

**Organizadoras**

Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral

Juliana Alves de Andrade

Lúcia Falcão Barbosa

Thaís Ludmila Ranieri

# CENÁRIOS DE APRENDIZAGEM

Um olhar sobre as práticas pedagógicas  
do PIBID/UFRPE no espaço escolar

**Coleção**

Docência em Formação



Editora  
Universitária  
da UFRPE



# **CENÁRIOS DE APRENDIZAGEM**

**Um olhar sobre as práticas pedagógicas  
do PIBID/UFRPE no espaço escolar**



**Organizadoras**

Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral

Juliana Alves de Andrade

Lúcia Falcão Barbosa

Thaís Ludmila Ranieri

# **CENÁRIOS DE APRENDIZAGEM**

**Um olhar sobre as práticas pedagógicas  
do PIBID/UFRPE no espaço escolar**

**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

---

P912 Cenários de aprendizagem: Um olhar sobre as práticas pedagógica do PIBID/UFRPE no espaço escolar / Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral [et al.]. – 1. ed. – Recife: EDUFRPE, 2020. 156 p. : il. – (Docência em formação)

Inclui referências.

1. Professores - Formação 2. Prática de ensino I. Cabral, Ana Catarina dos Santos Pereira, et al. II. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Brasil)

CDD 370.71

---

ISBN: 978-65-86466-09-6

## 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 Formação

de Professores da Educação Básica – 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 em todo Brasil 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 a Educação Superior. Através do 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

O conjunto de textos que ora apresentamos neste livro intitulado **Cenários de Aprendizagem: um olhar sobre as práticas pedagógica do PIBID/UFRPE no espaço escolar** é fruto do exercício reflexivo e analítico dos(as) professores universitários(as), professores(as) da Educação Básica e estudantes das diversas licenciaturas da UFRPE. Mais uma vez, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) vem a público demonstrar toda a sua potencialidade no campo da Formação Docente. Ao instituir como lógica formativa a ideia da escola como cenário de aprendizagem profissional de professoras(es), o PIBID provocou um deslocamento nos paradigmas institucionais das universidades brasileiras, que concentravam toda a problematização dos saberes e fazeres docentes nos centros universitários de formação de professores(as).

Em 2009, com a chegada do Pibid nos cursos de licenciatura, a noção de espaço de formação é ampliada, sobretudo, pelo Programa reconhecer a escola como um lugar de aprendizagem profissional. Com esse movimento, o PIBID institui aprendizagem profissional baseada na pesquisa e na prática, em parceria com os professores supervisores na Escola. Ainda que o programa difira do estágio

curricular supervisionado, o PIBID é um espaço de experiência formativo complementar.

O PIBID chama atenção para o trabalho interinstitucional na busca de minimizar os efeitos da dicotomia entre teoria e prática nos projetos de cursos. Na Coleção Docência em Formação, a Comunidade PIBID UFRPE destaca a importância dos exercícios estimulados pelas disciplinas pedagógicas (fundamentos da educação, metodologias de ensino, didática e metodologia da pesquisa em educação) de observar, refletir, analisar e planejar; a relevância do compromisso dos(as) professores(as) universitários no processo de gestão das atividades, bem como o apoio dos professores(as) da educação básica, que ressignificaram o conceito de supervisão, ao instituir a ideia de que o supervisor(a) é co-formador(a) e cabe a ele/ela proporcionar momentos de encontro para refletir e atribuir significado ao que é vivido no interior da escola.

Neste volume, os trabalhos (artigos) confeccionados pelas áreas de Educação Física, Pedagogia, Matemática e Letras buscam apresentar como a escola funciona no papel de co-formadora. Para isso, traz uma leitura sobre o trabalho pedagógico com crônicas como gêneros textuais na sala de aula, questões étnico-raciais nas turmas do ensino fundamental, o ensino da leitura e da escrita na educação infantil nos anos iniciais, os princípios dos direitos humanos no espaço escolar, o trato pedagógico do conteúdo atletismo na escola, a corpolatria e o ensino do conteúdo dança, a ludicidade e o ensino da matemática, o ensino da escrita e leitura de forma lúdica e os desafios do Pibid na perspectiva das estudante do curso de pedagogia.

Recife, 31 de março de 2020.

Organizadoras  
**Ana Catarina Cabral**  
**Juliana Alves de Andrade**  
**Lúcia Falcão Barbosa**  
**Thaís Ludmila Ranieri**

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO</b> .....	<a href="#">V</a>
<b>PREFÁCIO</b> .....	<a href="#">IX</a>
<b>NOTA DAS ORGANIZADORAS</b> .....	<a href="#">XIII</a>
<b>A Escola como Cenário de Aprendizagem Docente</b> .....	<a href="#">19</a>
Juliana Alves de Andrade	
<b>Gênero crônica: uma proposta de trabalho com a leitura e a análise linguística</b> .....	<a href="#">35</a>
Wedja Maria Jesus de Lima Valéria Severina Gomes	
<b>Relações entre as pessoas e os lugares nos conteúdos escolares: discutindo questões étnico-raciais com alunos do quinto ano do ensino fundamental</b> .....	<a href="#">47</a>
Marcielly Teixeira Correia Alzenir Severina da Silva	

<b>O ensino da leitura e da escrita na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental: experiências vivenciadas no PIBID Pedagogia – UFRPE .....</b>	<b>59</b>
Ana Catarina dos S. P. Cabral Carmi dos Santos Ferraz Lúcia de Fátima Araújo	
<b>Por uma escola mais humana: a atuação do PIBID/ Letras/UAST e a Educação em Direitos Humanos.....</b>	<b>75</b>
Elaine Cristina Nascimento da Silva Thaís Ludmila da Silva Ranieri	
<b>O trato pedagógico do conteúdo atletismo na escola .....</b>	<b>89</b>
Rosângela Cely Branco Lindoso Eduardo Jorge Souza da Silva Pericles Ypiranga de Souza Dantas Neto	
<b>A Corpolatria e o ensino do conteúdo dança.....</b>	<b>99</b>
Rosângela Cely Branco Lindoso Lucas Correia da Silva	
<b>Matemática no ensino fundamental: aprendendo de forma lúdica .....</b>	<b>111</b>
Merielle Cristine da Silva Arruda Lúcia de Fátima Araújo	
<b>Trabalhando com os jogos de palavras: o ensino do sistema de escrita alfabética, em uma turma do 1º ano, no PIBID.....</b>	<b>121</b>
Marina Lins Ana Catarina Cabral Rita de Cássia A. Santos de Pontes	
<b>Leituras deleites: um baú de possibilidades.....</b>	<b>131</b>
Alexsandro Rafael da Silva Sandra Cavalcanti de Arruda Lúcia Araújo	

<b>Iniciação docente: desafios e perspectivas de duas bolsistas dos PIBID/UFRPE de Licenciatura em Pedagogia</b> .....	<b>141</b>
Marina Catolé G. C. Costa	
Ana Rúbia Arruda da Silva	
Rita de Cássia A. Santos de Pontes	
Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral	
<b>DADOS DOS(A) AUTORES(A)</b> .....	<b>153</b>



## A Escola como Cenário de Aprendizagem Docente

Juliana Alves de Andrade<sup>1</sup>

Em 2001, no dia internacional do trabalho, a revista Nova Escola, publicou um dossiê em homenagem aos profissionais da educação, sobretudo, aqueles que estão no *front*: os professores<sup>2</sup>. Na edição, os leitores puderam acompanhar as considerações de jornalistas e pesquisadores, sobre as alegrias do fazer docente e suas dificuldades para “manter-se atualizado sobre as novas metodologias de ensino” (NOVA ESCOLA, 2001, s/p) e implementar no cotidiano escolar “práticas pedagógicas mais eficientes de aprendizagem” (NOVA ESCOLA, 2001, s/p).

Dessa forma, a revista buscou lembrar que uma boa homenagem aos professores e demais profissionais que atuam na área de

---

1 Professora de Metodologia do Ensino de História e Estágio Curricular Supervisionado em História na Universidade Federal Rural de Pernambuco-UFRPE. Ex-coordenadora de área de gestão de processos educacionais do PIBID/UFRPE. Bolsista PIBID/CAPES.

2 Para contribuir no processo de leitura da apresentação, haja vista o grande número de citações usadas na tentativa de designar uma pluralidade de gêneros, recorri ao seguinte recurso discursivo: *onde se lê* trabalhadores, professores, pesquisadores, leitores, licenciandos, supervisores e alunos *entende-se* trabalhadoras, professoras, pesquisadoras, leitoras, licenciandas, supervisoras e alunas.

educação é problematizar suas condições de trabalho. Por isso, além de abordar questões relativas as boas práticas pedagógicas presente no cotidiano escolar e na memória docente, a revista trouxe para o debate, os problemas ocasionados pelas condições precárias de trabalho e aquilo que é “apontado por muita gente como uma das principais (questões) responsáveis pelos problemas da educação: a formação dos professores” (NOVA ESCOLA, 2001, s/p). Na tentativa de discutir os dilemas da formação dos profissionais educação, a Nova Escola, abordou em diferentes espaços da revista a rotina dos professores, os projetos de cursos e a situação dos cursos de licenciatura no país.

Na ocasião, a jornalista Paola Gentile, entrevistou o professor Antonio Nóvoa, que cuidadosamente, teceu considerações sobre as permanências e mudanças nas práticas docente e no campo da formação inicial e continuada de Professores. Na entrevista, Antonio Nóvoa, sinalizou que o processo de formação dos professores estava passando por mudanças, e que os alguns projetos de cursos já apresentavam modificações na forma de pensar a formação inicial, embora, reconhecesse uma “certa incapacidade para colocar em prática concepções e modelos inovadores. As instituições ficam fechadas em si mesmas, ora por um academicismo excessivo ora por um empirismo tradicional” (NÓVOA, 2001, s/p).

Apesar das ponderações sobre o conservadorismo das universidades frente ao modo de organizar e pensar a formação dos professores, Antonio Nóvoa destacou as modificações vividas pelos cursos de licenciatura no Brasil e na Europa, no início do século XXI<sup>3</sup>. Para o intelectual português, encontra-se em curso, desde

---

3 Para o Brasil, a análise levou em consideração as reformas curriculares pós-LDB. Já na Europa, o professor Nóvoa fez uma leitura das reformas do ensino superior, após tratado de Bolonha, um acordo político realizado em 1999, que instituiu em 29 países da União Europeia uma nova organização curricular do Ensino Superior, cujo objetivo é fortalecer e fomentar o Ensino Superior na Europa. Para tal, o acordo propõe uma formação em três ciclos básicos: 1º ciclo: licenciatura com duração de 6 (180 ECTS) ou 8 (240 ECTS) semestres – corresponde ao bacharelado; 2º ciclo: cursos complementares à licenciatura – mestrado, e tem duração entre 18 e 24 meses (90 a 120 ECTS); 3º ciclo: corresponde aos cursos de doutorado. (BOLONHA, 1999, p.28)

1980, novas trajetórias formativas nas licenciaturas. Atualmente, os cursos de formação de professores começam a distanciar-se da perspectiva do 3+1 e a investir na ampliação e inovação dos espaços de formação profissional. Segundo Nóvoa, as universidades e faculdades iniciaram um movimento de deslocamento para minimizar de forma eficiente e eficaz a dicotomia entre a teoria-prática presente nos cursos de licenciatura. Mudanças que tem se ancorado na Epistemologia da Prática (Schön,1987), ou seja, na concepção de que o “professor (também) se forma na escola” (NÓVOA, 2001, s/p) e não apenas nas salas de aulas das universidades.

Na visão de Antonio Nóvoa, o grande desafio para as universidades e faculdades, no século XXI é reinventar a maneira de formar os futuros professores, ou seja, (re)pensar o lugar da escola e dos docentes da educação básica (supervisores) nos projetos de formação, tanto do ponto de vista social quanto cultural. Para isso, o autor sugere como primeiro movimento a ser realizado pelas instituições de ensino (universidades e faculdades) é a mudança na maneira de conceber a escola, ou seja, a escola precisa ser vista como um espaço de aprendizagem profissional, onde o futuro professor vai aprender a ser e estar na profissão, e, não apenas como um lugar para o treino ou cumprimento de carga horária prática.

Dessa forma, olhar para a escola como um cenário de aprendizagem profissional é reconhecer a possibilidade dos futuros professores observarem como os diferentes fenômenos que se manifestam na interação entre professor x estudante, professor x gestor e professor x professor. E esse reconhecimento ainda está sendo forjado no cotidiano das licenciaturas.

Nesse sentido, podemos afirmar que, após quase vinte anos, muitos problemas apontados pelo historiador português na revista Nova Escola, continuam presentes no campo da formação docente, sobretudo, os relativos a dicotomia teoria e prática. Embora, o presente trabalho tenha se inspirado nas questões lançadas pelo professor Antonio Nóvoa, o nosso objetivo é mostrar práticas institucionais desenvolvidas no interior do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal

Rural de Pernambuco (UFRPE), capazes de enfrentar os desafios da dicotomia teoria-prática e o esvaziamento do lugar social da escola nos projetos formativos.

Com isso, gostaríamos de pontuar que tomamos de empréstimo a expressão cenário da gramática dos teatrólogos, romancistas e cineastas, para pensar o espaço escolar como um lugar privilegiado de observação das interações sociais dos sujeitos utilizando a linguagem, os gestos, os olhares e visualidade (GOFFMAN, 2014) no ato de aprender e ensinar. Os licenciandos estabelecem relações de aprendizagem com os saberes e fazeres da docência no cotidiano do estágio, PIBID ou Residência Pedagógica.

A aprendizagem profissional se dá através de situações de observação e interação, em que o futuro professor começa a contemplar os processos de organização do trabalho escolar, a gestão das turmas e da sala de aula, bem como as formas de utilização dos métodos de ensino e a capacidade de resposta às situações inesperadas. Segundo Antonio Nóvoa,

**Todo professor deve ver a escola não somente como o lugar onde ele ensina, mas onde aprende.** A atualização e a produção de novas práticas de ensino só surgem de uma reflexão partilhada entre os colegas. Essa reflexão tem lugar na escola e nasce do esforço de encontrar respostas para problemas educativos. Tudo isso sem cair em meras afirmações retóricas. (NÓVOA, 2001, s/p, grifo nosso).

Na escola o licenciando(a) se desenvolve enquanto profissional. Lá, o futuro professor realiza operações políticas e didáticas complexas que irão se desdobrar na sua forma de pensar e agir. Nota-se que, na maior parte do tempo das atividades práticas, os licenciandos procuram validar suas concepções teóricas e metodológicas na prática de ensino, buscando romper com a “aparente inércia pedagógica” que abala crianças e adolescentes matriculados no Ensino Fundamental e Médio, ao colocar em prática suas táticas/estratégias planejadas e orientadas pelos docentes universitários.

Para discutir o processo de aprendizagem profissional dos futuros professores, organizamos o texto com uma reflexão sobre o ciclo de aprendizagem docente. Abordamos a escola enquanto lugar de aprendizagem profissional, exploramos o ciclo de aprendizagem profissional desenvolvido no interior do PIBID/UFRPE criado para contribuir com a formação intelectual e pedagógica dos futuros professores. Para isso, descrevemos ações e movimentos desenvolvidos pelos coordenadores e supervisores do PIBID/UFRPE para (re) significar o lugar da escola e o seu papel no processo de formação. O trabalho tem como intenção responder duas questões: como se dá a inserção dos discentes de Iniciação à Docência (ID'S) no cotidiano Escolar? e quais as estratégias têm sido utilizadas pelos supervisores para o desenvolvimento das atividades de co-formação?

### **Aprender a ser professor no chão da escola, no meio dos alunos e colegas...**

A escola como objeto de estudo é uma questão para os diferentes campos do conhecimento. Nas últimas décadas, historiadores, filósofos, sociólogos e antropólogos se debruçam a investigar os sentidos e as funções das instituições responsáveis pela formação social, intelectual, política e ética de crianças e adolescentes na América, Ásia, Europa, África, Oceania. Tanto que, Michael Young (2007) buscou responder a uma antiga pergunta que tenciona pais/mães e intelectuais pela sua complexidade. Pois, afinal de contas: Para que servem as escolas?

Tentando responder a pergunta, sabemos que os argumentos apresentados pelos adultos (pais, mães, tios, primos, avós) para explicar a função da escola as crianças e adolescentes não é o mesmo apresentado pelos teóricos, talvez a narrativa dos pais esteja ligado a tradição trabalhista brasileira. Já os intelectuais, assim como pesquisador inglês Michael Young, afirmam que a escola serve para aquisição do “conhecimento poderoso” (YOUNG,

2007, p. 1287) e socialização da produção cultural construída por várias gerações.

Sem as escolas, cada geração teria que começar do zero (YOUNG, 2007, p. 1289). E apesar das inúmeras críticas lançadas por importantes intelectuais como Althusser, Bourdieu, Giroux e Foucault a escola, Young advoga que, as escolas são necessárias e que precisam ser entendidas como um espaço de produção cultural que possui muitas histórias, memórias, saberes e práticas.

Nesse sentido, pensar a escola como um ponto de cultura é reconhecer a pluralidade de práticas inventadas no cotidiano para atribuir sentido ao vivido. Apesar do nosso trabalho não tenha o objetivo discutir a função social da escola, mas, como esse espaço cultural é importante para a formação profissional dos professores, consideramos pertinente pontuar como o campo da educação tem visto a escola. Assim, tomando como referência a escola enquanto lugar para aprender a ser professor apresentamos os exercícios desenvolvidos no interior do PIBID/UFRPE para avançar nos problemas relativos a epistemologia da prática.

Dessa forma, aprender a ser professor tendo a escola como palco e cenário é ter a oportunidade a aprender as artes de ofício de um mestre que apenas ele sabe fazer, pois, irá aprender com aqueles que, aprenderem na prática os segredos que existem entre as quatro paredes da sala de aula. Segredos revelados muitas vezes a partir da observação e reflexão de códigos construídos entre os professores e os seus alunos. A arte de ensinar e organizar o processo de aprendizagem pertence apenas ao professor, ela não está no manual e nem nas discussões teóricas dos bancos das faculdades.

Muitos saberes e fazeres dos professores foram maturados nas rodas de conversas, nos olhares, nos acordos pedagógicos e na confiança no outro que o ato de ensinar e aprender requer. Para Miguel Arroyo, esse contato entre professores e licenciandos é educativo, sobretudo, por que o encontro dos mestres do viver e do ser tem muito a dizer aos iniciantes nas artes do ouvir e de ser gente (ARROYO, 2000, p. 10).

Logo, defendemos que, se aprende a ser professor quando se tem uma imersão na cultura profissional e se faz uma reflexão dessa imersão nas instituições de formação de professores. Por isso, o modo como se organiza essa aprendizagem profissional é vital para os projetos de formação, haja vista que, os espaços e atividades estabelecidos permitirão ao futuro professor o melhor aproveitamento da vivência.

O planejamento da inserção do futuro professor na cultura profissional tem sido discutido por inúmeros pesquisadores. O desafio é pensar em como as atividades a serem desenvolvidas e elementos a serem observados. Os estudos apontam para a necessidade da vivência no espaço escolar permitir que a observação, a conversa, a reflexão e regência torne:

**latentes os conteúdos que orientam a incorporação, produção e utilização dos saberes ensinados e sua aplicação na prática docente.** São esses os saberes profissionais já interiorizados nos conhecimentos, habilidades e atitudes, **em que o “saber-fazer”, o “saber-ser” e o “saber-trabalhar em grupo” conduzem o “saber-relacionar-se com os alunos” e o “saber-verificar”** seus conhecimentos, competências, habilidades e atitudes. (BATISTA, 2016, p. 52, grifo nosso)

O exercício de reflexão sobre a prática docente, chama atenção para os saberes da experiência fundamentais a futura atuação Profissional. Segundo Tardif, o ambiente profissional permite que o futuro professor tenha acesso a um “conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF, 2004, p.255). Com isso, reforçamos a ideia de que a aprendizagem docente ela é constituída por inúmeras elementos e que não podem ser sobrepostos, haja vista que, o saber da ciência de referência (conteúdos de história, português, matemática, química, física, biologia) é tão

importante quanto os saberes pedagógicos (metodologia do ensino, didática, psicologia) e os saberes da prática.

