informática e História.

Novas perspectivas para o letramento literário no Ensino Médio: metodologia do trabalho

Com o objetivo de aproximar a leitura literária dos estudantes e desconstruir o processo de aprendizagem engessado e estanque de periodização da Literatura no ensino médio, a ação Semana de Arte Moderna, baseada no evento homônimo ocorrido em São Paulo, em 1922, congregou uma série de desafios partilhados com os estudantes bolsistas das áreas supracitadas, de modo a compartilhar as angústias de quem vê há anos a prática pedagógica obedecer aos moldes canônicos de ensino-aprendizagem. Tendo o evento sido planejado para ocorrer em maio de 2016, em fevereiro do mesmo ano, começaram as estratégias de divulgação na comunidade escolar acerca do evento, bem como reuniões entre bolsistas Ids (de iniciação à docência) e a equipe de Código e linguagens para que as teorias que nortearam esta atividade pudessem fazer sentido e

serem assimiladas pelas equipes de trabalho que conduziriam o evento na escola. Durante todo o processo pré-atividade, sempre foi uma preocupação com a recepção dos textos selecionados para leitura, de modo a atingir os objetivos pretendidos: prazer estético, fruição e compreensão do que se lia. A realidade de partida do corpo discente era bem próxima ao nível elementar de letramento: o conhecimento adquirido vinha apenas das aulas assistidas nos anos anteriores (para as 2ª e 3ª séries e nenhum, para os estudantes de 1ª série, posto que vêm de escolas fundamentais em que não se vivencia o eixo literário).

Assim, a primeira grande preocupação de exequibilidade dessa ação foi promover a formação dos estudantes IDs (PBID-UFRPE), de modo que eles se apropriassem dos conteúdos norteadores, bem como da sua importância como agente do letramento literário. A primeira grande desconstrução foi fazê-los perceber que independente da área que atuavam (História e Computação, por exemplo) poderiam ser atores fundamentais nesse processo de inovar no ensino de Literatura na escola. Nesse contexto, vale salientar que Filipouski e Marchi (2009) e Silva (2009) discutem a respeito a função do professor nesse processo de intermédio entre o texto, seus caminhos, alunos, construção de sentidos. “Leitura é interação: o ato de ler implica diálogo entre sujeitos históricos”. Antônio Cândido (2005) em palestra a alunos falava que o ensino da Literatura se dá pela sua “força organizadora” atuante no subconsciente do leitor, mesmo para aquele mais desinteressado. Assim, Cândido (2005) ensina que

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

Nessa direção, para dar conta da ousadia do projeto que teve como objetivo geral promover a vivência de multiartes modernas de forma interdisciplinar e, específicos,

- Estimular o conhecimento da Semana de Arte Moderna, evento histórico da Literatura Brasileira;
- Promover a vivência de oficinas e debates históricos, artísticos e literários;
- Encorajar o protagonismo juvenil, na divisão de atividades de concepção e execução do evento;
- Conhecer autores modernistas e pós-modernistas no contexto literário de produção textual;
- Promover o intercâmbio entre a escola secundária e o ensino universitário;
- Estimular a pesquisa, a oralidade e a expressão artística do educando;
- Fomentar a produção artística na comunidade escolar.

Foi necessário pensar na logística de movimentar os 586 estudantes regularmente matriculados nas três séries do ensino médio. Para atender com o máximo de respeito à bagagem cultural, aos gostos e à cultura já em desenvolvimento desses estudantes, foram formadas quatro grandes equipes, subdivididas de acordo com suas habilidades e áreas de interesse, quais sejam: Oficineiros; Mediadores de sala de leitura; Organização geral, Imprensa. As equipes do PIBID foram encaminhadas para supervisionar os grupos da seguinte maneira: Letras e Informática: imprensa e Oficineiros; História: mediadores de sala de leitura. A equipe de Códigos da escola ficou responsável pela organização geral do evento, que buscou parceria junto aos alunos protagonistas, que cuidaram de toda a logística desde a divulgação do evento ao encerramento do mesmo.

Ao todo foram formadas 9 equipes de oficineiros (Teatro de Sombras, Pintura expressionista e futuristas, pintura surrealista,

fotografia, expressão corporal, arte povera, cinema contemporâneo e artes gráficas) e 8 salas de leitura (Tantas Clarices – Clarice Lispector, Os eus de Fernando Pessoa, Uma Rosa para Guimarães, Os sertões para Graciliano Ramos, O surrealismo de João Cabral de Melo Neto, Chorinho e samba de raiz, Cinema Nacional contemporâneo. As vagas para oficinairos foram abertas 2 meses antes, de modo a oportunizar encontros com os orientadores – Ids e Equipe de Códigos – para que pudessem se tornar multiplicadores dos conteúdos aprendidos.