Contudo, sabemos que no Brasil, os saberes da prática precisam ser melhor articulados aos demais saberes na formação inicial. Nos últimos anos, a ideia de escola enquanto cenário de aprendizagem profissional tem afetado muitos projetos de cursos em diferentes países, a partir da presença dos pibidianos, como são chamados os bolsistas licenciandos.

No Brasil, o conceito de escola como espaço de formação começou a ganhar terreno em meados de 2009, quando surgiu o PIBID. Nota-se que, o conceito de escola enquanto espaço de aprendizagem profissional, não surgirá vinculado aos componentes curriculares intitulados de práticas de ensino ou estágio supervisionado, como descreveu o professor Antonio Nóvoa para o caso europeu, mas, ao programa de formação complementar dos licenciandos(as). Sabemos que, esse movimento, provocou algumas contendas interinstitucionais, sobretudo, pelo debate que a formação de professores ocupa na agenda política dos centros, departamento e faculdades das áreas específicas.

Embora, o PIBID não seja uma disciplina ou um estágio extracurricular, mas um momento complementar da formação, ele assumiu um lugar de dianteira no processo de reformulação da maneira de pensar o lugar da prática nos projetos de licenciatura. O PIBID tencionou politicamente a universidade a olhar para a vivência da ação-reflexão-ação na escola como um espaço de pesquisa. Os corredores e reuniões das universidades e faculdades só faltam nas atividades planejadas ou executadas no PIBID.

Criado pelo Decreto n.º 7.219/2010 e regulamentado pela Portaria 096/2013, o PIBID foi inventado com o propósito de oferecer aos estudantes das licenciaturas uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas (CAPES, 2014). Entre os objetivos, estão os que procuram “inserir os licenciandos no cotidiano de escolas públicas, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e

práticas docentes” (CAPES, 2014) e “incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério”.

O programa de iniciação a docência surgiu para tratar um problema crônico na formação inicial que é o primeiro contato com o futuro ambiente de trabalho. Desse modo, os integrantes que compunha a coordenação colegiada do PIBID/UFRPE (coordenadores de área, coordenação institucional e seus adjuntos) se debruçaram sobre o problema da ambientação, imersão e regência dos licenciandos/pibidianos no contexto escolar, buscando evitar ações fragmentadas, distantes das reflexões teórico-metodológicas e desconectadas da realidade escolar.

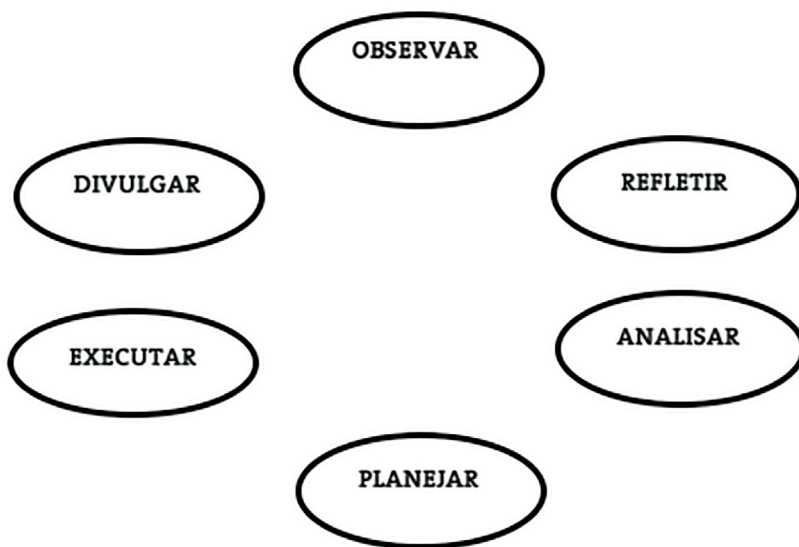
Assim, o fluxo do ciclo de aprendizagem docente, organizado para orientar os pibidianos é baseado na pesquisa-ação. A opção do colegiado foi pautar as atividades a partir das reflexões sobre as ações e não apenas no conhecimento acadêmico, procurando atribuir sentido as práticas ocorridas no cotidiano escolar. O PIBID/UFRPE buscou priorizar o processo, por meio do qual, os licenciandos pudessem refletir e organizar atividades para enfrentar as diversas situações vividas no período da prática. E novamente, o PIBID irá tencionar a tradição dos cursos de formação de professores, quando alterar a dinâmica do tempo da prática.

O pibidiano terá uma rotina formativa marcada pela vivência diária ou semanal na escola, diferente do que acontece nos componentes curriculares (estágio ou prática). Nessa litúrgica da prática, os pibidianos são estimulados através de diferentes ferramentas a analisar situações, fazer autoanálise e a acionar a supervisão que também ganhará uma nova função no processo de formação. Todas essas estratégias foram colocadas em práticas para que o pibidiano pudesse ampliar o olhar para a escola, estudantes e professores.

Dessa forma, partindo do princípio de que o processo de inserção dos futuros professores no cotidiano escolar precisa ser pautado na pesquisa-ação. A coordenação de área de gestão de processos educacionais em 2015, construiu um fluxo que servisse de suporte

metodológico, teórico e pedagógico aos pibidianos. Para isso, o programa ofereceu um esquema teórico-prático, chamado de ciclo de aprendizagem profissional para orientar o trabalho dos coordenadores de área, supervisores e pibidianos. Cada etapa desse ciclo é constituída atividade a ser realizada pelos pibidianos. Conforme pode ser observado abaixo, o processo para atuar como regente ou mediador dos projetos de intervenções didáticas no contexto escolar é constituído pela observação-reflexão-ação-reflexão-ação, ou seja, um complexo movimento de olhar, refletir e agir.

### **Ciclo de Aprendizagem Docente - PIBID/UFRPE**



FONTE: A autora.

Em cada etapa do ciclo, os pibidianos realizam uma série de atividades, dentre as quais podemos destacar:

- **Ambientação (Observar, Refletir, Analisar)**

**Diagnóstico da Escola:** Essa etapa será realizada pelos Bolsistas de Iniciação a Docência-ID nas primeiras duas semanas do calendário escolar, nos meses de fevereiro ou março. Para tal, os discentes utilizarão o Roteiro de Diagnose I e II e o Modelo de Relatório. Essa etapa tem por objetivo identificar questões relacionadas aos alunos (habilidades e necessidades no que se refere à aprendizagem), ao ambiente escolar (espaço físico da escola e da comunidade que a cerca) e os espaços em que o PIBID pode desenvolver as suas atividades.

**Definição dos objetivos e das prioridades da escola:** Etapa de discussão e sistematização das ações que serão desenvolvidas na escola. Essa atividade deverá ser desenvolvida na terceira semana do calendário letivo escolar, nos meses de fevereiro ou março. Essas ações devem articular os objetivos do PIBID/UFRPE com a necessidade da escola. Nessa fase o coordenador de área organizará com o bolsista um Plano de Ação que será desenvolvido na escola. Esse plano deverá ser encaminhado aos coordenadores das escolas parceiras, que na próxima etapa será discutido com supervisores e gestores da escola, para ajustes.

- **Organização da Rotina dos Bolsistas do PIBID na Escola (Planejar)**

**Planos de invenção:** Essa fase será o momento de reflexão sobre como será a rotina do PIBID (Coordenadores de Escola, Coordenadores de Área e Supervisores) na Escola. Os coordenadores das escolas juntamente com supervisores e bolsistas discutirão sobre a viabilidade do plano de ação.

**Plano de Ação para as escolas parceiras:** Etapa em que coordenadores de área e coordenadores de escola discutirão os ajustes do Plano de Ação. Nessa fase, os coordenadores das escolas apresentarão em reunião pedagógica a coordenação colegiada do PIBID/UFRPE os Planos. Tais reuniões pedagógicas serão organizadas por fases/Etapas da educação básica (Fundamental Anos Iniciais e Finais e Ensino Médio).

**Avaliação do Plano de Ação:** Etapa em que coordenadores de área e os bolsistas ID discutirão o desenvolvimento os ajustes no plano de ação, visando articular as atividades aos objetivos institucionais do PIBID e as necessidades da escola.

- **Execução do Plano de Ação (Execução)**

**Regência e Prática:** Fase em que os Planos de Ação serão desenvolvidos nas escolas parceiras. Essas atividades deverão ser acompanhadas pelos supervisores, coordenadores de área e coordenadores das escolas. Enfatizamos que o Plano de Ação deve conter atividades que façam uso dos diferentes ambientes de aprendizagem.

**Regência e Prática do Plano de Ação Reavaliado:** Fase em que os Planos de Ação Reavaliados serão desenvolvidos nas escolas parceiras. Essas atividades deverão ser acompanhadas pelos supervisores, coordenadores de área e coordenadores das escolas.

- **Socialização (Divulgar)**

**Culminância na Comunidade Escolar:** Etapa reservada para que seja socializada na comunidade escolar as ações pedagógicas desenvolvidas pelo PIBID na Escola, conforme modelo de roteiro de apresentação.

**Seminário de Iniciação a Docência:** Fase em que o PIBID/UFRPE (Coordenação Institucional, Coordenação de Área, Supervisores, Bolsistas de Iniciação a Docência) apresentará a comunidade acadêmica as ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas parceiras.

**Encontro Pedagógico de Avaliação e Planejamento:** Etapa reservada para reflexão sobre o desenvolvimento do Projeto Institucional PIBID/UFRPE, sobretudo, ao que se refere ao cumprimento dos objetivos pedagógicos e políticos do PIBID.

Nesse sentido, o ciclo de aprendizagem profissional docente busca preparar o licenciando para enxergar a escola como lugar de produção do conhecimento e repleto de construção de sentidos. Assim, o estudante pode atuar no cenário de forma mais

qualificada, dialogando com o interesse da comunidade ao permite que: a) procure no contexto o interesse das crianças e adolescentes; b) vivencie um processo de experimentação e reflexão; c) proponha o uso de novas tecnologias; d) vivencia novos desafios; e) permite a consolidação de conceitos e e) ajuda a aprender a pensar a prática docente.

Assim, falar sobre a presença dos pibidianos nas inúmeras escolas do Estado de Pernambuco é lembrar que ela só foi possível por conta do planejamento pedagógico dessa atuação. Por isso, acreditamos na importância do registro dessas experiências, pois, permite que façamos uma reflexão sobre os itinerários formativos marcados pelo aporte teórico, ético e estético. Na memória dos que fizeram ou fazem o programa PIBID/UFRPE podemos encontrar inúmeros relatos que nos remetem aos planejamentos, reuniões, formulários, encontros, viagens pedagógicas, relatórios das observações e das conversas e olhares que aos poucos estão sendo sistematizados em artigos, dissertações e teses. Para Antonio Nóvoa:

**É essencial estimular a produção escrita e divulgá-la. Só a publicação revela o prestígio social da profissão e a formalização de um saber profissional docente. Sempre me espantei com o fato de haver tantos textos teóricos e metodológicos sobre ensino e pedagogia e tão poucos descrevendo práticas concretas. Se queremos renovar a profissão e as estratégias de formação temos de dar visibilidade às práticas.** Isso começa no período de estágio e continua por toda a vida. (NÓVOA, 2001, s/p, grifo nosso)

Sem dúvida, registrar o processo de planejamento das práticas formativas dos pibidianos é contribuir com o debate sobre as estratégias de formação e retirar do horizonte de expectativa os argumentos preconceituosos de que não há intencionalidade pedagógica na maneira de ser ou estar na escola dos futuros professores. Com essa pequena reflexão, queremos mostrar que o processo é constituído por movimentos e gestos e não por prescrições, pois

se aprender a ser professor olhando, vendo, ouvindo, praticando e refletindo conceitos e noções.

## **Considerações finais**

Considerando o exercício proposto por Antonio Nóvoa, para que as atividades desenvolvidas no PIBID ganhem visibilidade, mas, sobretudo, que a comunidade acadêmica compreenda e reconheça as estratégias desenvolvidas por supervisores, professores universitários e estudantes da licenciatura no desenvolvimento de atividades de co-formação, nossa intenção foi mostrar um pouco das atividades administrativas e pedagógicas que orientam a prática.

Nossa ideia, dialoga com as ponderações de ZaZalbaza (2014), que

Não se trata de promover a reflexão pela reflexão, ou a reflexão como postulado de combate contra as propostas técnicas, mas de articular uma experiência de trabalho em cenários profissionais reais, onde os estudantes aprendam a ir além da análise técnica das atuações concretas que são chamados a realizar, para incluir também em sua reflexão aspectos éticos e políticos que os ajudem a entender por que as coisas são como são e em que medida sua atitude como profissionais poderá ajudar a enfrenta-las adequadamente. (ZALBAZA, 2014, p.186)

Logo, a escola precisa se organizar de modo a permitir que os professores e licenciandos tenham espaço para troca de experiências e saberes. Sem dúvida, os futuros professores necessitam de mediadores e espaço-tempo na escola para discutir as estratégias usadas para vencer os problemas que emergem do cenário em que estão atuando.

## Referência bibliográfica

- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens.** Petrópolis: Vozes, 2000.
- BATISTA, Gustavo Silvano., GOUVEIA, Roberta Alves., CARMO, Renata de Oliveira Souza. A epistemologia da prática profissional docente: observações acerca de alguns desafios atuais. **Ensino Em Re-Vista.** Uberlândia, MG, v.23, n.1, p.49-69 | jan./jun. 2016.
- GOFFMAN, Erving. **A representação do Eu na vida cotidiana.** Petrópolis: Editora Vozes, 2014.
- MARIN, Alda Junqueira. Em busca da Compreensão sobre a escola. IN: BUENO, José Geraldo Silveira; MUNAKATA, Kazumi; CHIOZZINI, Daniel Ferraz. (org.). **A escola como objeto de estudo: escola, desigualdades, diversidades.** Araraquara/São Paulo: Junqueira&Marin, 2014. p. 61- 87.
- MEINERZ, Carla Beatriz. **Adolescentes no pátio: outra maneira de viver a escola.** Porto Alegre: Ed. UNIRITTER, 2009.
- NÓVOA, Antonio. O professor se forma na escola. [Entrevista concedida a] Paola Gentile. **Nova Escola**, São Paulo: Editora Abril, 01 maio, 2001. Acessado em 02 de setembro de 2017. Endereço: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>
- \_\_\_\_\_. O Passado e o Presente dos Professores. In: **Profissão Professor.** Lisboa:Porto Editora, 2014. p.13-35.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas?.** *Educ. Soc.* [online]. 2007, vol.28, n.101, p.1287-1302. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000400002>.
- ZABALZA, Miguel A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação.** São Paulo: Cortez, 2014.



## **Gênero crônica: uma proposta de trabalho com a leitura e a análise linguística**

Wedja Maria Jesus de Lima<sup>1</sup>

Valéria Severina Gomes<sup>2</sup>

A participação dos Licenciandos no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) tem oportunizado uma formação contínua e reflexiva, estabelecendo a conexão entre a formação acadêmica e a convivência com a realidade do contexto escolar. Dessa forma, o aprendizado é construído com as experiências mútuas entre a/o bolsista, as/os alunas(os) da escola, o/a professor(a) da escola e as/os professoras(es) das universidades. A experiência na área de Língua Portuguesa relatada neste artigo, referente ao período de Setembro a Novembro de 2016, consiste em uma intervenção colaborativa nas turmas do segundo ano do Ensino Médio, sob a regência da professora Maria Martinha, da Escola de Referência em Ensino Médio (EREM) Trajano de Mendonça, localizada em

---

1 Discente do curso de Licenciatura em Letras Português-Espanhol. Bolsista de Iniciação à Docência. E-mail: wedjesus3@gmail.com.

2 Professora do Departamento de Letras/UFRPE. Orientadora/Colaboradora do PIBID/UFRPE. E-mail: lelavsg@gmail.com.

Recife-PE. A escola apresenta turmas com 40 alunos, em média, os quais se mostraram sempre interessados em aprender e em participar ativamente das atividades propostas em sala, principalmente quando estas envolveram debates, pois os alunos se mostravam bastante autônomos, autênticos e participativos.

A proposta de intervenção na área de Língua Portuguesa foi embasada na perspectiva teórica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 2012). Nesse tipo de abordagem, a materialização da linguagem, por meio de gêneros textuais, resulta de diferentes fatores que influenciam a atividade discursiva, como os contextos histórico e social, finalidades, intenções, opiniões, convicções, além do conhecimento do repertório linguístico adequado às diferentes necessidades comunicativas. Para Bronckart (2012, p. 48), “conhecer um gênero de texto também é conhecer suas condições de uso, sua pertinência, sua eficácia ou, de forma mais geral, sua adequação em relação às características desse contexto social”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), seguindo esse viés, orientam que, para assegurar ao estudante o exercício pleno da cidadania,

é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada (p.24).

Dessa forma, o ensino de Língua Portuguesa não deve estar distante da realidade do estudante. Nesse sentido, as atividades propostas tentaram abarcar os elementos proativos dos alunos, de maneira a levá-los a utilizar seus potenciais de argumentação, de reflexão e demais habilidades. Para isso, escolheu-se o gênero crônica para ser trabalhado a partir do conhecimento de mundo,

da antecipação dos conteúdos, da checagem de hipóteses, da localização e comparação de informações, das generalizações e das inferências locais e globais (ROJO, 2009). Além disso, foram necessários outros critérios, como apreciação estética e análise dos recursos linguísticos empregados.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) contemplam em suas orientações o trabalho com diversos gêneros da modalidade escrita e da modalidade falada, considerando os eixos da oralidade, da leitura, da escrita e da análise linguística. A presente proposta pautou-se no gênero crônica, com foco na leitura e na análise linguística.

A crônica foi escolhida por ser um gênero híbrido, que transita do domínio jornalístico ao domínio literário. Trata-se de um texto breve e que utiliza uma linguagem coloquial para narrar fatos do cotidiano e que reúne elementos que motivam a prática da leitura. Para Candido (1992), “por meio dos assuntos, da composição solta, do ar de coisa sem necessidade que costuma assumir, ela se ajusta à sensibilidade do dia a dia” (p.13), e, assim, conquista um público leitor.

Nesse panorama, percebe-se a importância do trabalho com a leitura que extrapole o texto e o relacione com o funcionamento desse texto na sociedade. A leitura da crônica requer que os leitores acionem seus conhecimentos prévios, seus conhecimentos de mundo no processo de construção do sentido do texto (KOCH, 2015).

Diante disso, as atividades foram formuladas com o intuito de levar os alunos à prática da leitura no seu sentido mais amplo, como apresenta Manguel (2009), em *À mesa com o chapeleiro maluco*, cuja obra explica a importância da aprendizagem da leitura para o desenvolvimento social do indivíduo. Ao encarar a leitura em seu sentido mais amplo, o docente deve perceber o(s) sentido(s) do texto (KOCH, 2015), abordando os aspectos semânticos e lexicais durante o processo de leitura. Com isso, sabe-se que uma das premissas para a compreensão é o desenvolvimento da competência linguística. Assim, o uso e a reflexão sobre os recursos linguísticos não podem ser excluídos durante o trabalho em sala de aula, pois são

aspectos fundamentais na produção de sentido(s). De acordo com Santos, Mendonça e Cavalcanti (2007).

O trabalho de análise linguística proposto visa não apenas a materialidade linguística do texto que está sendo lido, mas procura observar como a estrutura textual assumida pelo gênero atende ao cumprimento de sua função social. Trata-se, portanto, de uma prática de análise linguística a serviço do gênero (p. 38).

Logo, as atividades propostas no plano de aula (Anexo 1), pautadas no aporte teórico do Interacionismo Sociodiscursivo, contemplam três eixos de ação: o trabalho de reflexão sobre o gênero crônica; o trabalho com o texto específico “O homem nu”, de Fernando Sabino; e a análise de recursos linguísticos utilizados no processo de referenciação. Desse modo, intenta-se apresentar neste artigo uma experiência realizada em uma turma de Ensino Médio, cujo desfecho foi satisfatório tanto para os/as alunos(as), como para a bolsista PIBID-UFRPE, que planejou e realizou a intervenção, partindo da compreensão de que “toda atividade linguística é necessariamente textual” (ANTUNES, 2003, p. 111).

## **Intervenção**

O planejamento das atividades envolvendo a leitura e a análise linguística da crônica foi estruturado a partir das seguintes etapas: refletir sobre as características do gênero crônica; abordar o texto selecionado por meio da leitura e da construção de sentido; analisar os elementos linguísticos de referenciação em função da progressão textual.

A conversa introdutória com a turma destinou-se a provocar a inquietação do grupo no sentido de discutir as características de dois gêneros bem semelhantes: o conto e a crônica. Diante dessa provocação para motivar os alunos, foi explicado que alguns

gêneros apresentam uma fronteira muito tênue para que sejam reconhecidos com clareza e com autonomia em relação a outro gênero. De acordo com Kaufman e Rodriguez (1995):

O conto é um relato em prosa de fatos fictícios (...) começa apresentando um estado inicial de equilíbrio; segue com a intervenção de uma força, com a aparição de um conflito, que dá lugar a uma série de episódios; encerra com a resolução desse conflito que permite, no estágio final, a recuperação do equilíbrio perdido (p.21).

Kaufman e Rodriguez (1995) situam as crônicas no domínio jornalístico. Essa característica híbrida da crônica, localizada na intersecção entre os domínios jornalístico e literário deve-se ao fato de a crônica ser um relato em prosa de fatos que podem ser ficcionais ou reais. Nem os próprios teóricos literários entram em consenso de maneira exata acerca dessa distinção, uma vez que existe uma linha tênue entre esses dois gêneros (GOTLIB, 2006), apresentando muitos traços de similitude.

Para a realização das atividades, ficou, então, esclarecido que a turma lerá uma crônica que circula socialmente, é reconhecida com essa nomenclatura e que apresenta os traços básicos desse gênero: um texto breve, que utiliza uma linguagem coloquial e que narra fatos reais ou ficcionais, corriqueiros ou inusitados do cotidiano. A fim de refletir sobre as características do gênero e do texto, foi selecionada a crônica *O homem nu*, de Fernando Sabino.

Parte-se aqui do entendimento de que há direcionamentos diferenciados quando se trata da abordagem do gênero e da abordagem do texto, pois, de acordo com Santos; Mendonça; Cavalcanti (2007, p. 31), “certas particularidades dos textos se aplicam a um determinado exemplo, identificando aquele exemplar e só ele, as características genéricas se repetem nos textos agrupados sobre a mesma denominação de gênero”.

Após a etapa inicial de reflexão sobre o gênero, discutindo acerca das características do conto e da crônica, o passo seguinte

foi a leitura e a discussão do texto selecionado: *O homem nu*, de Fernando Sabino (figura 1). Buscou-se mediar a construção de sentido do texto por meio da leitura coletiva do texto<sup>3</sup>, da recuperação dos conhecimentos prévios dos alunos e da construção do horizonte de expectativa a partir do título do texto. O fio condutor foi a reflexão sobre a construção do efeito humorístico do texto, relacionando esse traço com a função do gênero crônica nas práticas sociais.

A etapa seguinte teve como foco a análise dos elementos linguísticos empregados no processo de referenciação, como um recurso necessário para a progressão textual. Para isso, buscou-se estabelecer a relação entre o referente – o “homem nu” –, que é o personagem principal, e os termos utilizados para a sua retomada durante a progressão do texto: pronome, substantivo – expressão nominal – e elipse. O objetivo foi refletir com os alunos sobre a ocorrência das categorias gramaticais utilizadas para substituir a expressão “homem nu” ao longo do texto, como uma estratégia que corrobora com a coesão e a coerência do texto. Percebe-se que a intenção do autor é não identificar esse personagem, cujo nome não foi mencionado. Para isso ele utiliza diversos elementos linguísticos, exceto a identificação nominal do personagem. Encontra-se abaixo a atividade proposta com o objetivo de expor a relação dos fenômenos linguísticos – pertencentes ao processo de referenciação – com o propósito humorístico do texto.

---

3 Autores como COSSON (2014) discutem sobre a importância da leitura silenciosa com os alunos antes da leitura mediada. No entanto, durante as práticas em sala de aula, optou-se por começar pela leitura coletiva e mediada como uma maneira de garantir a concentração e participação dos discentes.

## Figura 01 – Atividade de AL com o gênero crônica.

### ATIVIDADE

#### O Homem Nu

Fernando Sabino

Ao acordar, disse para a mulher:

— Escuta, minha filha: hoje é dia de pagar a prestação da televisão, vem aí o sujeito com a conta, na certa. Mas acontece que ontem eu não trouxe dinheiro da cidade, estou a nenhum.

— Explique isso ao homem — ponderou a mulher.

— Não gosto dessas coisas. Dá um ar de vigarice, gosto de cumprir rigorosamente as minhas obrigações. Escuta: quando ele vier a gente fica quieto aqui dentro, não faz barulho, para ele pensar que não tem ninguém. Deixá-lo bater até cansar — amanhã eu pago.

Pouco depois, tendo despido o pijama, dirigiu-se ao banheiro para tomar um banho, mas a mulher já se trancara lá dentro. Enquanto esperava, resolveu fazer um café. Pôs a água a ferver e abriu a porta de serviço para apanhar o pão. Como estivesse completamente nu, olhou com cautela para um lado e para outro antes de arriscar-se a dar dois passos até o embrulhinho deixado pelo padeiro sobre o mármore do parapeito. Ainda era muito cedo, não poderia aparecer ninguém. Mal seus dedos, porém, tocavam o pão, a porta atrás de si fechou-se com estrondo, impulsionada pelo vento.

Aterrorizado, precipitou-se até a campainha e, depois de tocá-la, ficou à espera, olhando ansiosamente ao redor. Ouviu lá dentro o ruído da água do chuveiro interromper-se de súbito, mas ninguém veio abrir. Na certa a mulher pensava que já era o sujeito da televisão. Bateu com o nó dos dedos:

— Maria! Abre aí, Maria. Sou eu — chamou, em voz baixa.

Quanto mais batia, mais silêncio fazia lá dentro.

Enquanto isso, ouvia lá embaixo a porta do elevador fechar-se, viu o ponteiro subir lentamente os andares... Desta vez, era o homem da televisão!

Não era. Refugiado no lanço da escada entre os andares, esperou que o elevador passasse, e voltou para a porta de seu apartamento, sempre a segurar nas mãos nervosas o embrulho de pão:

— Maria, por favor! Sou eu!

Desta vez não teve tempo de insistir: ouviu passos na escada, lentos, regulares, vindos lá de baixo... Tomado de pânico, olhou ao redor, fazendo uma pirueta, e assim despido, embrulho na mão, parecia executar um ballet grotesco e mal ensaiado. Os passos na escada se aproximavam, e ele sem onde se esconder. Correu para o elevador, apertou o botão. Foi o tempo de abrir a porta e entrar, e a empregada passava, vagarosa, encetando a subida de mais um lanço de escada. Ele respirou aliviado, enxugando o suor da testa com o embrulho do pão.

Mas eis que a porta interna do elevador se fecha e ele começa a descer.

— Ah, isso é que não! — fez o homem nu, sobressaltado.

E agora? Alguém lá embaixo abriria a porta do elevador e daria com ele ali, em pêlo, podia mesmo ser algum vizinho conhecido... Percebeu, desorientado, que estava sendo levado cada vez para mais longe de

seu apartamento, começava a viver um verdadeiro pesadelo de Kafka, instaurava-se naquele momento o mais autêntico e desvairado Regime do Terror!

— Isso é que não — repetiu, furioso.

Agarrou-se à porta do elevador e abriu-a com força entre os andares, obrigando-o a parar. Respirou fundo, fechando os olhos, para ter a momentânea ilusão de que sonhava. Depois experimentou apertar o botão do seu andar. Lá embaixo continuavam a chamar o elevador. Antes de mais nada: "Emergência: parar". Muito bem. E agora? Iria subir ou descer? Com cautela desligou a parada de emergência, largou a porta, enquanto insistia em fazer o elevador subir. O elevador subiu.

— Maria! Abre esta porta! — gritava, desta vez esmurrando a porta, já sem nenhuma cautela. Ouviu que outra porta se abria atrás de si.

Voltou-se, acuado, apoiando o traseiro no batente e tentando inutilmente cobrir-se com o embrulho de pão. Era a velha do apartamento vizinho:

— Bom dia, minha senhora — disse ele, confuso. — Imagine que eu...

A velha, estarecida, atirou os braços para cima, soltou um grito:

— Valha-me Deus! O padeiro está nu!

E correu ao telefone para chamar a radiopatrulha:

— Outros vizinhos, ouvindo a gritaria, vieram ver o que se passava:

— É um tarado!

— Olha, que horror!

— Não olha não! Já pra dentro, minha filha!

Maria, a esposa do infeliz, abriu finalmente a porta para ver o que era. Ele entrou como um foguete e vestiu-se precipitadamente, sem nem se lembrar do banho. Poucos minutos depois, restabelecida a calma lá fora, bateram na porta.

— Deve ser a polícia — disse ele, ainda ofegante, indo abrir.

Não era: era o cobrador da televisão.

1) Após a leitura do texto e considerando o propósito comunicativo apresentado, responda:

- a) A elipse é um recurso textual muito utilizado. No texto de Sabino percebemos que existe uma elipse subjetiva, perceptível através dos constantes casos de sujeito implícito. O que isso sugere com relação à temática textual? E, por que não existe uma referência nominal explícita relativa ao "homem nu" que é o personagem principal?
- b) O texto inicia imediatamente com ações de um referente que ainda não nos foi apresentado: "Ao acordar, disse para a esposa". Contudo, tal construção nos aproxima da situação apresentada por ser algo rotineiro. De que maneira essa estratégia de *proleção referencial* contribui para a construção textual?
- c) A vizinha realiza uma referência mental imediata ao se deparar com o homem nu segurando o embrulho do pão, chegando a confundir-se. Essa confusão é o que gera o efeito humorístico e intensifica a trama. Em duplas reescrevam o final da história, eliminando a *troca referencial* estabelecida no texto, buscando uma nova maneira de criar o efeito humorístico.

Fonte: Atividade elaborada pela bolsista do PIBID-UFRPE.

A letra A da atividade da figura 01 relaciona um elemento linguístico como a elipse e a não identificação do personagem, recurso utilizado como uma das estratégias para a construção temática desse texto. A reflexão sugerida pela questão A remete à premissa da Análise Linguística que relaciona os elementos linguísticos com os propósitos discursivo-textuais dos gêneros (WACHOWICZ, 2012). Desse modo, a língua é compreendida a partir do uso e dos efeitos de sentido pretendidos em cada texto. O mesmo ocorre na letra B, na qual os alunos precisam entender como a protelação referencial se relaciona com a construção textual.

Já a última questão exige que os alunos sejam criativos, mantenham a continuidade do texto e pensem em outra maneira de construir o seu desfecho. Algumas transcrições das respostas apresentadas pelos alunos revelam se eles atenderam ao objetivo proposto pela atividade, que consistiu em fazê-los refletir sobre a relação dos elementos linguísticos com os propósitos discursivos.

#### **Exemplo 01 – Aluno A.**

- a. O homem nu pode ser qualquer pessoa. O autor quer que o leitor aplique a crônica no seu dia a dia para que a identidade dos personagens seja feita de acordo com sua experiência de vida.
- b. O autor aguça a imaginação do leitor com os possíveis finais, o surpreendendo no fim.
- c. “– Valha-me Deus! Esse padeiro é literalmente o pão!”.

Fonte: A transcrição foi feita pela bolsista do PIBID-UFRPE.

#### **Exemplo 02 – Aluno B.**

- a. Sugere uma expectativa maior no leitor. O autor usou do misterioso para atrair o leitor.
- b. Cria uma interação maior entre o autor e o leitor.

- c. –Valha-me Deus! Que pão gostoso!  
E atirou-se em seus braços, beijando-lhe.

**Fonte:** A transcrição foi feita pela bolsista do PIBID-UFRPE.

Ao observar as respostas dos alunos, confirma-se que a relação direta com o processo linguístico e discursivo não foi facilmente realizada e os alunos focaram mais suas respostas nos efeitos discursivos. No entanto, os alunos se mostraram muito criativos nas respostas, mantendo a coerência e o humor ao reconstruir o final da crônica na questão C. De um modo geral, as atividades propostas foram bem atendidas pelos alunos, que se mostraram interessados, principalmente, quando as atividades solicitavam ações interativas e criativas. Logo, a bolsista do PIBID-UFRPE conseguiu desenvolver suas atividades, com o auxílio da docente responsável pela turma, de maneira que atendesse as demandas da escola e as necessidades dos alunos.

### **Considerações finais**

Com o fomento deste trabalho, espera-se contribuir para o aprimoramento de estudos sobre as práticas de leitura e Análise Linguística na sala de aula, de maneira que os alunos realizem leituras crítico-reflexivas e com foco na interação autor-texto-leitor (KOCH, 2015). Esse trabalho envolve os materiais didáticos e atividades complementares que desenvolvam a competência leitora dos alunos e que percebam a riqueza dos recursos da língua(gem) a serviço das diferentes necessidades comunicativas. Cabe aos docentes mediar a construção desse conhecimento, de maneira que faça sentido para os alunos e que corresponda às suas expectativas, aos seus anseios, às suas curiosidades. Diante disso, percebe-se que, com a realização das atividades da presente proposta de intervenção, as práticas de leitura devem ser orientadas para que o aluno reconheça o texto

em sua profundidade, afastando-se das limitações de leitura da criação de Gepeto, pois

Tudo o que Pinóquio pode fazer, depois de aprender a ler, é recitar como um papagaio o texto da cartilha. Assimila as palavras que estão na página, mas não as digere: os livros não se tornam verdadeiramente seus porque, no final de suas aventuras, continua sendo incapaz de aplicá-los à experiência de si mesmo e do mundo. (MANGUEL, 2009, p. 45).

Nesse contexto, a leitura imaginativa e reflexiva deve ser proporcionada na escola, fornecendo elementos libertários na construção de sentido(s) para além do que se apresenta na resposta prévia encontrada no Livro Didático “do mestre”. Assim, com o fomento das práticas de leitura na sua perspectiva Interativa Sociodiscursiva e da análise linguística em situações reais de uso, o professor poderá contribuir para a formação de seres críticos e cidadãos atuantes socialmente. Esse foi o objetivo e esse foi o aprendizado adquirido com essa experiência.

## Referências

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2ed. São Paulo: EDUC, 2012.
- CANDIDO, A. A vida ao rés-do-chão. In: **A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil**. Campinas/Rio de Janeiro: Ed. Da Unicamp/Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992, p. 13-22.

- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- GOTLIB, N. B. **Teoria do conto**. 11. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- KAUFMAN, A. M.; RODRÍGUEZ, M. E. **Escola, leitura e produção de textos**. Trad. de Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- KOCH, I. V. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed., 11ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015
- MANGUEL, A. **À mesa com o chapeleiro maluco: ensaios sobre corvos e escrivainhas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C. MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 199-226.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SABINO, F. O homem nu. In: \_\_\_\_\_. **O homem nu**. Rio de Janeiro: Ed. do Autor, 1960.
- SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTI, M. C.B. Trabalhar com texto é trabalhar com gênero? In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTI, M. C.B. (Orgs.). **Diversidade textual: o gênero na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- WACHOWICZ, T. C. **Análise linguística nos gêneros textuais**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

## **Relações entre as pessoas e os lugares nos conteúdos escolares: discutindo questões étnico-raciais com alunos do quinto ano do ensino fundamental**

Marcielly Teixeira Correia<sup>1</sup>

Alzenir Severina da Silva<sup>2</sup>

A escola enquanto instituição social, que deve preparar o aluno para exercer sua cidadania com criticidade, atuando de forma engajada na sociedade, deve contemplar no ensino saberes transversais que estão presentes nas discussões atuais e perpassam qualquer conteúdo. Dentre esses saberes, uma das temáticas que deve ser trabalhada, é a questão das relações étnico-raciais, como um mecanismo de mostrar ao aluno as diferentes formas de existência humana, nas diferentes culturas e etnias trazendo discussões sobre o surgimento dos termos raça, racismo, a história da colonização e o que persiste até os dias atuais. Esse tema é enfático pelos documentos oficiais criados pelo Ministério da Educação, como os Parâmetros

---

1 Graduada no curso de licenciatura em Pedagogia. Bolsista do Programa de Iniciação a Docência (PIBID-UAG). E-mail: marcy.correia1903@gmail.com

2 Professora do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG). Orientadora/colaboradora do PIBID. E-mail: alzenir@uag.ufrpe.br; alzenirsilva@uol.com.br

Curriculares Nacionais com os temas Transversais (1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação das Relações Étnico-racial e para o Ensino de História e cultura afro-brasileira e Africana (2004). Diante dessas propostas de ensino, se faz necessário também fazer um trabalho no qual o aluno possa fazer uma leitura do seu lugar de pertencimento, ou seja, compreender que o lugar não é apenas um espaço isolado de situações que envolvem questões sociais e subjetivas do sujeito. Desta forma o Ensino de Geografia traz o estudo do lugar como algo imprescindível a ser trabalhado na educação básica, um trabalho transversal que envolve a visão dos alunos sobre o lugar e as relações estabelecidas entre as pessoas nos seus ambientes de vivência para que assim, as crianças possam atribuir significados as situações e julgar se as mesmas são corretas frente aos direitos e deveres dos cidadãos. Esse trabalho teve por objetivo envolver o ensino da Geografia com o estudo do lugar e as relações estabelecidas entre as pessoas, abordando discussões sobre étnia, raça, pertencimento e preconceito com objetivo de analisar como as atividades que foram desenvolvidas durante as intervenções contribuíram para o reconhecimento e respeito às diferenças com igualdade.

### **O ensino das relações étnico-raciais**

O trabalho com essa temática deve proporcionar momentos de reflexão e construção de mecanismos que combatam situações de preconceito existente na atualidade. Desta forma é imprescindível que o educador no processo de ensino, compreenda o porquê que existe discriminação racial, e o que gerou esse tipo de preconceito, pois não basta apenas atentar para um momento histórico, como exemplo a escravidão, mas sim ir além desse fato que é o mais enfático no ensino, principalmente nas datas históricas comemorativas, como exemplo, o dia da consciência negra, onde em um curto período de tempo, a escola promove momentos de reflexão sobre a história de lutas dos negros pelo direito a liberdade.

Considerando que houve a abolição e a libertação dos escravos e que esse momento deve ser lembrado como uma conquista, cabe o questionamento sobre como os professores e alunos enxergam o negro? Será que essa liberdade garantiu o direito do negro ser um cidadão bem visto promovendo a inclusão dos mesmos na sociedade? Segundo Andrade, Fernandes e de Carli (2015): “Negro brasileiro possui maior integração social nos campos legal, cultural e econômico, mas quando falamos em cidadania enquanto uma real possibilidade de construção da sociedade, ainda o vemos longe de uma inclusão digna e efetiva” (p.556).

Mediante o que é colocado pelos autores, nota-se que houve conquistas com relação à integração desses grupos na esfera social, que os mesmos possuem direitos, no entanto esses direitos legais, não garantem a aceitação e reconhecimento dos mesmos na sociedade. Diante disso se faz importante repensar em como levar para sala de aula as contribuições desses grupos para nossa cultura, mostrando as conquistas dos mesmos e o porquê do surgimento do termo raça, discutindo também a questão de pertencimento, do reconhecimento do outro e do respeito às diferenças. As Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e cultura afro-brasileira e Africana (2004) também trazem que:

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo (p.7).

Cabe ressaltar que o ambiente escolar mesmo preparando o aluno para exercer sua cidadania no sentido amplo de si tornar

crítico e participativo, reconhecedor dos direitos e deveres, precisa atentar para superação das desigualdades sociais, com questões que os alunos e docentes trazem do seu contexto para assim ser desenvolvido um trabalho que ocasione momentos de reflexão sobre a diversidade e a desvalorização frente ao outro, ao diferente.

Os professores da educação básica, ao trabalhar com o ensino da História da África e das culturas afro-brasileiras, como as demais etnias, precisam compreender que essas temáticas não são apenas conteúdos escolares que devem ser inseridos no currículo, mas sim uma oportunidade de levar para sala de aula novas discussões, que podem estar presentes nas demais disciplinas, nas quais os discentes poderão associar aos seus contextos de vida, refletir sobre, e pensar em ações que combatam o preconceito.