Assim, com vistas a formar uma *teia* de jovens estudantes oficinairos, precisamos preparar antes, as equipes PIBID. Organizamos *workshops* com as temáticas que seriam executadas posteriormente, pelos nossos estudantes, de modo que cada equipe PIBID/UFRPE orientasse desde os traquejos da comunicação oral à confecção de artefatos para as salas de leitura e oficinas conforme quadro abaixo

Equipe PIBID	Oficina	Artefato	Sala de leitura	Artefato
Letras	Teatro de sombras	Apresentação teatral	Tantas Clarices	Pastiche
	Pintura expressionista e futurista	Pintura em tela	Os Eus de Fernando Pessoa	Poesias em desenho
	Pintura surrealista	Pintura a óleo	Uma Rosa para Guimarães	Mural em papel 40kg
História	Fotografia	Exposição de fotografias		
	Expressão corporal	Apresentação de dança	Os Sertões para Graciliano Ramos	Mural em papel madeira
	Pastiche	Colagem em papel A4	O Surrealismo de João Cabral de Melo Neto	Pintura em aquarela
	Arte povera – reciclada	Confecção e exposição de arte reciclada	Chorinho e samba de raiz	Apresentação cultural

Equipe PIBID	Oficina	Artefato	Sala de leitura	Artefato
Computação	Cinema contemporâneo	Curta metragem	Cinema nacional	Desenvolvimento de roteiro a partir de contos de Nelson Rodrigues
	Artes gráficas	Desenvolvimento de blog, cobertura imprensa, suporte aos efeitos visuais curta metragem	contemporâneo	

Aos 45 dias de antecedência da data do evento, iniciaram-se os encontros, primeiro com os IDS PIBID/UFRPE e depois, com os estudantes da EREM PTM. Ao todo, 5 encontros de 3 horas, textos, documentários, reflexões e debates antes de reunir os estudantes e começar a preparação de *workshops* para que os ID'S (bolsistas) multiplicassem junto aos estudantes tudo o quanto haviam sido preparados para aplicar. Buscado arcabouço teórico, tanto para subsidiar e fortalecer a prática da pesquisa acadêmica, enquanto parte da formação dos (futuros) professores, que precisam estar em constante pesquisa para não correr o risco de tornar suas práticas estanques, buscamos amparo em, Pereira (2015), quanto à estética da recepção, de modo a produzir sentido e efeito para a grandeza da ação em questão. Assim, a autora ensina que

Uma das maiores discrepâncias que se verificam nas aulas de literatura é, por exemplo, a pouca relevância dada à própria obra literária, que, em geral, é apresentada aos alunos como algo “impossível” de se desvendar ou entender ou é ensinada como se o mais importante fosse decorar a cronologia das tendências estéticas e vida e obra dos autores. Assim, quando o texto literário é levado para aula, acaba servindo apenas como instrumento pedagógico para transmissão de conteúdos linguísticos, e a leitura, muitas vezes, é vista como algo não prazeroso e regado (p.120)

Desse jeito, ao propor as múltiplas possibilidades de representação do texto literário e suas inúmeras formas de se fazer presente na sala de aula, tangenciamos as teorias modernas de multimodalidade, já que

Os avanços tecnológicos trouxeram mudanças significativas não só para as relações sociais e para as formas de interação entre as pessoas, mas também têm exigido novas práticas de letramento. Exigem o desenvolvimento de novas habilidades de leitura e de escrita ampliando a noção de letramento para multiletramentos. As pessoas devem estar aptas a compreender, ou melhor, a elaborar sentido e significação diante dos mais diversos tipos de textos construídos com base nas mais distintas modalidades da linguagem (escrita, oral e, sobretudo, não verbal/ imagética) (LIMA, 2015,p.23)

Assim, para propor discussões sobre autores canônicos da Literatura brasileira e da Literatura portuguesa para os próprios colegas, os estudantes ditos mediadores das salas de leitura tiveram de passar por aulas cuja estática da recepção foi o eixo norteador, visto que a seleção dos textos literários a serem trabalhados precisaria cumprir o papel de prazer estético, de leitura prazerosa, com o cuidado de não transformar em pedagógico o que é literário foi a maior recomendação feita aos ID'S. Nessa direção, seguimos a orientação de Cosson (2006) em planejar atividades de cunho literário: a) preparar / motivar o estudante para a leitura a ser feita, b) estimular a construção de sentidos e valorizar as inferências feitas, c) encorajar a materialização da compreensão feita a partir da leitura oferecida.

E é aí que entra a perspectiva multimodal. Rojo (2009), Dionísio (2006) e o próprio Cosson (2006) já falam de multiletramentos há algum tempo. Todavia, o termo circula entre os estudiosos desde 1996, com THE NEW LONDON GROUP, grupo que discutiu a possibilidade de se congregar as múltiplas linguagens (visual, sonora, tátil) para o efetivo letramento literário.

Desta forma, desafiamos os ID'S a saírem de sua zona de conforto e domínio de conteúdo para pensar em estratégias que pudessem tirar os nossos estudantes do senso comum que estudar, ler, aprender literatura é um processo repetitivo, mecânico e estanque. O processo foi bastante enriquecedor, posto que misturou os estudantes não pelas séries, mas pela preferência, pelo gosto e prazer de escolher uma oficina e uma sala de leitura para ler, aprender, discutir e fazer literatura em sala de aula. Assim a ação seguiu o presente cronograma:

Mês	Atividades
Fevereiro 2016	Divulgação do projeto na comunidade escolar
Março de 2016	Divulgação de temas e grupos de trabalho Workshop Monitores PIBID
Abril de 2016	De 06/04 a 15/04 – Inscrições de Oficineiros e Mediadores de sala de leitura, organizadores e pessoal de imprensa De 18 a 22/04 – Reunião com grupos e seus orientadores De 25 a 29/04 – inscrições da comunidade escolar nas oficinas e salas de leitura
Maio	De 02 a 13/05 – Socialização das pesquisas em andamento – PIBID 16 a 20/05 – Credenciamento 23/05 – Abertura do Evento / Oficinas 24/05 – Salas de Debate 25/05 – Encerramento / Exposição de materiais produzidos