Os educadores quando levam a temática sobre o preconceito racial, precisam planejar suas aulas, de forma que contemple questões, como por exemplo, o uso do termo raça, a construção da identidade, as ideologias do branqueamento, bem como a rica cultura e os costumes que os negros deixaram para nossa nação brasileira. Para isso se faz necessário que os professores sejam capacitados para se trabalhar com esses assuntos tão polêmicos e importantes que levam os discentes a pensar sobre como deve ser um futuro em que todos sejam vistos com equidade.

### **Relação Pessoas e lugares nas propostas e referenciais curriculares de geografia**

O estudo da Geografia sofreu grandes modificações com relação à maneira que esta ciência foi abordada nos conteúdos escolares enquanto matéria de grande importância para o ensino do espaço. No entanto a forma como essa disciplina era vista voltava-se a meras descrições de lugares, como rios, cidades e aspectos físicos descontextualizados das relações que esses mesmos lugares tem com os seres humanos. Como traz Leite (2012):

Assim, a Geografia Escolar se incumbiu de repassar as informações referentes à identificação, caracterização e localização das características fisiográficas da paisagem, em detrimento das questões de cunho social, econômico e cultural, enaltecendo-os, para incutir a mesma ideia de pátria, nação, nacionalidade, a partir de algo comum: o meio físico (p.15).

Logo após as mudanças no modo de pensar a Geografia como ciência que favorecia aos estudos do meio físico e global, de forma tradicional e pragmática, surge à Geografia crítica, diferente das outras formas de se pensar esse saber, prima por uma ideologia baseada na transformação social como aborda Santos (2010) “Com um tom de revolução a Geografia Crítica, considera que o saber geográfico deve ser envolvido com a transformação social, no combate as desigualdades e não mais deve estar a serviço do Estado” (p.5).

A Geografia como um saber plural precisa levar o aluno a compreender a relação existente entre homem e natureza, homem e sociedade, ou seja, em como interferir na realidade do espaço, esse espaço não apenas físico, mas que envolve questões intimamente ligadas ao respeito, às emoções e ações do sujeito. Santos (2010) traz que a Geografia é “Um instrumento essencial na releitura das dimensões espaciais das relações étnicas da sociedade” (p.6). Desta forma destaca-se a importância do estudo do lugar de pertencimento do aluno frente às situações vivenciadas, as quais ele possa refletir sobre seu papel nos ambientes sociais.

Os Parâmetros Curriculares de geografia para o ensino fundamental (1997) abordam como eixos temáticos podem ser trabalhados nos primeiros ciclos, a questão do lugar como algo mais próximo dos alunos, ou seja, algo que os mesmos saibam falar, dizer o que pensam, o que gostam, e o que poderia ser modificado. O professor também pode trabalhar as relações que esses alunos estabelecem com as pessoas nos seus ambientes de vivência.

Segundo os parâmetros é preciso trabalhar o estudo do lugar com a finalidade de levar o aluno a obter uma visão crítica do seu espaço, não apenas material, mas pessoal, atribuindo significados as situações e questionando o porquê das ações dos sujeitos, pois segundo Santos (2010) “O lugar significa muito mais que o sentido geográfico de localização” (p.6). É no lugar que se estabelece relações, que se constrói a identidade e a noção de pertencimento. De acordo com as Diretrizes Curriculares de Geografia (2013):

Para a Geografia Humanística, o lugar é conceito chave, entendido como o espaço vivido, dotado de valor pelo sujeito que nele vive. Enquanto o espaço se caracteriza pelo indiferenciado, abstrato e amplo, o lugar é onde a vida se realiza, é familiar, carregado de afetividade, o que o torna subjetivo em extensão e conteúdo, bem como em forma e significado (p.60).

O lugar também é um espaço que resulta de um passado, de histórias que interferem na nossa cultura, no modo como agimos e enxergamos o diferente. Desta forma é preciso que esse conceito de lugar seja discutido em sala de aula, como um espaço que serve para estabelecer relações entre os sujeitos e o mundo.

## **Metodologia**

Esse projeto foi realizado em uma escola pública do município de Garanhuns, em uma turma do 5º ano, como um trabalho de intervenção pedagógica promovido pelo programa de iniciação à docência (PIBID), no ano de 2016. Para tanto realizamos um plano de ação, de acordo com os planejamentos bimestrais levando em consideração as curiosidades que surgiram por parte das crianças. A escolha do projeto foi resultado de um período de diagnose no qual pudemos compreender a visão que os alunos tinham sobre o que a geografia ensina e o que eles gostariam de aprender.

## Discussões sobre relações étnico-raciais

No início do projeto buscamos entender como os alunos compreendiam nossas diferenças de cor, o porquê das nossas diferenças físicas. Para isso foi trabalhado uma produção de texto sobre Por que somos de cores diferentes? Antes dos alunos realizarem a produção de um texto respondendo a pergunta, fizemos uma leitura do livro paradidático, de Carmem Gil “Por que Somos de Cores Diferentes?”, que aborda discussões sobre povos de diferentes lugares e diversas características. Após a construção do texto identificamos como resposta:

Alunos que atribuem a diferença de cor a Deus	9
Alunos que atribuem à diferença de cor, as questões climáticas, e produção de melanina e a Deus	6
Alunos que atribuem à miscigenação	4

Desta forma podemos perceber a necessidade de se trabalhar sobre a colonização, as características das pessoas do nosso espaço e discutir sobre o preconceito que existe com o negro na busca de superar preconceitos que persistem na esfera social. Segundo Bento (2005):

Sem uma memória positiva, sem conhecer as figuras de destaque de seu povo, as conquistas importantes no campo das artes, das ciências, as crianças negras tem muita dificuldade em formar uma imagem positiva de seus iguais. Consequentemente não formam uma imagem positiva de si próprias, enquanto negras (p.45).

De acordo com a autora existe essa necessidade de demonstrar algo positivo sobre os negros, e não apenas trabalhar essa temática em datas isoladas e comemorativas.

Após essa atividade foi exibido em data show as curiosidades do livro, as imagens dos lugares e os povos, a fim de que

posteriormente tivéssemos uma aula sobre o porquê dessas diferenças, do surgimento do racismo. Também mostramos fotos das conquistas, dos negros e dos príncipes e princesas da África.

Em uma outra atividade houve a exibição de um curta metragem que tem por título “Vista a minha pele” este video trabalha a questão dos preconceitos que existem no ambiente escolar. Depois de assistir e debater sobre o vídeo, as crianças fizeram uma produção textual, na qual elas falam sobre o filme e pontuam possíveis soluções para esses tipos de preconceitos:

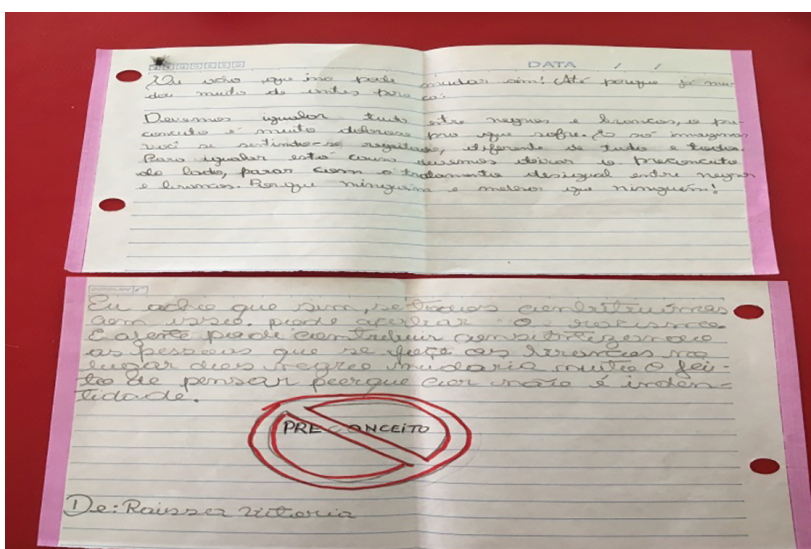


Foto 1 - atividade de produção de texto sobre o filme “Vista a minha pele”

As Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação das Relações Étnico-racial e para o Ensino de História e cultura afro-brasileira e Africana (2004) enfatiza que é preciso oferecer “condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças” (p.20).

## Relações entre pessoas e lugares

A partir das atividades nas quais discutimos sobre a miscigenação, colonização, sobre o preconceito gerado a partir do estereótipo, realizamos algumas atividades sobre o lugar e quais situações de preconceitos eram relatadas pelos alunos e as possíveis soluções. Fala de uma aluna sobre a atividade:

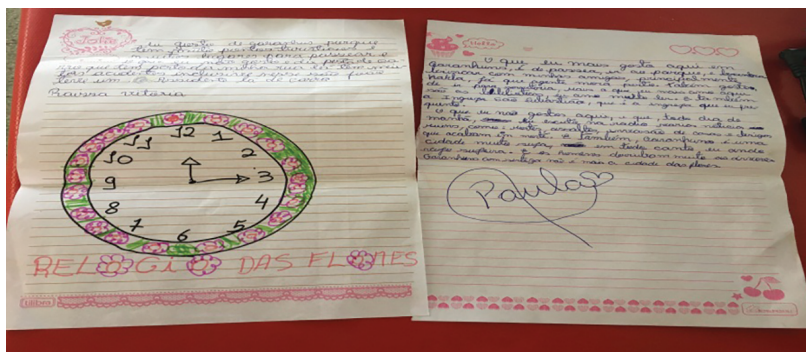
**A1-** Tia isso acontece muito também com os policiais, tipo tá tendo uma blitz aqui, ai ao invés deles escolherem o branco para eles olharem o carro, eles preferem o motorista negro.

Eu não sei o que eu faria, mas essa pessoa que aconteceu isso, como hoje em dia tem as leis, ela poderia tipo denunciar isso.

(fragmento da fala de uma aluna do 5º ano)

Podemos perceber na fala da aluna, que as situações de preconceitos, também acontecem em ambientes não escolares.

Em outra atividade sobre o lugar em que vivem, os alunos escreveram sobre a visão que tem do seu lugar, o que gostam e o que não gostam:



**Foto 2** - Produção realizada pelos alunos sobre o lugar em que vivem

Identificamos por meio dos textos, que o estudo do lugar na geografia e como estamos abordando de forma transversal, discutindo questões sociais nas aulas, contribuiu de forma que leva o aluno a refletir que o lugar não é um espaço apenas físico, mas uma construção das relações entre os sujeitos. Como aborda Santos (2010) “Esse lugar que é produto das atividades e das relações dos sujeitos sociais entre si e entre estes e o meio” (p.8)

Diante das discussões sobre as relações entre as pessoas nos lugares, fizemos uma construção de um livro a partir da leitura do conto “Menina Bonita do laço de Fita”. Exploramos esse conto abordando questões já trabalhadas anteriormente, sobre nossa cor e buscamos associar com os nosso lugar e como poderíamos criar outro livro a partir deste. Após a proposta os alunos foram criando uma nova versão e um novo título que teve por nome “A Menina Bonita da Cidade das Flores”. A culminância se deu por meio de uma peça teatral, na qual os alunos interpretaram a história recriada por eles.



**Foto 3** - peça teatral sobre a história produzida pelas crianças

Após essas atividades e as demais desenvolvidas durante o ano, foi possível perceber o envolvimento e participação dos discentes nas aulas e nas atividades. Os conceitos de lugar e as situações de preconceito foram trabalhadas, pois como traz as Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação das Relações Étnico-racial e para o Ensino de História e cultura afro-brasileira e Africana (2004):

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo (p.7).

### **Considerações finais**

Em pleno século XXI vivemos em um sistema voltado para a educação da cidadania, sendo primordial capacitar os alunos para desempenhar seu papel dentro da sociedade através da moral e da ética que devem vivenciar no processo de ensino aprendizagem da Educação Básica. Para que essa aprendizagem ocorra, se faz necessário trazer para o contexto educacional, temas atuais, que estão presentes no cotidiano do aluno e que muitas vezes são dissociados dos conteúdos disciplinares presentes no currículo escolar. Na escola se faz necessário que o professor prepare o aluno para construir novos saberes, com atitudes de respeito e valorização da diversidade étnica que simboliza as relações entre as pessoas e os lugares em que vivem, como também, passem a compreender a formação da identidade individual e coletiva e dos valores morais e éticos que conduzam ao respeito à diferença e à construção da cidadania.

Consideramos que as ações desenvolvidas por meio do PIBID proporcionaram momentos de discussões, de indagações e reflexões, nas quais os alunos se mostraram participativos, expondo opiniões acerca das temáticas abordadas. Através das atividades realizadas ao longo do ano, foi percebido por meio dos textos, das observações e da oralidade das crianças, que as mesmas tinham uma visão de que o preconceito e as diferenças eram algo que precisava ser discutido pela sociedade. Concluimos que o programa de

iniciação a docência nos proporciona enquanto professor pesquisador, uma aprendizagem que não se detém apenas à teorias, mas também a prática vivenciada na sala de aula, contribuindo para nossa formação como mediadores do saber.

## Referências

- ANDRADE, Bruno; FERNANDES, Bruno Diniz; DE CARLI, Caetano. O fim do Escravismo e o Escravismo Sem Fim- colonialidade, direito e emancipação social no Brasil. **Revista Direito & Práxis**, Rio de Janeiro, Vol. 06, N. 10, 2015, p. 551-597;
- BENTO, Maria Aparecida Silva. **Cidadania em Preto e Branco**. São Paulo: Ática, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. 2004;
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Geografia**, 2008;
- BRASIL. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997;
- LEITE, Cristina Maria Costa. **O Lugar e a Construção da Identidade: os significados construídos por professores de Geografia do Ensino Fundamental**. Brasília, 2012; Tese (doutorado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2012;
- SANTOS, de Laudence Pontes, **o estudo do lugar no ensino de geografia: os espaços cotidianos na geografia escolar**. Rio Claro – São Paulo, 2010; Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Geografia, 2010.

# **O ensino da leitura e da escrita na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental: experiências vivenciadas no PIBID Pedagogia – UFRPE**

Ana Catarina dos S. P. Cabral<sup>1</sup>  
Carmi dos Santos Ferraz<sup>2</sup>  
Lúcia de Fátima Araújo<sup>3</sup>

## **Introdução**

A partir década de 1980, novos enfoques vêm sendo propostos em torno ao aprendizado da leitura e da escrita, que deixa de ser visto apenas como uma aquisição das habilidades de “codificação e decodificação”. O sujeito, além de saber ler e escrever, também deve saber se comunicar através da leitura e da escrita. Houve, na realidade, uma ampliação da definição do que seria saber ler e escrever.

- 
- 1 Professora do Departamento de Educação. Coordenadora do PIBID Pedagogia/UFRPE. [anacatarinacabral@yahoo.com.br](mailto:anacatarinacabral@yahoo.com.br)
  - 2 Professora do Departamento de Educação. Coordenadora do PIBID Pedagogia/UFRPE, [carmiferraz@gmail.com](mailto:carmiferraz@gmail.com)
  - 3 Professora do Departamento de Educação. Coordenadora do PIBID Pedagogia/UFRPE, [luciaaraujo@hotmail.com](mailto:luciaaraujo@hotmail.com)

Diante de tais informações, se faz necessário refletir e discutir algumas questões: como garantir às crianças o acesso às práticas sociais de leitura e escrita? Quais práticas de alfabetização promovem melhor a aprendizagem da leitura e da escrita, de modo a viabilizar que os alunos avancem, de forma autônoma, em sua apropriação das práticas de leitura e produção de textos?

Em sendo a qualidade do ensino-aprendizagem da língua escrita na escolarização formal um dos grandes desafios da educação no Brasil, o Pibid/Pedagogia da UFRPE tem colocado como um dos seus eixos de ação na escola auxiliar os professores na condução de atividades de leitura e escrita. Neste trabalho temos por objetivo socializar atividades desenvolvidas ao longo do último ano em turmas da educação infantil e séries iniciais, procurando avaliar as contribuições desse programa para o ensino da leitura e da escrita.

As atividades voltadas ao ensino da leitura e da escrita foram desenvolvidas em três escolas municipais (Rozemar de Macedo Lima, Darcy Ribeiro e CEMEI Carmelita Muniz), parceiras do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, pelos 24 alunos do curso de Licenciatura em pedagogia da UFRPE, na cidade de Recife, entre os anos de 2014 a 2016. As turmas em que atuamos neste ano foram da educação infantil (grupo IV e V), ensino fundamental (1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano). Os bolsistas planejavam as atividades com os professores e supervisores da escola a partir da organização da rotina da sala de aula e dos projetos desenvolvidos pela escola. Além disso, na Universidade a coordenação de área de Pedagogia acompanhava os planos de trabalho dos alunos e desenvolvia atividades relacionadas à formação do professor, à organização do trabalho pedagógico e às metodologias de ensino envolvendo o trabalho interdisciplinar. Neste trabalho, como abordado anteriormente, focaremos nosso olhar para as atividades voltadas ao ensino da leitura e da escrita, a partir de algumas formas de organização do trabalho pedagógico: atividades voltadas ao trabalho com a leitura de textos, jogos de alfabetização, o trabalho com projetos didáticos e sequências de atividades envolvendo o ensino dos gêneros textuais.

## Aprendizagem do sistema de escrita alfabético

Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1984), ao analisarem os registros produzidos por crianças em processo de alfabetização, perceberam a importância desses documentos como fonte de pesquisa sobre os conhecimentos prévios da criança.

Com a teoria psicogenética, colocou-se em questão a escrita concebida apenas como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras, segundo a qual as unidades (orais e escritas) já estariam predeterminadas, como também estariam as regras de transcrição (FERREIRO, 2001).

Emília Ferreiro (2001) defende uma concepção da escrita como representação da linguagem, processo no qual a criança tem que compreender duas questões básicas: 1) O que a escrita representa? O significado da palavra (conceitos, idéias) ou o significante (os sons que pronunciamos)? e 2) Como é construída a representação? Quais são os seus princípios? O registro escrito se faz no nível da palavra, da sílaba, ou num nível menor que a sílaba, o dos fonemas? Essa série de questionamentos que os sujeitos terão que fazer não implica que inventarão um novo sistema de escrita, mas terão que compreender como esse foi construído. Eles precisam entender o que a escrita nota (ou 'representa', 'grafa') e como a escrita cria essas notações (ou 'representações').

Para apropriar-se da escrita, a criança precisa compreender uma série de princípios que constituem o nosso Sistema Notacional Alfabético e que não envolvem apenas a memorização (MORAIS, 2014).

Ao falarmos do processo de aprendizagem da escrita, é válido ressaltar que o sujeito precisa compreender o SEA, isto é, precisa dominar os seus princípios, para conseguir ler e escrever de forma convencional. Além disso, precisa conhecer os usos e funções da escrita (SOARES, 2004), ou seja, saber se comunicar através da escrita.

No entanto, também entendemos que o trabalho com a consciência fonológica auxilia os aprendizes a refletirem sobre alguns dos princípios do nosso Sistema de Escrita. Morais (2006) define:

Consciência Fonológica como “ um conjunto de habilidades metalinguísticas que permitem ao indivíduo refletir sobre os segmentos sonoros da palavra” (p.60). Ressaltamos ainda a concepção de sujeito que subjaz o nosso trabalho. À luz da teoria construtivista, entendemos o sujeito do conhecimento, no caso, a criança, como um sujeito ativo em seu processo de aprendizagem, sendo na relação que estabelece com o outro[professor(a) mediador(a)] e com o mundo que se dá a construção do conhecimento e, no caso do presente estudo, o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

### **Letramento: práticas de uso da linguagem**

A capacidade de fazer uso da língua escrita não diz respeito apenas à competência no uso do sistema de escrita nos seus aspectos relativos à codificação e decodificação. Usar competentemente a língua escrita é ser capaz de inserir-se de modo autônomo em práticas sociais de leitura e escrita. Tais práticas, portanto, referem-se ao que denominamos conceitualmente de Letramento.