A equipe de Letras orientou o grupo da imprensa quanto à redação para *blog*, roteiro de entrevista e enquadramento de

fotografia e vídeos. Trabalhou, ainda, com a orientação de elementos da oralidade para a apresentação de oficinas (postura, linguagem, clareza no conteúdo discutido, uso da norma padrão), além de selecionar textos para a construção de sentidos de Clarice Lispector, Guimarães Rosa e Fernando Pessoa e suas respectivas materializações multimodais: pintura, cordel e pastiche, respectivamente. A equipe de História, por sua vez, buscou as devidas contextualizações de desenvolvimento de artes como o pastiche, a fotografia, a arte povera e a expressão corporal como formas de representatividade de registro histórico das civilizações. Por fim, a equipe de Computação, trazendo a renovação da prática pedagógica e alinhando-se com as necessidades do público estudantil em questão, buscou trazer conhecimentos a respeito do cinema contemporâneo e das artes gráficas que dialogam com os efeitos utilizados nas películas modernas, além de estimular a produção de páginas nas redes sociais : blog, página no Facebook e canal no youtube.

Resultados dos esforços empreendidos

Tendo todas as áreas dedicado-se a praticar as diversas teorias que norteiam o letramento literário, a ação Semana de Arte Moderna na Trajano conseguiu atingir em sua maioria absoluta o corpo discente que não demonstrava interesse em decorar autores, obras, épocas e estilos literários. Por respeitar o arcabouço cultural do nosso estudante e proporcionar-lhe momentos de fruição estética e literária sem o compromisso com datas, notas ou mesmo sabatinas tradicionais, esta atividade multimodal possibilitou a construção de artefatos tecnológicos, idealizados e confeccionados pelo corpo discente, quais sejam:

- a. **Blog** : <http://artemodernaeremptm.blogspot.com.br/>
- b. **Página na rede Facebook**: <https://www.facebook.com/Semana-De-Arte-Moderna-No-Trajano-1329010197183271/>

- c. **Canal no Youtube:** https://www.youtube.com/watch?v=_u4akei7sRQ

Posto isso, nossa proposta de ação nasceu, portanto, do entendimento de que é preciso estimular o letramento literário que respeite o conhecimento de mundo, social, afetivo dos estudantes, permitindo-lhes dividir seus gostos, suas impressões, com vistas a ensinar como entender, interpretar e explicar (JOUVE,2012) e ofereça aos estudantes a possibilidade não só do contato com o texto, mas, acima de tudo, que possam materializar, expressar o entendimento dos textos a que foram expostos da maneira que se sentem confortáveis e realizem essa atividade com prazer. Compreendemos que letramento literário é uma missão mais valiosa que apresentar um trecho de um texto (dito) literário e com isso pedir que o aluno responda às questões propostas pelo livro sem haver uma preparação, uma contextualização, uma sedução para a leitura. Postulamos, assim, que existem caminhos para facilitar o ensino dessa disciplina, abarcando (e resgatando) o prazer do leitor literário nas aulas de língua portuguesa que passam pelo conhecimento – do professor – de termos como *pathemização*², que é determinante da natureza de inserção dos sujeitos nos processos enunciativos, no estímulo da memória afetiva que o texto desperta, posto que resgatar a memória afetiva imediata de uma criança é inseri-la em seu processo primário de leitura – lê-se a si mesmo para ler o outro, para ler ao seu redor, para ler o seu universo infantil.

É inegável o orgulho, a elevação da autoestima e o prazer de ser reconhecido enquanto excelente orador, professor, pintor, dançarino, redator, fotógrafo, jornalista que cada menino, cada menina expressa ao fim desse projeto, tendo como resultados imateriais e abstratos para resultado desse trabalho: prazer, alegria e aprendizagem. Foram inúmeros os depoimentos de satisfação

2 Os efeitos patêmicos agrupam razões e emoções e podem ser entendidos como estratégias de sedução, persuasão na estereotipação, ou até mesmo na manipulação dentre outras possibilidades. (Mendes 2010)

em realizar a ação, bem como ao reconhecimento da presença e do apoio dos estudantes IDS PIBID/UFRPE, fortalecendo o vínculo entre a Universidade e a escola, dirimindo as distâncias quer de linguagens, quer de metodologia da pesquisa, do trabalho científico.

Por fim, como coroação de todos os esforços empreendidos, em agosto de 2016, esta mesma ação participou do I Seminário de Boas Práticas, organizado pelas GRE RECIFE SUL, NORTE, METRONORTE E METROSSUL (Gerência Regional de Educação), das quais mais de 100 escolas fazem parte, tendo recebido o Prêmio de melhor projeto inovador, na categoria de Projetos Interdisciplinares.

O reconhecimento de outras escolas, de outras equipes, mas de nossos estudantes, acima de tudo, faz-nos refletir que com um pouco de boa vontade, amor à profissão, planejamento e organização, grandes mudanças podem ser operadas não só junto aos alunos, como, principalmente junto aos futuros estudantes, que puderam ver seus esforços materializados em excelentes oficinas e mais que isso: olhos juvenis brilhantes de prazer por reconhecer que são capazes de expressar suas emoções sob múltiplas perspectivas e fortalecer o vínculo com a arte e a Literatura.

Referências

- CÂNDIDO, Antônio. “O direito à Literatura”. In: Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009
- _____. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. Disponível em < <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16to8.pdf> > Publicado em 2006. Acessado em 28.08.2017
- DIONÍSIO, A. P. **Gêneros multimodais e multiletramento**. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO K. Sie-beneicher (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 3. Ed. ver. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
- FILIPOUSKI, Ana Maria. MARCHI, Diana. **A formação do leitor jovem: temas e gêneros da literatura**. Erechim:Edelbra, 2009.
- FONTÃO,Luciene. **A literatura no ensino fundamental: leitura e recepção**. Anuário de Literatura, vol.15, n.2, 2010.

- GABRIEL, Rosângela. **A compreensão em leitura enquanto processo cognitivo**. Disponível em <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/441/294>> Publicado em 2006. Acessado em 25.06.2017
- JOUVE, Vicent. **Por que estudar literatura?** (Trad. Marcos Bagno e Márcio Marcionilo). São Paulo: Parábola, 2012.
- LIMA, Eliete. **Multimodalidade e leitura crítica**: novas perspectivas para o ensino de língua portuguesa. Disponível em < http://www.uern.br/controldepaginas/defesas2015/arquivos/3539eliete_alves_de_lima.pdf> Publicado em 2015. Acessado em 25.09.2017
- MENDES Emília. *Prefácio. As emoções no discurso Vol. II*. Campinas: Mercado das Letras, 2010.
- PEREIRA, Márcia Moreira. **O ensino de literatura**: letramento literário e a lei 10.639/03 no contexto escolar. Disponível em < <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/1464/8658>> Publicado em ENTRELETRAS, Araguaína/TO, v.6, n. 1, p.86-97, jan/jun. 2015. Acessado em 20.09.2017
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128 p.
- SILVA, Vera **Leitura literária & outras leituras** – Impasses e alternativas no trabalho do professor. Ed. RHJ: Belo Horizonte, 2009

O feminismo nos contos de Clarice Lispector

João Batista Pereira¹

Maryelle Monique Nascimento Silva²

Rosana Meira Lima de Souza³

Este artigo é resultado das intervenções feitas no Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas (CODAI), onde aborda o feminismo em dois contos de Clarice Lispector: *A menor mulher do mundo* e *Devaneio e Embriaguez duma Rapariga*. A análise dos contos ocorreu em concordância com as discussões sobre o conceito de feminismo, pois o objetivo das intervenções era perceber como a literatura envolvia esse aspecto na escrita. Assim, algumas pesquisadoras foram escolhidas para esclarecer o conceito teórico: Mercedes Jabardo, Simone de Beauvoir e Judith Butler.

1 Coordenador/Orientador Voluntário do PIBID. Departamento de Letras. E-mail: jmelenudo@hotmail.com

2 Aluna do Curso de Licenciatura em Letras. Bolsista PIBID/UFRPE. E-mail: nique-nascimento14@gmail.com

3 Coordenadora de área de Letras. Bolsista PIBID/CAPES. E-mail: rosanameira@gmail.com

Planejamento do professor

O tema feminismo foi escolhido pelos professores do CODAI com o intuito de criar debates com os discentes sobre gênero e preconceito. O objetivo da escola era abarcar a temática em matérias distintas para que os alunos tivessem contato com diversas vertentes sobre o assunto e perceber que se pode abordar o feminismo de modo interdisciplinar. Desse modo, os pibidianos foram convocados pelos professores a planejar intervenções com essa temática podendo inclusive atuar junto com graduandos de cursos distintos.

Antes de iniciar as intervenções, foi planejada uma oficina abordando o feminismo na escrita de quatro mulheres em épocas diferentes. Contudo, devido à dificuldade de conseguir realizar o encontro com os alunos e também ao observar que Clarice possuía mais traços feministas na sua escrita do que as demais mulheres, houve uma mudança no planejamento com o intuito de melhorar essa abordagem na literatura.

O desafio desse trabalho era dialogar com os alunos sobre o que eles entendiam por feminismo, o que as teóricas afirmavam sobre o que é isso e como podemos identificar esses traços nos contos de Clarice. Com isso, esperava-se debater a temática de modo mais claro e facilitador, já que incitaria o trabalho em grupos e todos teriam seu espaço para falar e ouvir. Então, as intervenções foram organizadas em duas etapas para debater a temática e desempenhar as atividades em grupos.

Diagnóstico dos saberes dos alunos

A primeira intervenção sobre o feminismo na escrita de Clarice Lispector foi feita de modo mais conceitual. A maioria dos alunos sabia que existiu a Clarice, contudo não sabiam explicar quem foi. Os poucos alunos que se propuseram a falar sobre ela, afirmavam o básico como “ela foi uma escritora”, ou ainda, “escreveu um livro que já li”. Quando instigados a falar mais, eles se calavam por não

saber o que argumentar. Desse modo, iniciar a intervenção discutindo sobre a autora e efetuando a leitura do conto foi importantíssimo para desenvolver o debate.

Os alunos se mostraram interessados em participar da leitura e debate do conto. Eles se propuseram a relatar o que achavam da história e isso gerou alguns conflitos em sala, pois alguns estudantes apresentaram interpretações diferentes. Os contos de Clarice possuem ironia e vocábulos cujos sentidos não expressavam aquilo que os discentes interpretavam. A palavra rapariga, por exemplo, foi utilizada no conto com sentido de mulher ou senhora, no entanto alguns estudantes interpretaram a palavra com sentido de prostituição.

Considerando a abordagem conceitual do tema, os alunos se mostraram tímidos em expressar suas opiniões. Primeiro porque eles não conheciam as teóricas Mercedes Jabardo, Simone de Beauvoir e Judith Butler que foram escolhidas para fundamentar a análise e, segundo, porque não conheciam a Teoria Queer ou não se sentiam à vontade para falar de gênero e preconceito. Foi necessário instigá-los a falar para que o debate transcorresse.