O conceito de letramento, no entanto, pela sua complexidade, não apresenta um sentido único. As definições do termo assumem diferentes perspectivas de acordo com as dimensões privilegiadas em cada pesquisa que tem como foco o letramento. As práticas de uso e de ensino da escrita, por sua vez, vão sustentar-se em uma destas perspectivas. Neste trabalho, assumimos o conceito de letramento como um fenômeno sociocultural, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita. Tal fenômeno não é algo neutro e autônomo, mas, pelo contrário, o letramento constitui-se de práticas que envolvem a escrita e que são socialmente construídas em processos amplos que “são responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições ou formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais”(Soares, 2005, p. 75). Nesta perspectiva, o “sentido do letramento depende da instituição social no qual está embutido” e que “práticas particulares de leitura e escrita que são ensinadas em um contexto dependem de aspectos da estrutura

social tais como estratificação e papel da instituição educacional” (Street, 1984, p.8). Ou seja, o que o letramento é depende de como a leitura e a escrita são concebidas e praticadas em determinados contextos sociais. Assim sendo, não existe apenas um tipo de letramento, mas práticas de letramento que mudam de acordo com o contexto. Desse modo, também não existe uma dimensão que possa ser superior ou mais elaborada que outra. As formas de letramento consideradas simples ou complexas são de fato diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida.

Embora o que exista sejam diferentes configurações de práticas de letramento, pode-se falar em formas de letramento dominante e letramento marginalizado. Instituições dominantes como a escola, por exemplo, dão suporte a práticas dominantes de letramento. A escola, enquanto instituição, cria distintas práticas e, particularmente, no que diz respeito às práticas de letramento, ela cria um conjunto de práticas em torno dos usos da linguagem, separadas de outras atividades culturais. Tais práticas constitui-se no chamado letramento escolar ou práticas escolares de letramento.

Os estudos do letramento como prática social, pelo contrário, colocam a atenção sobre os textos do dia a dia, os textos da vida pessoal, pois acredita-se que o letramento está embutido nas atividades ordinárias da vida e não apenas na escola ou no trabalho. Assim sendo, o primeiro ponto de partida considerar o cotidiano das pessoas e como elas fazem uso da escrita e da leitura.

Não se pode negar o papel que a escola exerce hoje em nossa sociedade e que, para muitos indivíduos, ela seja, talvez, o único meio de acesso à aprendizagem sistemática da escrita. É preciso considerar também que a escola apresenta suas especificidades e, por isso, discutir as práticas de letramento realizadas dentro de seus muros não se trata apenas de substituir as formas de trabalho escolar. No entanto, é preciso que o trabalho com a leitura e a escrita na escola possa resgatar diferentes práticas de letramento, vivenciadas em diferentes situações de uso na sociedade.

Por essa razão, é importante, sem deixar de lado as atividades de Apropriação do SEA, levar o aprendiz a ler e produzir diferentes

gêneros e com diferentes funções, definindo interlocutor, gênero a ser produzido e finalidades do mesmo

### **A relação escola e universidade no processo de formação docente**

A busca de alternativas para a problemática da qualidade do ensino, assim como a prática da formação de professores como um dos meios de se produzir essa qualidade não são objetos de discussão recentes. Nestas discussões, um elemento vem sendo continuamente questionado, pelo menos, nos últimos 30 anos: a fragmentação do processo ensino-aprendizagem por meio da dicotomia relação teoria/prática e da distância entre o universo acadêmico e a escola, pois, conforme (FUSARI,1992), professores e especialistas têm dividido o espaço da educação, cada um “cuidando do seu”, reforçando, assim, a falta de uma visão de totalidade.

Reforçando esta discussão, Libâneo (1985) postula que o educador só conseguirá cumprir seu papel de mediador entre o aluno e o conhecimento quando, em sua formação, a separação entre saber, saber ser e saber fazer estiver superada.

Portanto, ao invés de estar separada do contexto escolar, a formação deveria procura ser uma tarefa “paralela às atividades escolares, buscando no cotidiano escolar, o seu conteúdo de reflexão-teorização-instrumentação. Pois, poucas vezes tem se procurado resgatar os saberes e valores possuídos pelos professores e que são fruto de sua prática cotidiana. Ao contrário, procuram enquadrar estes saberes dentro dos saberes científicos. Se aqueles não couberem nestes, são considerados inadequados. O processo de formação é, antes de tudo - e muitas vezes só isso - um processo de informação. São oferecidos “pacotes” de conhecimento que deverão ser consumidos na prática de sala de aula pelo professor. Dessa forma, na formação inicial o futuro professor receberia estes conhecimentos para serem “aplicados” quando de sua atuação profissional. A escola, como campo de estágio, muitas vezes se torna o lugar de se

ver o quê e como não fazer. Negando-se, desta forma, os saberes e práticas construídas pelo professor no seu fazer diário. Por outro lado, os profissionais da escola olham sempre com desconfiança para a universidade, acreditando que toda aquela teoria elaborada na academia nada tem a ver com sua prática cotidiana.

Desta dificuldade apontada acima surge a necessidade de se pensar alternativas que contemplem uma formação mais articulada aos espaços profissionais e que dê conta de aproximar a escola e a universidade, assim como articular também o processo formativo inicial e aqueles destinados ao docente em exercício profissional.

Na esteira destas discussões e buscando tal articulação, a Licenciatura em Pedagogia da UFRPE, por meio das atividades do PIBID, desafia seu aluno a articular conhecimentos do campo educacional com práticas profissionais e de pesquisa, trabalhando com um repertório de informações e habilidades, compostos por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, numa perspectiva fundamentada em: interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Sendo o processo formativo pautado no tripé ação-reflexão-ação, abrindo-se espaço para uma discussão mais consistente num movimento que reúne licenciandos em processo de formação e docentes em efetivo exercício profissional. Com efeito, a pluralidade de conhecimentos e saberes a serem apreendidos durante tal processo formativo do profissional que irá atuar nos anos iniciais do ensino fundamental transpõe a sua formação inicial, para articular-se à continuada, por meio da promoção da aproximação entre a universidade e a escola de educação básica. Neste sentido, tal aproximação tem possibilitado:

- a inserção do aluno na realidade escolar, proporcionando uma diminuição considerável da lacuna histórica entre teoria X prática na formação acadêmica na Universidade;
- a troca de saberes e experiências entre os professores da educação básica e os licenciandos, ampliando o atendimento às demandas da escola e também da formação de professores;

- a aproximação e ampliação das reflexões acerca da formação inicial (licenciandos) e formação continuada (professores da rede básica);
- o aprofundamento da dimensão da pesquisa na formação de professores, tendo o “chão da escola” como ambiente de reflexão sobre a construção do saber docente, da gestão escolar, das relações interpessoais no processo de ensino-aprendizagem, assim como tantas outras temáticas envolvidas na realidade escolar.

Nessa perspectiva, visamos com esse trabalho vivenciar com os alunos de Pedagogia um ensino pautado num movimento entre o aprender e o ensinar, tendo como referência a dimensão complexa da relação teoria e prática inerente aos fenômenos estudados, tomando como ponto de partida o estudo de problemáticas contextualizadas numa perspectiva interdisciplinar, considerando que essa discussão não pode ser dissociada de uma reflexão mais ampla que diz respeito à formação de professores polivalentes.

Desta forma, buscamos contribuir significativamente para a formação de professores dos anos iniciais comprometidos com a formação de cidadãos críticos, reflexivos e conscientes de seu papel social, sendo, portanto, transformadores dos diversos contextos nos quais interagem.

### **Leitura e escrita na escola: ações do PIBID**

Os bolsistas PIBID ao longo dos meses de intervenção estimularam o prazer pela leitura pelas crianças da escola, leram para os alunos com diferentes finalidades (SOLÉ, 1998): leitura pelo prazer de ler, ler para obter uma informação precisa, ler para revisar o próprio escrito, dentre outras. Um exemplo, destas atividades,

foram as do Projeto “Rodas de Leitura”, no qual os alunos levavam as turmas para o pátio da escola e realizavam a leitura de contos, fábulas, lendas, contos africanos dentre outros. Para isso, os alunos exploravam algumas estratégias de leitura (SOLE, 1998), utilizaram de alguns instrumentos musicais e de alguns recursos para motivar a leitura (fantasias, caixas, utilização de fantoches, dentre outros).

No fragmento abaixo as supervisoras Sandra Arruda e Sandra Amorim relatam como foi a experiência com a Roda de Leitura na escola Rozemar de Macedo.

O Projeto Rodas de Leitura teve como objetivo estimular o hábito da leitura pelo prazer. As ações do projeto foram as seguintes: as supervisoras preparam material teórico (textos e vídeo) e realizavam uma reunião de estudo deste material para discutir as práticas que colaboram para cultivar o prazer pela leitura. Os Pibidianos escolhiam o livro e planejavam sua leitura, que ocorreria no pátio da escola, juntamente com a professora regente da sala. No dia 10 de julho de 2015 aconteceu à culminância do primeiro semestre. A atividade consistiu numa vivência coletiva do Projeto Rodas de Leitura. Cada dupla de Pibidianos, selecionou um dos livros lidos, durante o primeiro semestre nas rodas de leitura, com suas respectivas turmas, construiu uma apresentação teatral, apresentou para toda a escola, numa tarde dedicada a leitura. Na ocasião aconteceu, também, a exposição dos livros lidos pelos pibidianos para as crianças, dos cartazes/painéis que demonstravam o trabalho desenvolvido pelos pibidianos com as rodas de leitura durante o primeiro semestre. A gestão escolar destacou a relevância do trabalho desenvolvido pelo PIBID com as Rodas de Leitura para formação de leitores.



**Figura 1** - Roda de Leitura na Escola Municipal Rozemar de Macedo no ano de 2015

Outra atividade desenvolvida pelos alunos foram os jogos de alfabetização, com o objetivo de fazer com que os alunos refletissem sobre o sistema de escrita alfabética. Os bolsistas PIBID planejavam seqüências de atividades envolvendo o ensino do Sistema de Escrita Alfabética e utilizavam os jogos de alfabetização da escola ou elaboravam outros jogos de reflexão sobre os princípios do sistema, análise fonológica ou de consciência fonológica (MORAIS, 2014).



**Fig. 2** - Alunos da Escola Darcy Ribeiro do 1º ano com o dado das letras no ano de 2016

Para realizar um trabalho interdisciplinar, envolvendo o trabalho com as diferentes áreas dos conhecimentos, alguns projetos didáticos foram desenvolvidos pela escola, tais como: projeto Ariano Suassuna, Projeto Plantas Medicinais, Projeto Construindo nossa Horta, Conhecendo a Cidade de Recife, Conhecendo o Corpo Humano.

No relato abaixo podemos observar o trabalho do pibidiano Caio Fernandes, na Escola Municipal Darcy Ribeiro, envolvendo o trabalho com Plantas Medicinais.

Propus aos alunos do 5<sup>a</sup> ano, no ano de 2016 e a professora da turma o desenvolvimento de um projeto sobre Plantas Medicinais. Tivemos como objetivo fazer com que as crianças conhecessem as plantas medicinais e seus usos. Para isso, as atividades foram planejadas, juntamente com a professora regente da sala e com os alunos. O dia destinado ao projeto era uma vez por semana e teve a duração de 2 meses. Ao longo das etapas do projeto levantamos os conhecimentos prévios dos alunos sobre as plantas medicinais e seus usos. Depois realizamos uma pesquisa, para construção de uma tabela contendo: nome da planta, parte a ser usada, para que serve, como preparar e precauções. Também aproveitamos esse momento para conversar sobre as formas de cultivo, tipos de sementes e as partes das plantas. A culminância desse projeto foi realizada para toda a comunidade escolar. Neste momento, os alunos tiveram a oportunidade de apresentar o que aprenderam para os pais, colegas de outras turmas e gestores. Esse projeto possibilitou o trabalho envolvendo várias áreas do conhecimento de forma lúdica. Os alunos se mostraram envolvidos ao longo de todas as etapas do projeto.



Também foram propostas sequências didáticas envolvendo o ensino dos gêneros textuais (DOLZ e SHENEUWLY, 2002). Para essas ações foram planejadas atividades envolvendo carta pessoal, manchete de jornal, reportagem, receita, instrução de montagem de brinquedo, cordel, dentre outras.

Como podemos observar no relato de experiência pedagógica do grupo V (5 anos), de uma Creche Municipal Carmelita Muniz, localizada na cidade do Recife-PE, pela bolsista Missilene Maria Silva e Costa, ao trabalhar com o gênero Biografia.

Defendemos que a cultura popular deve estar inserida nas creches, escolas e em todo espaço de aprendizagem de forma contínua e organizada, contemplando as diversidades culturais brasileiras e principalmente as pernambucanas, e assim, valorizar as identidades e diversidades culturais do estado de Pernambuco e do Brasil. Nesse sentido, pensamos em uma sequência didática sobre o folclore, com recorte para a dança coco de roda,

homenageando a senhora Selma Ferreira da Silva (Dona Selma do coco). Assim, tivemos como objetivos: apresentar o significado do folclore; valorizar a presença feminina através das contribuições dona Selma do coco; compreender noções sobre o que é uma biografia; e por fim, construir coletivamente uma coreografia para dançar o coco de roda.

No primeiro momento, perguntamos o que é folclore? E após o diálogo colocamos um vídeo do “quintal da cultura”: O que é folclore?. Após os alunos falarem sobre o vídeo, fizeram leituras de imagem em cartazes colados no quadro mediado por mim que explicava as tradições nacionais. No segundo momento, perguntamos quem conhecia as danças folclóricas, e mostramos cartazes, colocamos um vídeo do coco de roda, com dona Selma do coco cantando, perguntamos quem conhece essa dança? Depois, perguntamos o que é biografia? Explicamos o significado e incentivamos os alunos a falarem. Entregamos uma folha com atividade que destacava elementos do folclore brasileiro, informamos que no dia seguinte iríamos conhecer a biografia de dona Selma do coco. No outro dia, fizemos um cartaz expondo imagens de dona Selma do coco, falamos seu nome, data de nascimento e morte, os prêmios que ela recebeu, que sua música foi conhecida em outros lugares do mundo. Em seguida, mostramos um vídeo “ O melhor do Nordeste- Selma do coco- alto da Sé-Olinda”, no qual dona Selma foi entrevistada. As alunas (os) escutaram a música “minha história”, e trabalhamos gênero textual com escrita da música no caderno, e biografia da Selma do coco, propomos a turma um ensaio da dança coco de roda para apresentação na culminância do folclore no CMEI.

Consideramos ser necessário enriquecer as práticas pedagógicas com elementos e personalidades negras que contribuíram e contribuem para formação da

identidade cultural e diversidades do Brasil, assim como as que valorizam a formação das identidades de crianças, jovens e toda população brasileira. Precisamos nos descolonizar e fazer da escola um espaço de valorização dessas identidades.

## **Considerações finais**

O projeto PIBID vem possibilitando os primeiros contatos dos estudantes de pedagogia com a escola e as crianças, contribuindo para a construção da vivência e trabalho docente. Essa experiência permite aos estudantes bolsistas a experimentação das teorias estudadas na universidade e sua implementação prática no campo de estágio de iniciação à docência. Ao entrar em contato com os problemas relativos à aprendizagem da leitura e da escrita encontrados na escola, o futuro professor recebe apoio e orientação de professores pesquisadores e supervisores, além de discutir com outros bolsistas e buscar possíveis soluções e encaminhamentos para as dificuldades que porventura possa encontrar nas ações de ensino. Além disso, essa experiência favorece também o desenvolvimento de outras competências necessárias na formação do professor como autonomia, criatividade, planejamento e flexibilidade para lidar com as questões do cotidiano da escola. Assim, o PIBID constitui-se como uma experiência rica em diferentes sentidos para a formação de tais bolsistas.

A melhoria do ensino motivada pelas perspectivas metodológicas estudadas na Universidade e do encontro com a experiência do docente da escola é certamente concretizada nessa conjunção de fatores e parcerias que o Programa agrega. Esperamos e contamos com essa parceria para que a melhoria do ensino da escola pública seja não só concretizada, mas permanentemente revelada nos resultados das avaliações e profissionalização dos alunos que fazem parte deste programa.

## Referências bibliográficas

- FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- FUSARI, José G. - Tendências Históricas do Treinamento em Educação. In: BENFANTI, Aidê M.- **Recursos Humanos para a Educação**. F.D.E: São Paulo, p. 13-27, 1992
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.
- MORAIS, A.G. **Como eu ensino: Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.
- SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, Jan./Apr. 2004, n°25.
- \_\_\_\_\_. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autentica, 2005.
- STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.



# Por uma escola mais humana: a atuação do PIBID/ Letras/UAST e a Educação em Direitos Humanos

Elaine Cristina Nascimento da Silva<sup>1</sup>

Thaís Ludmila da Silva Ranieri<sup>2</sup>

## Introdução

Já é de conhecimento que a atuação do Programa de Iniciação à Docência, doravante Pibid, em atividade desde o ano de 2007, busca através da “articulação entre a IES e o sistema público de educação básica, promover a inserção dos licenciandos no contexto de escolas da rede pública de ensino” (Edital 061/2013). Além disso, o Pibid hoje se tornou um dos principais programas para o aperfeiçoamento e valorização da formação inicial e continuada de professores. Diante desse quadro, a inserção do Pibid na rede básica de ensino não só contribui para formação de profissionais nas mais diversas áreas das licenciaturas no Ensino Básico, mas também

---

1 Professora do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco/Unidade Acadêmica de Serra Talhada. Coordenadora da área de Letras. E-mail: elainecrisufrpe@gmail.com

2 Professora do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco/Unidade Acadêmica de Serra Talhada. Coordenadora da área de Letras. E-mail: thaisranieri@yahoo.com.br

auxilia a articulação da unidade escolar com temas e discussões que, em dias atuais, se mostram importantes e indispensáveis para a formação de cidadãos e para a construção de uma sociedade mais igualitária. Entre as temáticas emergentes, destacamos discussões tais como violência, sexualidade, preconceito e discriminação racial.

Por esses motivos e sensíveis a essas questões, temos nos perguntado: de que forma o Pibid/Letras/UAST/UFRPE pode contribuir para mudar esta realidade? Tentando responder à esta problemática, nos últimos dois anos, os bolsistas de Iniciação à Docência e os professores-supervisores vêm desenvolvendo ações que buscam discutir tais temáticas, objetivando a quebra de tabus dentro dos muros das escolas. Tomando como base esta proposta de trabalho, este trabalho tem como objetivo apresentar três ações desenvolvidas de forma individual ou coletiva pelos bolsistas de Iniciação à Docência, supervisores e coordenadoras entre os anos de 2015 e 2016 em parceria com o Núcleo de Direitos Humanos da UFRPE/UAST<sup>3</sup>.

Para atender aos objetivos formulados, o presente trabalho está dividido em seções articuladas que buscam tratar de aspectos relevantes para a discussão proposta. A seguir apresentamos as seções: O PIBID/LETRAS na Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UAST)/UFRPE; A Região do Sertão do Pajeú: espaço de atuação do Pibid/Letras/UAST; Educar para o ser humano: Educação em Direitos Humanos; Ações Desenvolvidas; Considerações Finais; Referências.

---

3 Agradecemos ao Núcleo de Direitos Humanos da UFREP/UAST aqui representados pelos professores Filipe Lima, Nicole Pontes e Marcela Cássia Figueiredo.

## O PIBID/LETRAS na Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UAST)/UFRPE

Na Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UAST) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), o PIBID atua desde 2010 através dos cursos de Letras e Química, as únicas licenciaturas entre os nove cursos que constituem a Unidade. Atualmente, o PIBID-Letras-UAST atua em cinco escolas de Serra Talhada, três localizadas no centro (sendo duas escolas de referência e uma de ensino regular) e duas na periferia da cidade. Só em 2016, a área de Letras do programa conseguiu atender aproximadamente 2000 alunos da rede pública estadual em Serra Talhada.

A equipe é composta por 30 (trinta) bolsistas, alunos do curso de Letras da UAST, 5 (cinco) professores concursados das escolas estaduais parceiras do programa, os quais atuam como supervisores dos alunos-bolsistas, e 2 (duas) coordenadoras da área, professoras do curso de Letras da UAST. Contamos, ainda, com o apoio de outros professores do mesmo curso e da mesma instituição, que atuam voluntariamente como orientadores dos alunos-bolsistas.

Sendo assim, alunos-bolsistas, professores-supervisores, professores orientadores e professoras-coordenadoras atuam através do planejamento e execução de planos de ação individuais e coletivos, levando sempre em conta as demandas das escolas, isto é, as dificuldades de aprendizagem dos alunos e as temáticas cujas discussões se fazem necessárias. Dessa forma, promovem oficinas, minicursos, sequências didáticas, projetos, palestras, debates e mesas-redondas, ora no contraturno, ora no turno em que os alunos estudam, focando em conteúdos e temáticas de Língua Portuguesa, Literatura e Língua Inglesa. Para tanto, contam com o apoio da equipe gestora e dos demais professores, que não só viabilizam a execução das atividades, como também cedem tempo e espaço pedagógicos nas escolas parceiras.

Em Serra Talhada, o programa tem promovido uma verdadeira imersão dos estudantes no contexto das escolas públicas da cidade desde o início da sua formação acadêmica, através do

desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas devidamente orientadas e acompanhadas por docentes mais experientes.

### **A região do Sertão do Pajeú: espaço de atuação do PIBID/Letras/UAST**

A cidade de Serra Talhada, que se encontra a 415 quilômetros da capital do Estado de Pernambuco, está inserida na microrregião do Pajeú, que conta com mais dezesseis municípios pernambucanos. Serra Talhada é a maior cidade da região do Pajeú, que tem por ponto comum o Rio Pajeú que serpenteia todas as dezessete cidades da região. Além dos aspectos geográficos, a cidade de Serra Talhada é marcada pelos seus aspectos históricos. Assim, a cidade é conhecida por ter sido a cidade de nascimento de Virgulino Ferreira da Silva, vulgo Lampião. Além de Lampião, Serra Talhada conta com nomes importantes para a história e para a política do Estado de Pernambuco, como o governador do estado Agamenon Magalhães, e do Brasil. Hoje vem explorando o ritmo popular conhecido por Xaxado, ao se assumir como “a capital do Xaxado”. No mais, Serra Talhada abriga uma das unidades acadêmicas da Universidade Federal Rural de Pernambuco, a Unidade Acadêmica de Serra Talhada, bem como instituições privadas de ensino superior.

Apesar de todos esses aspectos positivos que acompanham a cidade, Serra Talhada, como várias cidades do Estado de Pernambuco, conta com índices altos de violência. Em especial, a violência contra mulher, negros e homossexuais. Segundo Nóbrega Júnior (2010), nos registros de homicídios do Estado de Pernambuco na região Nordeste, mulheres e homens pardos ou negros aparecem como as principais vítimas de violência.

Em sua pesquisa, Nóbrega Júnior (2010) aponta que as mulheres representam de 8 a 10% dos índices de assassinatos no Estado de Pernambuco. Em nota publicada no site do Centro Sabiá, uma em cada cinco mulheres foram agredidas pelo ex ou pelo seu companheiro. Ainda na nota, o grupo Casa das Mulheres do Nordeste

aponta, através de assessorias e trabalhos técnicos realizados, que as mulheres, na Região do Sertão do Pajeú, carecem de serviços de atendimento a mulheres vítimas de agressões, fazendo com o que o ciclo de violência doméstica ainda persista. A pesquisa da Ong SOS Corpo (2015) aponta que a Região do Pajeú junto com a Zona da Mata e o Agreste foi a região que teve um aumento no homicídio contra mulheres.

No que tange a violência contra homens e mulheres negros, Nobrega Junior (2010) afirma que os homens pardos ou negros são vítimas em quase 85% dos casos em óbitos por agressão. Infelizmente, temos a mesma proporção quando se verifica para as mulheres negras. Segundo dados de pesquisa realizada pela Ong SOS Corpo (2015), na década que vai de 2003 a 2013, as mulheres negras representaram a maioria dos óbitos.

Percebemos, dessa forma, que o cenário de atuação do PIBID nessa região é marcado por crimes de violência sexual contra mulheres e por crimes raciais, como também podem ser observados nos registros feitos pela mídia local e em dados estatísticos que mostram uma crescente nesses números. Acrescentamos ainda os crimes de cunho homofóbico que vêm alarmando a região em números e em graus de violência.

Na próxima seção, apresentaremos os conceitos que embasam a nossa discussão sobre a Educação em Direitos Humanos e sua articulação com as ações do PIBID.

## **Educar para o ser humano: educação em Direitos Humanos**

Partimos do pressuposto de que a Educação em Direitos Humanos (doravante, EDH):

concebe a formação de pessoas como um processo de “empoderamento”, que pode ser caracterizado na gestão de ações preventivas de violações de direitos humanos em diferentes espaços, de articulação política e

educacional, principalmente, pelos grupos vulneráveis; de difusão de conhecimentos que possibilitem o exercício da cidadania e da democracia; e na vivência cotidiana de uma postura solidária com os outros (BRASIL, 2013, p. 34).

Dessa forma, a EDH não deve ser uma atuação pontual em situações particulares do cotidiano escolar, mas uma ação contínua a ser adotada pelos profissionais da escola. Ou seja, não se trata de apenas mais um tema transversal a ser encaixado dentro dos conteúdos das diversas disciplinas escolares, mas de um conjunto de atitudes que a escola deve propor cotidianamente.

Entendemos que a escola necessita que as suas discussões e ações ultrapassem a barreira das disciplinas escolares e tragam para dentro questões de cunho social que se mostram pertinentes e urgentes em tempos atuais. Para Sader (2007, p. 75), “abordar o tema da educação em direitos humanos requer uma visão mais ampla do que significa educar”. Assim,

acreditamos que a educação para os direitos humanos é particularmente importante, pois se acredita que esse tipo específico de educação pode exercer um papel fundamental no projeto histórico de fortalecimento da cidadania e da consciência de dignidade do brasileiro (BARREIRO, FARIA E SANTOS, 2011, p. 64).

Acreditamos também que a educação é um direito humano, visto que é um dos caminhos para as diversas mudanças sociais que se deseja alcançar dentro de um processo democrático. A Educação em Direitos Humanos (doravante, EDH) possibilita às pessoas a sensibilização e a conscientização para perceber a importância do respeito ao ser humano, ou seja, é “uma ferramenta fundamental na construção da formação cidadã, pela afirmação de tais direitos” (BARREIRO, FARIA e SANTOS, 2011, p. 64). Logo, percebemos que a educação é uma das vias para a promoção dos direitos humanos.

Em se tratando da formação inicial e continuada de professores, a EDH deve ser parte não somente do currículo das licenciaturas, mas também das formações voltadas para os professores em atuação. No caso do Pibid, a EDH se torna parte da formação dos licenciandos em suas atividades nas escolas parceiras.

Segundo as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos para a Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 47), as metodologias de ensino devem possibilitar:

- construir normas de disciplina e de organização da escola, com a participação direta dos/as estudantes;
- discutir questões relacionadas à vida da comunidade, tais como problemas de saúde, saneamento básico, educação, moradia, poluição de rios e defesa do meio ambiente, transporte, entre outras;
- trazer para sala de aula exemplos de discriminações e preconceitos comuns na sociedade, a partir de situação-problema e discutir de forma de resolvê-las;
- tratar as datas comemorativas que permeiam o calendário escolar de forma articulada com os conteúdos dos Direitos Humanos de forma transversal, interdisciplinar e disciplinar;
- trabalhar os conteúdos curriculares integrando-os aos conteúdos da área de DH, através das diferentes linguagens: musical, corporal, teatral, literária, plástica, poética, entre outras, com metodologia ativa, participativa e problematizadora.

As diretrizes acima apontadas para o trabalho com a EDH nas escolas brasileiras se coadunam com os princípios gerais que regem o Pibid, uma vez o trabalho articulado se mostra como um eixo integrador entre as propostas para a EDH e o Pibid.

O documento ainda ressalta que um dos desafios a serem enfrentados para a implantação dessas metodologias é “a inexistência na formação dos/as profissionais nas diferentes áreas de conhecimento, de conteúdos e metodologias fundados nos DH e na EDH” (BRASIL, 2013, p. 48). Mais uma vez temos a atuação do

Pibid com um papel importante na formação de profissionais que possam atuar a partir dos pressupostos dos Direitos Humanos (DH) e da EDH.

Depois do exposto, partiremos para a descrição das ações desenvolvidas pelos bolsistas do PIBID/Letras/UAST/UFRPE, tendo por base o DH e a EDH.

## **Ações desenvolvidas**

As ações desenvolvidas foram articuladas com o Núcleo de Direitos Humanos (NDH) da Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UAST) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). A parceria com o Núcleo se fez importante por se tratar de um grupo em que as temáticas ligadas aos Direitos Humanos são o foco das discussões e por ser composto por profissionais das mais diversas áreas de atuação da Universidade, entre os quais docentes, discentes e técnicos. Essa articulação se mostrou de suma importância, pois os alunos-bolsistas se sentiram muito mais seguros para realizar atividades sobre temáticas ligadas aos direitos humanos (até o momento pouco estudadas por eles), sabendo que contariam com o apoio de profissionais mais experientes na área.

As atividades foram realizadas no período de outubro de 2015 a agosto de 2016. Para este trabalho, focaremos aqui as seguintes atividades: 1) Ciclo de debates na Escola Irnéro Ignácio (outubro de 2015); 2) Roda de Diálogos: “Questões de Gênero”, (novembro de 2015) e 3) Workshop sobre Direitos Humanos na Escola Methódio Godoy Lima (junho de 2016).

## **O ciclo de debates na Escola Irnéro Ignácio**

O Ciclo de Debates aconteceu em uma das escolas parceiras, a Escola Estadual Irnéro Ignácio, localizada na periferia da cidade de Serra Talhada. Esta ação foi realizada com educandas e educandos do

Ensino Médio sobre algumas temáticas que se referem aos Direitos Humanos e o resultado foi motivador, uma vez que vários paradigmas foram discutidos. A ação oportunizou levarmos discussões de suma importância à sala de aula, possibilitando aos jovens um espaço para o pensamento crítico, para que as suas vozes sejam ouvidas e para que possam acreditar em uma sociedade mais justa e igualitária. Por sua vez, os debates foram mediados pelas professoras Nicole Louise Pontes e Marcela Cássia Sousa de Melo Benício Figueiredo, ambas membros do Núcleo de Direitos humanos da UFRPE-UAST, e pelos professores José Antônio Feitosa Apolinário e Paula Santana, que não são do Núcleo, mas também discutem as temáticas relativas aos direitos humanos e puderam contribuir com o evento. A primeira roda de diálogos teve por título: “Questão de gênero: sobre as relações cotidianas” e foi mediada pela professora Marcela Cássia Sousa de Melo Benício Figueiredo. A segunda roda de diálogos foi intitulada “Intolerância religiosa e respeito às diferenças: algumas percepções” e foi liderada pelo professor José Antônio Feitosa Apolinário. A terceira roda de diálogos ficou responsável pela professora Paula Santana e se chamou “Precisamos falar sobre o racismo no Brasil”. Por fim, a última roda de diálogos teve como título “Homofobia é o quê mesmo? Conhecer para prevenir”.

As discussões aconteceram ao longo de uma semana (20 a 23 de outubro de 2015) e cada uma foi realizada em um dia diferente, de modo que todos os alunos puderam participar de todas as rodas de diálogos. Todas usaram basicamente a mesma metodologia: os alunos, sentados nas carteiras, foram dispostos em um grande círculo fechado, dentro do qual também estava o mediador. O mediador, por sua vez, provocava o debate através de questões, de modo que as dúvidas, opiniões, mitos, tabus, preconceitos fossem naturalmente emergindo nas falas dos alunos.

Através de uma linguagem clara e próxima dos alunos, os mediadores questionavam as falas dos alunos. Por meio desse método, os alunos puderam se confrontar e pensar em outras perspectivas diferentes da sua. Acreditamos que esse modo de agir estimula o pensamento crítico e favorece a mudança de pensamento

e atitude (quando não, pelo menos ajuda a desenvolver o senso de empatia pelo próximo). A cada roda de diálogo promovida, os alunos se envolviam mais nas discussões, se sentiam cada vez mais à vontade para falar o que pensavam e demonstravam mais respeito pelas opiniões diferentes das suas. Foi um exercício estimulante de uso da linguagem oral em contextos públicos e de prática da cidadania na escola.

### **A Roda de Diálogos – IV Simpósio de Iniciação à Docência**

A segunda atividade, Roda de Diálogos: “Questões de Gênero”, se deu no IV Simpósio de Iniciação a Docência da Universidade Federal Rural de Pernambuco realizado na Unidade Acadêmica de Serra Talhada, que aconteceu no dia 17 de novembro de 2015. Com duração de cerca de 2h (duas horas), a atividade foi direcionada aos bolsistas de Iniciação à Docência, supervisores e coordenadores do Programa. Esta Roda de Diálogos contou com a participação dos professores da UAST Cleber Alves Ataíde, Filipe Mendonça de Lima, Nicole Louise Pontes e Marcela Cássia Sousa de Melo Benício Figueiredo. Os discentes do curso de Letras Lika Souza e Heider Menezes, membros do Núcleo, também estiverem presentes incentivando o debatendo.

Os professores, inicialmente, revezaram entre si falas mais informativas sobre o tema, contemplando discussões sobre o que significa trabalhar questões de gênero na escola, a importância em abordarmos, nas salas de aulas, tais questões, de que forma todas as disciplinas podem trabalhar essa temática e que aspectos relativos a ela devem perpassar o ensino. Num segundo momento, os professores abriram a discussão para o público, que pôde fazer perguntas e tirar dúvidas. Os alunos bolsistas participaram ativamente e amplamente dessas discussões, trazendo suas experiências enquanto iniciantes à docência, bem como experiências pessoais, levantando entraves que podem surgir ao levarmos tal temática para discutir nas escolas e solicitando alternativas para levar esse

tema para as salas de aula e conseguir colocar em prática de modo eficaz um ensino voltado aos direitos humanos nas escolas.

### **Workshop sobre Direitos Humanos na Escola Methódio de Godoy**

Por fim, a terceira atividade relativa aos direitos humanos, promovida pela equipe PIBID-Letras-UAST, foi o “Workshop sobre Direitos Humanos”, voltado para os alunos do Ensino Médio da escola estadual parceira Methódio de Godoy, localizada na periferia da cidade de Serra Talhada. Por sua vez, este evento aconteceu em junho de 2016 e foi mediado pelos seguintes membros do Núcleo de Direitos Humanos da UAST: os alunos do curso de Letras André Pereira Sousa e Daniele Cardoso e os professores Cleber Ataíde, Filipe Lima Marcela Cássia e Nicole Pontes. Nele, tratamos várias e diversas questões relativas aos Direitos Humanos, tais como: 1) questões de gênero e sexualidade; 2) identidade negra; 3) combate a práticas e preconceitos que vão de encontro à dignidade humana, como homofobia, transfobia, lesbofobia; 4) violência contra a mulher; 5) racismo; 6) intolerância religiosa etc.

Trabalhamos, durante o Workshop, inicialmente a apresentação de imagens midiáticas (ou seja, retiradas de jornais, redes sociais, peças publicitárias, blogs, etc) e discursos também circulantes nesses meios que estabelecem alguns paradigmas de identidade. Os alunos foram levados a questionar essas imagens e discursos, tentando compreender o que está por trás deles. Num segundo momento, os membros do Núcleo se preocuparam em explicar para os alunos o que são os direitos humanos e quais são as suas principais temáticas. Apresentaram, também, algumas propostas de transformações sociais para evitar e combater ataques aos Direitos Humanos. Por fim, num caráter mais prático e dinâmico, os alunos puderam participar de uma oficina de cartazes, instrumentos que podem ser usados na luta em favor aos Direitos Humanos.

## Considerações finais

As três atividades tiveram caráter formador, seja em relação aos ID's e os alunos das escolas parceiras, seja entre a Universidade, representada aqui na figura do Núcleo de Direitos Humanos, e os ID's, supervisores e coordenadores. Sabemos que, por mais que as discussões em torno dos Direitos Humanos sejam emergentes e indispensáveis, a escola ainda carece de uma formação mais preocupada com tais temáticas. Dentro desse espaço, o Pibid se mostra mais uma vez um elo importante na formação inicial e continuada dos docentes, não só voltada para uma formação específica curricular, mas também para a formação de uma sociedade menos injusta e com mais valores humanos.

## Referências

- BARREIRO, G. S. de S.; FARIA, G. N. de; SANTOS, R. N. Educação em direitos humanos: uma tarefa possível e necessária. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 58-77, jan./jun. 2011.
- BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**: Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.
- Nóbrega Júnior, J. M. A dinâmica dos homicídios no Nordeste e em Pernambuco DILEMAS: **Revista de Estudos de Conflito e Controle Social** - Vol. 3 – n. 10 - out/nov/dez 2010 - pp. 51-74.
- PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA. Edital 061/2013. Acesso em: 20/10/2016. Disponível em: [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital\\_061\\_2013\\_PIBID.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf)
- Acesso em 09/01/2017. Disponível em <http://www.centrosabia.org.br/noticia/violencia-contra-a-mulher-ainda-e-uma-realidade-no-ser-tao-do-pajeu>

SADER, E. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade In: SILVEIRA, R. M. G., et al. **Educação em Direitos Humanos**: Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. 513p.

SOS CORPO. Instituto Feminista para a Democracia. **Violência contra as mulheres em Pernambuco**. Recife, 2015.



# O trato pedagógico do conteúdo atletismo na escola

Rosângela Cely Branco Lindoso<sup>1</sup>

Eduardo Jorge Souza da Silva <sup>2</sup>

Pericles Ypiranga de Souza Dantas Neto<sup>3</sup>

## Introdução

O presente artigo é fruto de uma oficina que articula a Pedagogia Histórico Crítica enquanto teoria pedagógica, a Psicologia Histórico Cultural enquanto teoria psicológica e a Metodologia Crítico Superadora enquanto ferramenta, para tratar o conteúdo Atletismo. A oficina foi aplicada no momento de formação dos bolsistas do Pibid e depois replicada e apresentada em eventos científicos.

Saviani (2009) aponta a Pedagogia Histórico Crítica como importante ferramenta no processo de emancipação do ser humano,

---

1 Professora do Departamento de Educação Física/UFRPE. Coordenadora de Área de Licenciatura em Educação Física. E-mail: roxente@hotmail.com

2 Professor do Departamento de Educação Física/UFRPE. Coordenador de Área de Licenciatura em Educação Física. E-mail: dudasport@gmail.com

3 Bolsista de Iniciação à Docência. Aluno do Curso de Licenciatura em Educação Física/UFRPE. E-mail: pysdn@hotmail.com

pois tem como princípios: a visão crítica da sociedade capitalista, a concepção pedagógica transformadora e a práxis revolucionária.

Para Saviani (2008) a educação é um processo inerente aos seres humanos, uma vez que o ser não nasce humano e sim que ele se humaniza através do processo educativo. Nesse sentido o homem não se adapta a natureza, ele a transforma e se transforma ao mesmo tempo num processo de produção de sua existência. O trabalho antecipa a finalidade da ação do homem e é o trabalho que o diferencia dos outros animais. Conclui que a educação é uma exigência do processo de trabalho, ou seja, é o próprio trabalho.

Assim aponta dois aspectos a serem levados em conta. No primeiro aspecto, os conteúdos da educação são culturais e necessitam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que se tornem humanos e, ao mesmo tempo, descobrir formas para atingir os objetivos de ensino desses conteúdos. Na distinção do que é primordial ou secundário Saviani aponta em pedagogia a noção do clássico, pois o clássico se firmou como fundamental e essencial, constituindo-se como um critério para escolha do conteúdo do trabalho pedagógico.

No segundo aspecto, estão as formas adequadas de desenvolver o trabalho pedagógico, organização dos conteúdos, espaço tempo e procedimentos através dos quais o indivíduo singular realize de forma gradual, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida ao longo da história.

Nesse sentido Saviani aponta que não é qualquer saber, não é o senso comum, a ciência é esse conhecimento ela é o saber sistematizado. O papel da escola é proporcionar a aquisição de instrumentos para o acesso ao saber elaborado ou científico.