Os discentes apresentaram mais ânimo quando citaram exemplos que eles conheciam sobre o tema como, por exemplo, histórias de notícias, novelas, filmes, séries ou até conhecidos que já lidaram com situações de preconceitos. Alguns discursos apresentaram também respostas que permeavam o discurso religioso e até moralista. As jovens faziam parte do grupo que melhor se interessava pelo tema. Os homens da sala também participavam do debate, mas as mulheres eram mais empolgantes. Desse modo, essa foi a etapa mais edificante do encontro, já que os alunos permitiam interagir em grupo.

Os contos feministas de Clarice

Antes de explicitar as atividades das intervenções, é importante abordar as histórias e personagens desses textos, já que os

exercícios convergiram sobre isso. Sendo assim, dois contos foram lidos e analisados em classe: *A menor mulher do mundo* e *Devaneio e Embriaguez duma Rapariga*. Ambas as histórias apresentam uma mulher como protagonista e há estranhamento, seja por parte da própria mulher ou por parte dos outros.

O conto *A menor mulher do mundo* inicia apresentando o personagem Marcel Pretre como um explorador francês que encontrou a menor mulher do mundo numa floresta da África e a nomeou de “Pequena Flor”. Por ser rara e denotar espanto, ele decidiu tirar uma foto dela e publicar no jornal para obter lucro sobre a imagem dessa mulher rara. A partir de então, várias pessoas leem a notícia e se deparam com a imagem dessa miniatura de mulher grávida em tamanho natural: 30 cm. A foto de Pequena Flor ocasiona espanto e diversas reações na sociedade, principalmente entre as mulheres. Discursos machistas e racistas imperam diante dessas mulheres que provam o quanto elas são desunidas, mostrando que o ser humano possui dificuldade em aceitar o outro que não faz parte do seu grupo.

Por um lado, Pequena Flor ocasiona espanto e até aversão às mulheres da sociedade carioca, mas por outro, ela não deixa de ser mulher que está grávida, ou seja, dará à luz assim como as demais mulheres que vivem na cidade. A essência humana é a mesma. Independente da cultura, todas possuem útero, podem engravidar, possuem hormônios, características fenotípicas e genotípicas semelhantes, mas mesmo assim, por ser considerada selvagem, feia, preta e miniatura, é taxada como bicho e até como macaco.

Outro fator que surge na história é a ideia de dominação. Marcel tenta dominar Pequena Flor, pois julga que achou algo mais precioso do que uma esmeralda, já a sociedade denota desejo em dominar a menor mulher do mundo por diversos motivos: assustar alguém, ter um brinquedo diferente ou ainda possuir uma empregada miniatura. Interessante notar que a única mulher no conto que não possui preconceitos é justamente aquela considerada primitiva, ou seja, o ser totalmente desprezado da sociedade.

Além da curiosidade e do desejo de dominação, Pequena Flor despertou outro sentimento em Marcel Pretre: perturbação. Isso ocorreu porque o explorador decidiu estudar mais sobre a menor mulher do mundo e notou que ela ria como se estivesse gozando a vida. Contudo, considerar que uma mulher grávida e isolada da sociedade pudesse ser tão feliz era algo que ele não sabia explicar e menos ainda classificar seu achado. Então, o conto encerra quando Pretre consegue perceber nos olhos de Pequena Flor que apesar de estranha e avessa a tudo o que ele estava acostumado a conviver, ela gostava de morar numa árvore pelo simples fato de também possuir algo que despertasse nela esse sentimento de dominação.

Assim, o conto incita o leitor a refletir sobre o que é ser diferente e o que é ser humano. A mulher despertou o interesse do público leitor pelo simples fato de ser taxada diferente. Mas independente de como é sua vida, Pequena Flor demonstrou que é feliz mesmo não seguindo regras e etiquetas sociais. Mesmo isolada, sua gravidez demonstra que continua sendo mulher e isso ocasiona um estranhamento geral em todos. A dificuldade de entender essa pequena mulher é absurdamente inexplicável e almejavável para transformá-la em objeto de posse. A forma como ela é objetificada demonstra o quanto as pessoas tem dificuldade de relacionar-se com o outro. Simone de Beauvoir explicou essa reação perante o outro:

Nenhuma coletividade se define nunca como Uma sem colocar imediatamente a Outra diante de si. Basta três viajantes reunidos por acaso num mesmo compartimento para que todos os demais viajantes se tornem “os outros” vagamente hostis. Para os habitantes de uma aldeia, todas as pessoas que não pertencem ao mesmo lugarejo são “outros” e suspeitos; para os habitantes de um país, os habitantes de outro país são considerados “estrangeiros”. Os judeus são “outros” para o anti-semita, os negros para os racistas norte-americanos, os indígenas para os colonos, os proletários para as classes dos proprietários. (BEAUVOIR, 1970, p. 12).

Simone aborda a questão do estranhamento ao outro que não pertence à coletividade social. No conto a menor mulher do mundo, Clarice aborda essa questão ao mostrar o estranhamento da sociedade perante uma nova mulher que, não pertencendo e não possuindo características do grupo social, foi tratada como algo estranho, que está suscetível a ser dominado e não ser tratado como humano.

O outro conto analisado foi *Devaneio e Embriaguez duma Rapariga* que narra a história de uma mulher casada que aproveita o momento em que está sozinha, já que o marido estava trabalhando e os filhos estavam na casa das tias, para devanear sobre sua vida, onde se permite ficar deitada contemplando seus pensamentos. Quando o esposo volta para casa, percebe a mudança de atitude da mulher e sem entender o que se passa, diz que a mesma está doente. Conforme ela reflete sobre sua vida, mais se percebe insatisfeita com a mesma.