Para se ensinar é necessário compreender como o ser humano aprende. Na Psicologia Histórico Cultural, enquanto teoria psicológica, Duarte e Eidt (2004), apontam que essa apropriação dos conhecimentos produzirão novas necessidades tendo como finalidade o desenvolvimento da personalidade como um todo. O que nos permite, compreender que o desenvolvimento do psiquismo, nos remete ao desenvolvimento de várias funções.

Vigotski (1991) afirma que não é qualquer ensino que leva ao desenvolvimento psíquico “O ensino seria totalmente desnecessário se pudesse utilizar apenas o que já está maduro no desenvolvimento, se ele mesmo não fosse fonte de desenvolvimento e surgimento do novo” (ibid., 2001, p. 334).

Para Vigotski (1998) “(...) uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental” (p. 115). Vigotski (1998) ressalta ainda que: “O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (ibid., p. 118). Podemos entender com isso que a qualidade do desenvolvimento psicológico não é inerente a qualquer ensino, mas depende de como ele é organizado. Assim, todo o ensino escolar possibilita, em algum grau, as capacidades psicológicas da criança; porém, a qualidade deve ser observada à luz do modo como se organiza e desenvolve a atividade docente.

Segundo Davidov (1988a, p. 47) a prática pedagógica tem como objetivo aperfeiçoar conteúdos e métodos de trabalho didático com alunos de forma que influenciem positivamente no desenvolvimento do seu pensamento e vontade, superando atrasos observados com frequência de uma ou outra função psíquica. Isso contraria o discurso tradicional hegemônico da psicologia, que torna o aluno refém de suas limitações quer sejam emocionais, quer sejam cognitivas cerceando o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

O autor ainda aponta que é exatamente por meio da atividade de ensino corretamente organizada que se colocam as condições para superar o desenvolvimento parcial de alguma das funções psicológicas superiores, entendidas como produto sócio-histórico, engendrado pelas relações de objetivação e apropriação do patrimônio cultural construído pela humanidade através dos tempos. O substrato orgânico, biológico, é a base do desenvolvimento mental, mas de modo algum determina esse desenvolvimento.

Dando sequência aos estudos de Vigotski, Leontiev (1975) investigou as condições sob as quais ocorre a aprendizagem dos

conteúdos escolares para crianças de forma consciente. Para ele a aprendizagem efetiva se processa na dependência de duas questões fundamentais: o que a criança conscientiza daquilo que lhe é ensinado e como esse conteúdo se torna consciente para a criança. Podendo parecer simples, é motivo para que as mesmas sejam atentamente observadas, necessitando maior investigação.

Na Metodologia Crítico Superadora, enquanto metodologia de ensino, o Coletivo de Autores (1992) afirmam que o conhecimento deve ser relevante circular socialmente, e que o conhecimento deve ser tratado historicamente, visa à social coerência da seleção e organização dos conteúdos escolares como meio, pois eles devem promover a leitura da realidade vivenciada, com conteúdos que compreendam o desenvolvimento sócio-histórico das próprias atividades corporais.

Para o Coletivo de Autores (1992, p.) “a Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal”, suas atividades incluem o jogo, o esporte, a dança, a capoeira e a ginástica, que são sistematizados em ciclos. Para os autores, os ciclos de aprendizagem consistem na organização do pensamento sobre o conhecimento que vai das generalizações e regularidades, com o objetivo de assumir níveis sucessivos, como uma espiral que vai sendo ampliada a medida em que o conhecimento vai sendo adquirido em progressão contínua, esse processo parte da condição dos alunos na interação social. Sendo eles: primeiro ciclo, organização da identidade dos dados da realidade; segundo ciclo, iniciação à sistematização do conhecimento; terceiro ciclo, ampliação da sistematização do conhecimento e quarto ciclo, sistematização do conhecimento.

Essa metodologia tem por objetivo a formação crítica do aluno, tendo por base a realidade social por ele vivida. Tal realidade se identifica com o a teoria do conhecimento, o Materialismo Histórico Dialético, na qual o conhecimento se constrói a partir da base material originando a prática social do homem e dos processos de transformação da natureza por ele executados.

O atletismo surgiu na história da humanidade através dos seus fundamentos correr, saltar, lançar e arremessar. Primeiro para sobreviver, fugir dos perigos, depois essa prática vai sendo transformada em comemoração de funerais, tem um período de proibição pela igreja por conta do antagonismo - matéria e espírito -, praticada por favores de autoridades e ressurgiu com o Barão Pierre de Coubertin, onde essa prática é sistematizada ganhando uma linguagem universal e por essa característica, entre outras, ganha espaço social nas olimpíadas modernas. Porém o que surge com o sentido de sobrevivência vai sendo transformado passando a incorporar valores da sociedade capitalista, modo de produção da vida, onde há a mercadorização dessa prática.

## **A oficina**

Para o desenvolvimento do conteúdo atletismo de forma contextualizada, como uma expressão complexa da vida material, intelectual e espiritual dos homens de um determinado período da história. Gasparin (2003) aponta que:

O ponto de partida do novo método não será a escola, nem a sala de aula, mas a realidade social mais ampla, onde, o conhecimento se dará através do trabalho humano no processo histórico de transformação do mundo e da sociedade, através da reflexão sobre esse processo. Estruturando e desenvolvendo o processo de construção do conhecimento escolar, tanto no que se refere à nova forma de o professor estudar e preparar os conteúdos e elaborar e executar seu projeto de ensino, como às respectivas ações dos alunos. A nova metodologia de ensino-aprendizagem expressa a totalidade do processo pedagógico, dando-lhe centro e direção na construção e reconstrução do conhecimento. Ela dá unidade a todos os elementos que compõem o processo educativo escolar. ( p.5)

A Oficina foi organizada de acordo com os passos da prática social, o primeiro passo dessa proposta pedagógica é analisar a prática social dos sujeitos da educação, levando professor e aluno à busca pelo conhecimento teórico, que facilitará aos mesmos refletir sobre sua prática cotidiana. Conhecimento esse, considerado resultado do trabalho humano no processo histórico de transformação do mundo e da sociedade.

Nesse sentido os participantes tentam ordenar os conhecimentos do atletismo, a partir de vários recortes contendo os fundamentos, as provas e os critérios de divisões, colando no quadro da sala as placas recortadas em cartolina dando às mesmas uma ordem lógica. Depois dessa organização passamos para a problematização: o que é o atletismo e quais os seus fundamentos? Assim, podemos dizer que, nessa perspectiva, o processo de aprendizagem ocorre através da problematização, sendo que o professor desafia o educando, criando um problema para que o mesmo, através da solução, mobilize sua cognição e adquira, conhecimento. A partir disso os conteúdos escolares são os confrontados com a prática social, em função das questões que precisam ser resolvidas tendo como ponto de partida as necessidades pessoais ou sociais.

O segundo passo expresso na fundamentação teórica sobre a prática social, de acordo com a pedagogia histórico-crítica, deve possibilitar aos educandos, através do processo de abstração, a compreensão da essência dos conteúdos a serem estudados, afim de que sejam estabelecidas as conexões internas inerente a esses conteúdos com a realidade global, com a totalidade da prática social desenvolvida historicamente. A partir da teorização, passar do senso comum para os conceitos científicos e juízos universais, permitindo a compreensão dessa realidade em todas as suas dimensões, sendo este um processo fundamental para a apropriação crítica da realidade, por iluminar e superar o conhecimento imediato e conduzir à compreensão da totalidade social. Segundo as Orientações Teórico Metodológica de Pernambuco (2010, p.21)

A oficina consiste na construção coletiva das práticas corporais que ultrapassam o tempo de uma hora aula, sendo caracterizadas pela saída da rotina regular de trabalho, por negociações e organização prévia, por novas experiências na apropriação do conhecimento ou nas habilidades de atuar com colegas menos experientes, vivenciando valores em prol do valor primordial da formação humana tratada em oficinas – a aprendizagem.

Na fase de instrumentalização, onde o conhecimento sistematizado socialmente e historicamente acumulado será tratado, fizemos a oficina organizada a partir de um circuito de quatro estações, nelas estavam os fundamentos teórico-práticos do Atletismo: correr, saltar, lançar e arremessar. A turma foi dividida em 4 grupos de 6 alunos, após 20 minutos os grupos trocavam de estação de forma que depois de 4 trocas todos passariam por todas as estações acessando todos os fundamentos.

Para que os objetivos – compreender o conceito de atletismo, seus fundamentos, e as provas deles derivadas –, sejam atingidos, tornam-se necessários instrumentos para a construção do conhecimento. Segundo Saviani (2008) a instrumentalização é o caminho pelo qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que estes o assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional. Assim a aprendizagem não é neutra, mas política, ideológica, direcionada intencionalmente às classes trabalhadoras.

Na primeira estação do circuito, o que é correr e como estão classificadas as corridas? Correr é, no esporte atletismo, a maximização da velocidade. Existem corridas em outros esportes mas no atletismo correr é chegar rápido. Suas provas classificam-se em velocidade e resistência de acordo com a fisiologia, o sistema ATP e o sistema oxidativo.

Na segunda estação do circuito, o que é saltar e como se classificam os saltos? Saltar no atletismo é maximização da altura ou da

distância, se desprender da ação da gravidade e cair sem se machucar, classificam-se em saltos horizontais e verticais.

Na terceira estação do circuito, o que é lançar e como se classificam os lançamentos? Lançar é jogar distante aproveitar o impulso lateral do corpo para projetar o implemento, os lançamento classificam em dardo, disco e martelo.

Na quarta estação do circuito, o que é arremessar? Arremessar é, também, jogar distante, mas se diferencia do lançamento por seu movimento partir da frente do corpo, como acontece no arremesso do peso.

Passado pela instrumentalização contida nas quatro estações tem-se o retorno à prática para transformá-la. Desse modo, o aluno pode se posicionar demonstrando sua compreensão dos fatos, tendo como consequência a mudança de tal prática, o que possibilita um entendimento mediatizado pelo conhecimento que possibilitará transformar a realidade criando possibilidades a uma sociedade democratizada por meio da educação política.

Depois de passar por todas as estações do circuito os alunos se reportam ao quadro inicial onde foi organizado em uma lógica e agora portando o conhecimento podem se reordenar. Essa é a volta do conhecimento à prática social.

Muito interessante observar que quando os alunos estão passando pelas estações alguns já se reportam ao quadro inicial, e no final eles mesmos são capazes de refletir sobre o que foi realizado.

Após o processo é feita a avaliação pontuando o que se conhecia no senso comum e que mediados pelo conhecimento realinham a lógica de arrumação. Para Gasparin (2003) os resultados obtidos finalmente se apresentam através da catarse, que, de acordo com Saviani (2002), é síntese das múltiplas relações do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que o aluno chegou, marcando um novo entendimento em relação ao conteúdo e à forma de sua construção social e sua reconstrução na escola. Dessa forma, a catarse transforma-se em momento em que o educando sistematiza e apresenta o que assimilou.

## Considerações finais

Ao formato de oficina está subjacente um produto, nesse caso o produto foi a fotografia da cognição inicial feita pelos alunos, e no final do processo quando os alunos já mediatizados pelo conhecimento refazem a cognição inicial.

Podemos concluir que, a Pedagogia Histórico Crítica, a Psicologia Histórico Cultural a Metodologia Crítico Superadora, têm como objeto de estudo o mundo em sua dinâmica e suas implicações sociais, com intenção de proporcionar autonomia.

## Referências bibliográficas

- COLETIVO DE ALTORES, **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- DAVIDOV, V. “Problemas del desarrollo psíquico de los niños”. In: **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica, teórica y experimental**. Moscou, Editorial Progreso. 1988a
- DUARTE, N; EIDT, N. **Contribuições da teoria da atividade para o debate sobre a natureza da atividade de ensino escolar**. Psicologia da Educação, v. 24, p. 51-72. 2007.
- GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-crítica**. 2ed. Campinas: ed. Autores Associados, 2003.
- LEONTIEV, A. N. **Actividade, conciencia, personalidad**. Habana, Editorial Pueblo y Educación. 1975
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 41ed. Campinas, Autoras Associados, 2009<sup>a</sup>.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10 ed. Rev. Campinas, Autoras Associados, 2008.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO GOVERNO DE PERNAMBUCO. **Orientações Teórico-Metodológicas**. Educação Física: Ensino Fundamental, Ensino Médio, 2010. Disponível em: <[http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/750/otm\\_educacao\\_fisica2010.pdf](http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/750/otm_educacao_fisica2010.pdf)>. Acesso em: 24 nov. 2016.
- VIGOTSKI, L. S. “Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar”. In: Luria, A. R.; Leontiev, A. e Vygotsky, L. S. (orgs). **Psicologia**

**e Pedagogia:** bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo, Moraes.1991.  
\_\_\_\_\_. **A formação social da mente.** São Paulo, Martins Fontes. 1998.

# A Corpolatria e o ensino do conteúdo dança

Rosângela Cely Branco Lindoso<sup>1</sup>

Lucas Correia da Silva<sup>2</sup>

## Introdução

Esse artigo trata de uma intervenção que reflete sobre o sujeito da prática da educação física, busca mostrar como a compreensão sobre o corpo desse sujeito interfere em sua atividade e a visão biológica divide e naturaliza preconceitos.

O projeto com a temática, “A Corpolatria e o Ensino do Conteúdo Dança”, no contexto das intervenções pedagógicas planejadas e executadas pelos Pibidianos de educação física, no Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas, com as turmas do primeiro ano do ensino médio A e B. O foco do projeto foi tratar estes fenômenos contemporâneos da cultura corporal pedagogicamente no espaço e tempo escolares.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física (1997) os conteúdos estão organizados em três blocos, a serem

---

1 Professora do Departamento de Educação Física/UFRPE. Coordenadora de Área de Licenciatura em Educação Física. E-mail: roxente@hotmail.com

2 Graduando do Curso de Licenciatura em Educação Física/UFRPE. Bolsista de Iniciação à Docência. E-mail: lucas\_correia23@hotmail.com

desenvolvidos ao longo de todo o ensino fundamental, embora no documento sejam especificados apenas os conteúdos dos dois primeiros ciclos.

Essa organização procurou evidenciar os objetos de ensino e aprendizagem que estão sendo priorizados, servindo como subsídio a ação do professor, devendo distribuir os conteúdos a serem trabalhados de maneira equilibrada e adequada. Assim, não se trata de uma estrutura rígida, mas sim de uma forma de organizar o conjunto de conhecimentos abordados.

Os três blocos estão articulados entre si, possuindo diversos conteúdos em comum, mas guardando especificidades. O bloco “Conhecimentos sobre o corpo” tem conteúdos que estão incluídos nos demais, mas que também podem ser abordados e tratados em separado. Os outros dois blocos guardam especificidades próprias, mas também possuem interseções relacionadas entre si.

Nesse texto trataremos do bloco “conhecimento sobre o corpo”, no PCN o corpo é definido:

O corpo é compreendido como um organismo integrado e não como um amontoado de “partes” e “aparelhos”, como um corpo vivo, que interage com o meio físico e cultural, que sente dor, prazer, alegria, medo, etc. Para se conhecer o corpo abordam-se os conhecimentos anatómicos, fisiológicos, biomecânicos e bioquímicos que capacitam a análise crítica dos programas de atividade física e o estabelecimento de critérios para julgamento, escolha e realização que regulem as próprias atividades corporais saudáveis, seja no trabalho ou no lazer. São tratados de maneira simplificada, abordando-se apenas os conhecimentos básicos. (BRASIL, 1997 p.36)

Porém no referido documento o entendimento do corpo leva a uma compreensão de corpo ligado as Ciências Biológicas, traremos uma visão aqui como totalidade humana e numa retrospectiva histórica podemos perceber como esse entendimento direciona e interfere na prática pedagógica do professor.

## Construção da concepção histórica do corpo

A ciência ao investir sobre o corpo constata a sua fácil manipulação; aliando-se à burguesia investe neste sentido para obter dele adesão ao processo industrial, em nome das necessidades do corpo. A seguir traçamos um breve percurso de como se construiu esse processo. (LINDOSO, 2011)

A princípio as concepções de corpo assumem uma unidade do corpo consigo e com o mundo. Platão (427-347 a.C.), ao pensar a cidade ideal, atribuiu ao corpo importante papel. Em “A República” o corpo é utilizado como metáfora da organização social, de modo que o filósofo representa a cabeça, os agricultores o ventre e os guardas os pés dessa organização.

Na Idade Média, como em nenhum outro período, o corpo esteve diretamente relacionado à sociedade e ocupou um importante papel no conjunto de inúmeras metáforas, políticas, sociais e religiosas. O corpo aparece, paradoxalmente, como o coração da sociedade medieval e elemento crucial das tensões geradoras de dinâmica do Ocidente. Esta concepção se altera através da confrontação com as observações provenientes das dissecações anatômicas, com desenhos ilustrativos, a fim de investigar assassinatos, com a permissão legal e religiosa. Esse foi um esforço explicativo sem precedentes visando recolocar o corpo numa trama de significações coerentes, abrindo caminho iluminista para operar a divisão do corpo por órgãos, tecidos, com a invenção do microscópio, células, partículas e átomos. (LINDOSO, 2011)

A técnica empregada para produção deste conhecimento vem inaugurar uma percepção de corpo para além da experiência humana do vivido e também proveniente do arcabouço biológico próprio da espécie (SILVA, 2001, p. 12).

Conforme afirma Aristóteles (1987, p. 128), o corpo é a materialidade do ser no mundo. Em sua época já advertia que os costumes poderiam mudar as qualidades da alma e do corpo. Silva (2001) destaca que as concepções dualistas separando corpo e alma no cristianismo vão se somando à visão da ciência, separando corpo-mente

em Descartes. Segundo a autora, para Descartes o mundo se transforma em um conjunto de objetos ofertados ao conhecimento humano através da pesquisa científica por meio da razão. O corpo assim é domínio das ciências naturais, corpo é puramente corpo e a alma puramente alma. Princípio em que ciência e razão estão autorizadas como instituição, a conhecer e dominar o corpo, tarefa que se exacerba na atualidade.

Como percebemos, há nessa concepção uma separação entre o mundo do fenômeno e o mundo do ser, possibilitando que a ciência se ponha como autoridade, que ela passa a exercer; quando a realidade é reduzida à realidade física, se criam dois mundos, o mundo objetivo e outro subjetivo, interno. Em Descartes o mundo subjetivo é quem fundamenta o mundo objetivo, separando estes dois mundos, objetivo e subjetivo como se fossem duas entidades distintas.

No século XIX, ainda segundo Silva (2001), a ciência encontra no positivismo de Comte possibilidades de testar e observar nos moldes científicos, evitando a subjetividade por gerar variáveis e enganos idealistas. Fisiologistas e Patologistas utilizam-se da produção de Comte para demonstrar sua teoria, havendo uma consequente identificação da Medicina do Esporte no século XIX e a teoria positivista. Essa identificação vai possibilitar o estudo de diferentes técnicas e padrões, para determinar peso e volume corporal, fundamentados no princípio de Arquimedes. A composição corporal peso, idade fundados na linguagem médica irão consolidar a concepção estritamente biológica do corpo. Nessa perspectiva, submetido a um controle de qualidade, medido a partir de testes, frequências, curvas e diagramas milimétricos onde se é capaz, via ciência, de determinar o risco daquele que está sendo analisado, há uma objetivação do corpo, partindo de um simbolismo figurativo e iconográfico, traduzido no seu funcionamento. (LINDOSO, 2011)

Para Silva (2001), a geometrização do corpo resultado da racionalidade moderna faz com que o ser humano afaste-se de si mesmo. Neste sentido, aumentam as possibilidades da ciência de conhecer o corpo, identificado como altamente manipulável e dominável,

facilitando uma expropriação do governo do corpo. Comenta ainda que o desenvolvimento da ciência substitui a causalidade religiosa pela causalidade física, o corpo restringe-se às ciências naturais, em especial, à medicina. Assim, constitui-se em objeto cada vez mais especializado, tal como define a divisão disciplinar do conhecimento moderno perdendo com isso aderência em relação à sociedade, progressivamente abandonada.