Durante um jantar de negócios, a mulher, que acompanhava seu marido, percebeu que a esposa do patrão possuía um lindo chapéu. Esse simples fato foi suficiente para humilhá-la, já que lamentou não ter feito o mesmo. Percebeu também que a esposa do patrão era o centro das atenções e sentiu inveja disso. Então, enquanto reparava os quadros do restaurante, ela conclui que nasceu para outras coisas, mostrando assim, seu desejo de mudar de vida. Interessante perceber que quanto mais a mulher refletia sobre sua vida, mais ela percebia o quanto estava entorpecida a tudo. Sua reflexão surgia unida à tomada de consciência da vida fútil e mecânica. Diante disso, quanto mais a protagonista pensava, mais ficava triste e insatisfeita com seu marido e filhos.

Este segundo conto instiga o leitor a refletir sobre o papel social da mulher, pois muitas são criadas desde o nascimento ouvindo que deve casar e ter filhos. A criação da mulher muitas vezes é voltada a treinar a jovem para a maternidade e para cumprir a função de dona de casa. A protagonista da história paralisa sua vida para refletir sobre isso e percebe que sua função na casa não lhe faz feliz. Ela demonstra que preferia mudar de vida,

provavelmente se dedicando à arte, mas isso é ignorado por todos, principalmente pelo marido que prefere pensar que a mesma está doente. A personagem também mostra dúvida, pois aceita a definição do esposo ao mesmo tempo em que tenta entender o que se passa consigo mesma. Sobre essa vontade que a mulher possui em mudar de vida, mas sem tomadas de decisões concretas, Simone afirma que sempre existiu:

Os proletários fizeram a revolução na Rússia, os negros no Haiti, os indo-chineses bateram-se na Indo-China: a ação das mulheres nunca passou de uma agitação simbólica; só ganharam o que os homens concordaram em lhes conceder; elas nada tomaram; elas receberam (Cf. Segunda Parte, § 5). Isso porque não têm os meios concretos de se reunir em uma unidade que se afirmaria em se opondo. Não têm passado, não têm história, nem religião própria; não têm, como os proletários, uma solidariedade de trabalho e interesses; não há sequer entre elas essa promiscuidade espacial que faz dos negros dos E.U.A., dos judeus dos guetos, dos operários de Saint-Denis ou das fábricas Renault uma comunidade. Vivem dispersas entre os homens, ligadas pelo *habitat*, pelo trabalho, pelos interesses econômicos, pela condição social a certos homens — pai ou marido — mais estreitamente do que as outras mulheres. (BEAUVOIR, 1970, p. 14).

Essa desunião entre as mulheres foi apresentada nos dois contos. No primeiro, diante da reação do público em não aceitar a menor mulher do mundo e, no segundo, durante o jantar de negócios entre o marido e o patrão da protagonista, pois a mesma não aceitava a outra esposa como boa companhia, pelo contrário, sentiu inveja e até humilhação perante sua presença. Ambos os contos também mostraram o desejo dos personagens em valorizar o dinheiro acima das pessoas como se a vida do outro ou até de si próprio não fosse tão importante. Desse modo, percebe-se o quanto Clarice almejava mostrar ao leitor que a sociedade estava

equivocada nas atitudes e que esta deve ser a verdadeira razão para ocasionar estranhamento.

Análise teórica: entendendo o feminismo

O feminismo tenta desconstruir a oposição homem/mulher e apresenta-se como um movimento social e cultural. Segundo Mercedes Jabardo no livro *Feminismos negros Una antología*, o feminismo moderno iniciou com Simone de Beauvoir afirmando que “No se nace mujer. Se llega a serlo⁴”. Assim, a ideia de que o gênero é definido pelo sexo é desconstruída.

A Teoria Queer é uma teoria de gênero que define um ser não pelo seu órgão sexual, mas sim pelos aspectos biológicos, culturais e psicológicos e é defendida pela filósofa Judith Butler. Essa teoria contrapõe o Existencialismo biológico, onde defende que um ser só é homem quando nasce com o órgão sexual masculino ou é mulher quando nasce com o órgão sexual feminino. A Teoria Queer defende que o conceito de homem/mulher vai além disso, pois limitar o gênero pelo sexo é excluir gays, lésbicas, transexuais, ou seja, toda a comunidade LGBT da sociedade e, com isso, nega seus direitos como cidadãos. Em seu livro *Problemas de Gênero*, Butler aclara sua opinião sobre o sujeito mulher:

A identidade do sujeito feminista não deve ser o fundamento da política feminista, pois a formação do sujeito ocorre no interior de um campo de poder sistematicamente ser encoberto pela afirmação desse fundamento. Talvez, paradoxalmente, a ideia de “representação” só venha realmente a fazer sentido para o feminismo quando o sujeito “mulheres” não for presumido em parte alguma. (BUTLER, 2003, p. 23 e 24).

4 Tradução para o português: Não se nasce mulher, chega a ser.

Segundo Judith Butler, esse sujeito não deve ser categorizado como mulher da forma como o feminismo faz, pois ignora outras formas de ser mulher. Butler (2003, p. 22) ainda afirma que o feminismo deve ampliar a representação do ser feminino para que não exclua ou restrinja as mulheres por gênero: “Assim, o ponto de partida crítico é o presente histórico, como definiu Marx. E a tarefa é justamente formular, no interior dessa estrutura constituída, uma crítica às categorias de identidade que as estruturas jurídicas contemporâneas engendram, naturalizam e imobilizam”.

Percebe-se que embora cada teórica tenha seu modo de abordar o feminismo, todas elas concordam que a questão de gênero vai além do sexo. Contudo não é isso o que ocorre na maior parte da sociedade, pois quando uma criança nasce, logo é taxada como menina ou menino e a partir de então é criada como tal. As definições do sexo aparecem explicitamente através das vestimentas, das cores, dos brinquedos e dos modos como esses bebês são educados. Isso repercute também no transcorrer do tempo com o comportamento humano, as profissões, os trejeitos. A sociedade tende a reconhecer o outro desde o nascimento e talvez isso represente a maior dificuldade de entender que o outro pode ser diferente e gere o preconceito.

Simone de Beauvoir (1970, p.8) afirmou que “Todo ser humano do sexo feminino não é, portanto, necessariamente mulher; cumpre-lhe participar dessa realidade misteriosa e ameaçada que é a feminilidade”. Entretanto, a feminilidade não é algo inato ao ser humano. Logo, isso pode ser perdido ou até mesmo não ser condicionado à personalidade. Para elucidar melhor essa questão, Simone afirmou:

Se hoje não há mais feminilidade, é porque nunca houve. Significará isso que a palavra “mulher” não tenha nenhum conteúdo? É o que afirmam vigorosamente os partidários da filosofia das luzes, do racionalismo, do nominalismo: as mulheres, entre os seres humanos, seriam apenas os designados arbitrariamente pela

palavra “mulher”. Os norte-americanos, em particular, pensam que a mulher, como mulher, não existe mais; se uma retardada ainda se imagina mulher, as amigas aconselham-na a se fazer psicanalisar para livrar-se dessa obsessão. A propósito de uma obra, de resto assaz irritante, intitulada *Modern Woman: a lost sex*, Dorothy Parker escreveu: “Não posso ser justa em relação aos livros que tratam da mulher como mulher... Minha idéia é que todos, homens e mulheres, o que quer que sejamos, devemos ser considerados seres humanos”. (BEAUVOIR, 1970, p. 9).

É importante frisar que o feminismo não é a negação do machismo e nem prega a superioridade da mulher. O feminismo simplesmente prega a liberdade de expressão, onde as mulheres possam ter os mesmos direitos que os homens. As teóricas analisadas concordam com essa questão do feminismo, mas acreditam que ser mulher supera a questão do sexo, pois a feminilidade pode estar arraigada num ser que se expressa desse modo por causa do gênero.

Desenvolvimento das atividades

As intervenções foram divididas em duas etapas. A primeira estava mais focada na análise conceitual, pois como os alunos não conheciam bem a temática, foi necessário explicar quem foi Clarice Lispector, o que é feminismo, o que as teóricas defendiam sobre isso e como o feminismo repercutia na literatura de Lispector. Depois o conto *A menor mulher do mundo* foi lido e discutido em sala durante o debate, pois o intuito era auxiliar os estudantes na compreensão da temática.

O segundo encontro foi mais focado na análise do conto *Devaneio e Embriaguez duma Rapariga*. Como nesta fase os discentes já tinham noção do que iriam falar, houve mais tempo para que eles pudessem trabalhar o tema e analisar o texto. Assim, em vez do debate oral ocorrido no primeiro encontro, foi

solicitado que os alunos se dividissem por grupos para responder ao seguinte questionário:

1. Explique o que você entendeu desta frase: “Ninguém lhe tiraria cá das ideias que nascera mesmo para outras cousas.” Qual a relação disso com o feminismo?
2. Acredita que a sociedade é capaz de moldar um ser humano a ponto de impedir que o mesmo se realize como cidadão?
3. Na sua opinião, que intenção tinha Clarice ao escrever o conto estudado? Qual a mensagem principal que a autora queria abordar?
4. O conto representa uma crítica?
5. Por que a personagem se sente tão incômoda com a presença da outra mulher?
6. Por que a rapariga não está satisfeita com sua vida?

Após responderem ao questionário em grupos, os estudantes entregaram as respostas numa folha para eventual análise. Esses encontros foram realizados no horário das aulas de língua portuguesa, pois a professora cedeu dois dias de aulas para a realização destas intervenções.

Avaliação

No primeiro encontro a análise ocorreu observando as respostas dos alunos, pois como foi dito anteriormente, o tempo estava mais limitado por causa da análise conceitual além da leitura e abordagem do conto. Muitos estudantes participaram do debate argumentando sobre o que entendiam por feminismo e identificando traços disso na leitura. Como a participação foi oral, algumas intervenções na fala da turma foram necessárias para acalmar os ânimos dos estudantes e permitir que o debate transcorresse bem.

No segundo encontro, a análise sobre a turma foi diferente. Desta vez, as equipes tiveram que debater entre si e depois entregar

as respostas. Muitos estudantes pediram ajuda no momento de responder o questionário, pois conforme eles, o segundo conto era mais complexo para ser interpretado. Os principais motivos que surgiram para explicar a dificuldade eram que o eu-lírico estava confuso e que a palavra “rapariga” era lida com o sentido diferente do texto.

Embora o segundo conto tenha sido considerado mais complexo pelos alunos, foi nesta etapa que eles tiveram maior oportunidade para debater os temas, fazer o contraponto com tudo o que foi discutido em sala, chegar a um acordo sobre o que diriam ou até mesmo discordar com o que foi estudado. Dessa forma, as intervenções alcançaram o objetivo do colégio que foi trabalhar o tema feminismo a fim de instigar os estudantes a refletirem sobre o papel social que isto proporciona.

Referências

- BEAUVOIR, S. de. **O Segundo Sexo** - Fatos e Mitos. 4ª ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.
- BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- LISPECTOR, C. **Laços de Família**. Editora Rocco, 1998.
- JABARDO, M. (ed.). **Feminismos negros. Una antología**. Madrid: Traficantes de sueños, 2012.

DADOS DOS (AS) AUTORES (AS)

Adonis Justo de Souza

Estudante do curso de licenciatura em computação. Bolsista PIBID/UFRPE

Adenilton José da Silva

Professor da Área Computação. Coordenador da área de Computação PIBID/UFRPE.

Ecia Mônica Leite de Lima Freitas

Professora da rede estadual de ensino do estado de Pernambuco e Supervisora bolsista do PIBID /UFRPE- eciamonicalf@gmail.com.

Eliada de Andrade Silva

Ex-bolsista de Iniciação à Docência. Estudante do curso de licenciatura em Química na Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de Química/UFRPE. E-mail: eliada.a@hotmail.com.

Hohana Cibelle Cavalcanti Diniz

Aluna do curso de Licenciatura em Pedagogia da Unidade Acadêmica de Garanhuns – UAG/UFRPE. Bolsista PIBID/CAPES. E-mail: hohana.diniz@outlook.com

Iris Gabrielle de S. S. Silva

Estudante do curso de licenciatura em computação. Bolsista PIBID/UFRPE

Josinaide Guerra de Santana Cavalcanti

Bolsista de Iniciação á Docência. Estudante do Curso de licenciatura em Química na Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de Química/UFRPE. E-mail: josinaide.guerra@gmail.com.

José Euzebio Simões Neto

Professor da Área de Ensino de Química, Departamento de Química da UFRPE. Coordenador Voluntário-PIBID/UFRPE. E-mail: euzebiosimoes@gmail.com

João Batista Pereira

Coordenador/Orientador Voluntário do PIBID. Departamento de Letras. E-mail: jmelenuo@hotmail.com

Juliana Alves de Andrade

Coordenadora de área de Gestão de Processos Educacionais Institucional do Pibid/UFRPE (2014-2020). Bolsista PIBID/CAPES. Professora de Metodologia do Ensino. Departamento de Educação. E-mail: julianadeandradee@hotmail.com

Lays Gabrielly de Oliveira Farias

Bolsista de Iniciação á Docência. Estudante do Curso de licenciatura em Química na Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de Química/UFRPE.

Lúcia Falcão Barbosa

Coordenadora Institucional do Pibid/UFRPE (Gestão 2012-2018). Bolsista PIBID/CAPES. Professora de História Contemporânea. Departamento de História. E-mail: urugute@gmail.com

Lucas da Silva Castro

Professor Adjunto do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Garanhuns. Coordenador da área de Pedagogia. Bolsista PIBID/Capes. Email: lchermes@hotmail.com

Luciano de Azevedo Soares Neto

Professor da Área de Ensino de Química, Departamento de Química da UFRPE. Coordenador/ Orientador Voluntário PIBID/ UFRPE. E-mail: euzebiosimoies@gmail.com

Maria Patrícia Gomes Ferraz

Professora da rede estadual de ensino do estado de Pernambuco e Supervisora bolsista do PIBID/UFRPE. E-mail: patriciaferraz2003@hotmail.com.

Maryelle Monique Nascimento Silva

Aluna do Curso de Licenciatura em Letras. Bolsista PIBID/UFRPE. E-mail: niquenascimento14@gmail.com

Nadja Gabriely de Oliveira Costa

Graduanda no curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Garanhuns. Bolsista PIBID. Email: nadjacoosta@gmail.com

Nathaly Caldas Gonçalves

Professora da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. Supervisora do PIBID/UFRPE. Mestranda no ProfLetras/UFPE

Rosângela Cely Branco Lindoso

Coordenadora da área de Educação Física. Bolsista PIBID/CAPES. Professora do Departamento de Educação Física. E-mail: roxente@hotmail.com

Rosana Meira Lima de Souza

Coordenadora de área do Subprojeto de Letras. Departamento de Letras. E-mail: rosanameira@gmail.com


Taynah de Brito Barra Nova

Professora Adjunta do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Garanhuns. Coordenadora da área de Pedagogia. Bolsista PIBID/Capes. Email: taynah.nova@ufrpe.br

Thais Ludmila Ranieri

Coordenadora Institucional do Pibid/UFRPE (2018-). Bolsista PIBID/
CAPES. Professora de Metodologia do Ensino. Departamento
de Educação. E-mail: thaisranieri@yahoo.com.br

Este livro foi diagramado com as fontes tipográficas TheSans,
TheSerif e ITC Officina Sans Std.
Formato digital. Editora UFRPE, Recife/PE - Brasil.



O livro **Vivências e experiências: a formação inicial e continuada de professores e professoras no contexto do PIBID/UFRPE**, é o nono da série de livros que retratam as atividades desenvolvidas na articulação Escola-Universidade. Representa a finalização de mais uma etapa das atividades desenvolvidas dentro do PIBID na Universidade Federal Rural de Pernambuco. Representa também o compromisso assumido pela Universidade com a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica. Nos últimos anos, a UFRPE vem se consolidando como um espaço inicial de formação de professores e de professoras que se estende do litoral, passando pelo Agreste e chegando ao sertão de Pernambuco. Nessa extensão territorial, os professores e professoras recém-formados e recém-formadas vêm contribuindo com a melhoria nos índices alcançados pelo Estado de Pernambuco no que tange às avaliações de cunho estadual e nacional. Eles e elas vêm também fortalecendo as lutas por uma educação pública gratuita e de qualidade.

ISBN 978-65-86466-06-5



9 786586 466065