O corpo é mantido no domínio da natureza, mas uma natureza transformada, regulada por leis internas decifráveis como engrenagens de uma máquina, sujeitas à investigação e à manipulação de suas partes constituindo-se num objeto aculturado, fragmenta corpo, sociedade e política que passam a ocupar espaços distintos, apesar de não perder totalmente a inter-relação.

Essa fragmentação incide sobre a cultura, pois ela fundamenta todos os fenômenos do corpo; ao se criar vida diferente, transforma-se também o funcionamento orgânico. Através do corpo o homem se relaciona com a natureza, a Medicina do Esporte legitima a dominação, desconsidera o corpo humano como um fenômeno cultural, inclusive em sua fisiologia, altera e interfere através da ciência do treinamento de resistência, força, hipertrofia muscular, numa relação de opressão da natureza, alterando seu modo de ser.

O corpo, mesmo vinculado a muitas áreas do conhecimento humano, a abordagem biológica das ciências naturais predominante na modernidade transforma-o em objeto separado da cultura. No entanto, para Daólio (2007) qualquer abordagem que negue a dinâmica cultural inerente à condição humana irá se distanciar do processo de humanização.

Nas ciências sociais, a Antropologia é exceção à recusa do corpo no exclusivo domínio da biologia. Na perspectiva antropológica questões relacionadas à sexualidade, à saúde, à doença, à morte, entre outros estão submetidas a fatores culturais.

Esta tendência, que toma o corpo como objeto cultural, vem sendo difundida desde os anos 1980 no Brasil influenciando a formação e a atuação dos professores de educação física e esporte.

Em estudo realizado na década de 80 do século passado na França. Jodelet (1984) procura identificar categorias mentais e modelos normativos para com o corpo. Em artigo, fruto da referida pesquisa, a autora traz a discussão sobre o corpo afirmando que todos os lugares e todos os tempos convidam à transformação do corpo através de técnicas próprias e representações. Com base em Lévi-Strauss e Mauss, precursores dos primeiros estudos interessados do corpo, a representação inicial de corpo privilegia os problemas que submetem o ser humano através de seu corpo.

Os avanços do estudo do corpo, segundo a autora, iniciam-se com Mauss, que relaciona o aprendizado de comportamentos baseados em padrões sociais, abrindo assim espaço para o estudo do simbólico nesse campo. A autora referindo-se às noções de representações sociais pontua a necessidade de estudos que aproximem a área biológica e afetiva. Segundo Jodelet (1984), quando estudado pelo sociólogo, etnólogo ou historiador, o corpo é interpretado de forma interdisciplinar, já a medicina o liga à higiene corporal. Bourdieu (1980), citado por Jodelet (1984), aponta para o estudo dos significados dos atos sociais, que, para ele, estão ancorados em estruturas fundamentais de grupos que têm por base experiências corporais.

Por estar simultaneamente ligado ao social e ao privado, o corpo está no centro dos questionamentos e debate das representações sociais. Jodelet (1984) enumera os enfoques desses estudos: a relação entre social e individual e outras características (L. DEUTCHER; R. FARR; S. MILGRAN; M. J. CHOMBARD DE LAUWER; R. KAES, S. MOSCOVICI) e entre representação e comportamento (J. C. ABRIC; CODOL; F. FRANSELLA; J. JASPERS E C. FRASSES).

Para Jodelet (1984), nos discursos o corpo masculino é marcado por mais liberdade, enquanto o feminino há uma tendência de aproximação do relato para o desenvolvimento abstrato. O homem é mais liberal no relacionamento com seu próprio corpo, enquanto a mulher ainda permanece presa à pressão social, às normas morais e ideológicas. Segundo Jodelet (1984), a estrutura dos

diálogos, a que teve acesso em sua pesquisa, carrega traços e situações que testemunham esse dado. Revela que as representações do corpo são culturais, por isso se alteram.

Jodelet (1984) reafirma que, assim como outras representações, as do corpo são construídas na vida cotidiana e manifestadas nas práticas sociais. As repercussões culturais alteram as relações das pessoas com o corpo, reestruturando seu campo de representações. A autora observa, por meio de seu estudo, que a representação é marcada pelo declínio do corpo como organismo biológico, fechado em seu funcionamento e ascendendo para o corpo considerado como local de prazer, aberto para o mundo. A mudança é ponto de reestruturação das representações masculina e feminina, alterando o significado da sexualidade, da gravidez (como um direito sobre o próprio corpo conquistado pelas mulheres), discussão sobre o aborto, surgimento de técnicas para o parto sem dor. Essas mudanças procuram libertar a mulher do sofrimento. Para a autora, as mudanças na cultura vão provocar alterações cognitivas de compreensão social, concernentes à liberdade e à procriação, alterando assim o relacionamento masculino e feminino com o corpo. Essas mudanças nas representações sociais refletem a reorganização e a aproximação do corpo entre os dois sexos.

Taffarel (1993) enfatiza na formação de professores o crescimento qualitativo de algumas práticas que buscam a reflexão crítica do currículo. Para ela, é grande o número daqueles que tratam o conhecimento de forma fragmentada e com base na abordagem positivista, tecnicista. A esse respeito, Tavares (2010) acrescenta a existência de um equívoco terrível na educação física estar voltada para o físico desconsiderando o sentido humano do corpo, mas não deixa de reconhecer avanços nos currículos dos cursos de Formação em Educação Física, gerados pela teoria crítica da educação e que tem resultado em experiências exitosas nessa área tanto de formação como prática desses professores.

## O projeto

Com base nas reflexões sobre o corpo foi organizada a intervenção, Corpolatria e a dança: as visões que envolvem o corpo, em diálogo através do Pibid-Educação Física no colégio agrícola Dom Agostinho Ikas.

O objetivo do projeto foi elaborar uma aproximação ao entendimento que os estudantes tinham sobre estética corporal, tendo como temática o ensino conteúdo Dança. Teoricamente, tomamos como referência dois princípios curriculares para o trato com o conhecimento, a Relevância Social do Conteúdo, de modo que os estudantes identifiquem nas suas vivências quais implicações estéticas envolvem concepções de corpo positivamente ou negativamente na escola e fora da escola; e a Contemporaneidade do Conteúdo, refletindo o tema a partir de conceitos atuais da fisiologia, relacionados ao uso indiscriminado de drogas para melhoria da aparência estética. Com esta referência desenvolvemos procedimentos metodológicos, orientados à uma compreensão do corpo tal como é visto na atualidade e em diferentes contextos históricos.

Metodologicamente, o projeto foi orientado a partir de uma pesquisa diagnóstica. Como procedimentos utilizamos a seleção de pesquisas sobre o tema tratado. Sistematizamos as intervenções e as apresentações dessas pesquisas para a sala de aula. O projeto foi referenciado na Pedagogia Histórico Crítica, (2011), e na abordagem Crítico-Superadora da Educação Física.

O projeto apresentou resultados significativos no que diz respeito ao entendimento crítico dos estudantes sobre a temática, a-sistematização dos produtos finais foi elaborada com a explanação dos alunos acerca do que foi desenvolvido ao longo projeto.

Foram realizadas revisões bibliográficas para obter um conhecimento pleno para definição de corpolatria e as questões que envolvem a temática e a ligação do conteúdo dança. A partir das definições foi possível entender a relevância Social do Conteúdo, de modo que os estudantes identificam-se nas suas vivências quais implicações estéticas envolvem concepções de corpo positivamente

ou negativamente na escola e fora da escola; e a contemporaneidade do conteúdo.

A intervenção ocorreu durante cinco semanas consecutivas, que foram ministradas aulas para as turmas do 1º ano do ensino médio do colégio agrícola Dom Agostinho Ikas, durante o primeiro semestre de 2016. Na primeira semana foram realizadas atividades sobre a definição de corpo a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, a partir dos relatos foram realizados um teste sobre a insatisfação corporal na sala e a partir dos resultados foram debatidos o tema e explanação do tema proposto sobre a definição de corpo, a visão do corpo a partir dos períodos históricos até os a implicações dessa visão nos dias atuais.

Nas semanas seguintes do projeto foram desenvolvidas atividades contemplando a partir das pesquisas, o corpo social, cultural e biológico e dialogando com o conteúdo de dança e as propostas do projeto.

No último momento, o estudo foi concretizado com o relato de experiência. Este relato tem o objetivo de expor como foi o desenvolvimento das aulas a partir do que foi proposto pelo projeto, bem como refletir sobre este desenvolvimento das atividades, sob minha visão de bolsista do PIBID/EDF, buscando sempre evidenciar os prazeres e frustrações referentes às vivências dos alunos.

Como registro, foi desenvolvido um diário de campo que foram relatados os planos de aula, bem como avaliação das aulas. Foi a partir da avaliação do plano e as discussões em sala de aula, que obtivemos resultados concretos deste estudo.

Na pesquisa diagnóstica, foram retirados alguns subtemas que rodeiam a temática central do projeto. Nas primeiras semanas realizamos intervenções com o subtema sobre, a visão do corpo ao longo dos períodos históricos e suas implicações até os dias atuais.

Nos dias atuais a busca do corpo perfeito tem sido sinônimo de status e saúde na sociedade, essa busca tem sido de forma crescente na vida dos jovens cada um com seu ideal de corpo “perfeito”, mas essa busca tem ultrapassado limites fisiológicos utilizando formas

desvantajosas para ter aquele corpo “ideal”, ou, mais conhecido pelo jovens o corpo “malhado, atrelada a crescente superficialidade de relações sociais, interligado-com o descontentamento com o corpo. O projeto foi idealizado a partir de problemáticas que envolvem a atuação do professor de educação física e os meios externos na prática da atividade física pelos jovens para alcançar seu ideais.

Mas para entendermos a dinâmica social que envolvem a temática, iniciamos a primeira intervenção partindo de uma singela pergunta com os alunos ,sobre o que é corpo?. A partir do conhecimento prévio deles, podemos perceber que as resposta eram limitadas apenas ao corpo biológico, não se detendo as influências externas que sofriam do meio social e cultural na composição do corpo. Os alunos não conseguiam identificar, pois o próprio corpo está inserido no meio social que está intrínseco aos fatores externos que são naturais ao ser social, como as influencias das revistas, propagandas, televisão, os desfiles de moda, em geral, a mídia cada vez mais mostrando um modelo de corpo perfeito e padrão, para ser “seguido” pelos jovens. “A analogia entre a troca de uma roupa por outra que eventualmente “está na moda” é aplicável no que tange ao artificialismo veiculado principalmente pela mídia. “A vida liquida alimenta a insatisfação do eu consigo mesmo”. (BAUMAN, 2009, p 19).”

A partir do que foi explanado sobre o conceito de corpo partimos para o segundo ponto destaque da temática, quais as influências durante os períodos históricos que envolvem a visão do corpo e conseqüentemente a sua idealização nos dias atuais?. O corpo já foi compreendido com o sinônimo do ser forte interligado ao ser saudável na Grécia, ou, o corpo que deveria ser escondido como algo obscuro e pecaminoso ao olhar da igreja, ocorrido na idade média. Ao analisar os períodos históricos, o corpo sempre foi moldado aos preceitos sociais de cada época e costumes, comprovando que o corpo vai além do ser meramente só biológico. Daolio (1995) afirma que o controle sobre o corpo se faz necessário para a existência da cultura, apesar de ser variável entre as sociedades ao longo

do tempo. A sociedade atual valoriza determinado padrão corporal, mesmo assim os corpos se diferenciam uns dos outros, em consequência de símbolos e valores colocados pela sociedade.

Atualmente vivemos o período histórico midiático, onde a visão de corpo tem sido repassada pelo comercialização e capitalização de produtos estéticos e “milagrosos”, lançando atrativas propostas de alcançar um corpo perfeito com ideais modelos de corpos sarados. Santaella (2008) afirma que, “atualmente, a mídia é um dos meios de difusão e capitalização do culto ao corpo, consolidando tendências de comportamento. Outro fator decisivo, levantado por este autor, é a indústria da beleza que, através do marketing, influencia as atitudes das pessoas, fazendo com que elas busquem esse padrão de beleza vigente a qualquer custo. Todas as novidades relacionadas ao corpo resultam do fascínio da sociedade em busca das novidades e tendências que dizem respeito à prática de atividade física, às dietas exóticas, às cirurgias plásticas, ao uso de produtos e cosméticos que prometem um corpo com aparências ideais.

Não alcançando os objetivos propostos para ter um corpo “ideal” só a partir da alimentação saudável, os jovens começam a fazer busca de produtos que possam suprir suas necessidades sem ao menos ter uma orientação profissional ou aprisionando no seu abismo psicológicos e patologias. Contudo, sabemos que em nossa sociedade existe a preocupação com a aparência, no vestir-se bem, não estar “fora de forma”, cuidar do corpo para estar com uma boa saúde, ser bem apresentável socialmente, que são, no entanto, preocupações saudáveis, baseadas no senso do nosso self, ao contrário do que acontece com o narcisista que desloca esse senso para a sua imagem.

Portanto, é partindo da forma mais geral das análises de discussão da temática proposta pelo projeto, que iniciamos o mesmo com o olhar crítico dos alunos de forma ampla acerca do corpo, para que em seguida dar continuidade ao aprofundamento da temática e a socialização das experiências dos alunos.

## Referências bibliográficas

- ARISTÓTELES. **Política**. 2. ed. Brasília: Editora UNB, 1987.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. 2 ed. Rio de Janeiro. Zahar, 2009.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.
- CODO, Wanderley; SENNE, Wilson A. **O que é corporatria?** São Paulo. Brasiliense, 2004.
- DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas, SP: Papirus, 1992
- GARCIA, Wilton. **Corpo, mídia e representação: estudos contemporâneos**. São Paulo. Thomson Learning Pioneira, 2005.
- JODELET, Denise. **The representation of the body and its transformations**. In: FARR, R.; MOSCOVICI, S. (Eds.). *Social representations*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1984. (p. 211-238).
- LINDOSO, Rosângela C.B. **O corpo nas representações sociais do professor de esporte**. Dissertação (Mestrado). Orientadora: Profa. Dra. Laêda Bezerra Machado Universidade Federal de Pernambuco, CE, Programa de Pós-Graduação em Educação, Recife 2011.
- MEDINA, J. P. S. **A educação física cuida do corpo... e “mente”**: bases para a renovação e transformação da educação física. Campinas: Papirus, 1983
- SILVA, Ana Márcia. **Corpo, Ciência e Mercado: reflexões acerca da gestão de um novo arquétipo da felicidade**. Campinas, SP: Autores associados: Florianópolis: Editora da UFSC, 2001 (Coleção Educação Física e Esportes).
- TAFFAREL, C. N. Z. **A formação do profissional da Educação: O processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no Curso de Educação Física**. 1993. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1993.
- TAVARES, M. O Currículo do Curso de Formação Inicial em Educação Física: Revelando inovações pedagógicas na prática. In: TERRA, D. V.; SOUZA JÚNIOR, M. (Orgs). **Formação em Educação Física & Ciências do Esporte: Políticas e cotidiano**. São Paulo: Aderaldo & Rothschild: Goiana: CBCE, 2010.

## **Matemática no Ensino Fundamental: aprendendo de forma lúdica**

Merielle Cristine da Silva Arruda<sup>1</sup>

Lúcia de Fátima Araújo<sup>2</sup>

Este trabalho apresenta o relato de uma experiência com uma sequência didática, realizada por bolsistas do PIBID Pedagogia, em uma turma do quinto ano do ensino fundamental de uma Escola Municipal do Recife. A sequência didática teve o objetivo de trabalhar de forma lúdica os conceitos matemáticos: unidades de medida, utilizando o circuito construído com as cadeiras escolares e colocadas no pátio da escola, como um momento de interação e aprendizagem matemática, possibilitando aos alunos aprender brincando, se movimentando e conversando.

Com a ludicidade como ferramenta, a sequência didática possibilitou aos alunos compreenderem, de forma diferente da tradicional, que em seu cotidiano as unidades de medidas estão sendo sempre utilizadas. Contribuindo assim para a construção desses

---

1 Discente do Mestrado em Ensino das Ciências-PPGEC-UFRPE. Ex-Bolsista de Iniciação à Docência do PIBID/UFRPE. E-mail: merielle.arruda@ufrpe.br

2 Professora Adjunta do Departamento de Educação/UFRPE. Coordenadora de Área de Pedagogia. E-mail: luciaaraujo@hotmail.com

conceitos matemáticos e sua contextualização na aprendizagem da Matemática.

A aprendizagem da Matemática inicia-se antes mesmo da entrada na escola, e a despeito dessa, como afirmou Acioly-Regnier (1995):

A aprendizagem informal da Matemática se faz antes da entrada da criança na escola. A negação, por parte da escola, do caráter matemático dessas competências conduz, às vezes, a uma recusa da matemática escolar por parte dos alunos. As diferenças entre essas duas 'matemáticas' já foram amplamente abordadas, insistindo-se na necessidade de uma 'ponte' entre a 'escola' e a 'vida'. Evidentemente que as rupturas existentes são inegáveis e a discussão das mesmas é imprescindível para a compreensão de aspectos didáticos. (p. 34)

Como também, além da escola não levar em consideração esse aprendizado matemático que acontece informalmente; ao longo dos anos, o ensino da matemática tem se mostrado cada vez mais desinteressante, por estar pautado em uma abordagem tradicional, que não problematiza, nem contextualiza o ensino, permanecendo no automatismo (ARAÚJO, 2009) e na repetição de cálculos matemáticos.

Com isso percebemos como demonstraram os estudos de FIGUEIREDO, 1985, House (1995), CRUZ (2002), Araújo (2009), que o ensino da Matemática precisa ser reformulado, mas ainda encontramos resistências quanto às mudanças no ensino; o que só contribui para a perpetuação de metodologias ultrapassadas, que não promovem a interação, o diálogo e o compartilhamento de conhecimentos dentro e fora da sala de aula.

Dessa forma, a procura por diferentes metodologias de ensino que suscite o interesse e a motivação dos alunos, além de melhorar a qualidade do ensino, deveria ser uma das inquietudes dos professores de matemática, como também de professores

polivalentes, os pedagogos, que lecionam Matemática nas séries do ensino fundamental.

Além disso, é necessária uma educação que promova o desenvolvimento integral dos indivíduos, como nos diz Rego (1995):

[...] o desenvolvimento humano é compreendido não como uma decorrência de fatores ambientais isolados que amadurecem, nem tampouco de fatores ambientais que agem sobre o organismo controlando seu comportamento, mas sim através de trocas recíprocas, que se estabelecem durante toda a vida, entre indivíduo e meio, cada aspecto influenciando sobre o outro. (p. 95).

Pensando por essa perspectiva e buscando promover novas formas de ensinar a Matemática, atuando em uma Escola Municipal do Recife, como bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência-PIBID (UFRPE), elaboramos uma sequência didática para alunos do 5º ano do ensino fundamental. O tema da sequência didática foi Unidades de Medida, o planejamento das atividades foi estruturado de tal forma que priorizasse a interação e ao mesmo tempo a construção do conhecimento matemático.

Com a aplicabilidade da sequência podemos perceber, como sugeriu Oliveira (1993), que a ludicidade pode ser uma forte aliada à aprendizagem de conceitos matemáticos, principalmente com as crianças menores, pois é uma forma diferente de fazer com que o aluno seja ativo e participante, construindo ele mesmo o seu conhecimento e sendo favorecida essa construção por outros aspectos como: ambiente de sala de aula, diálogo, atividade lúdica e mediação do professor.

## **Elaboração e aplicação da sequência didática**

A sequência didática foi elaborada com o objetivo de promover uma aprendizagem matemática sobre as unidades de medidas (tempo,

massa e comprimento), utilizando o circuito como uma metodologia lúdica. O circuito por sua vez, consta de uma sequência de obstáculos a serem superados no decorrer da atividade, em que o aluno é desafiado a concluir todo o trajeto. Almeida (1997):

Na atividade lúdica, o que importa não é apenas o produto da atividade, o que dela resulta, mas a própria ação, o momento vivido. Possibilita a quem a vivencia, momentos de encontro consigo e com o outro, momentos de fantasia e de realidade, de resignificação e percepção, momentos de autoconhecimento e conhecimento do outro, de cuidar de si e olhar para o outro, momentos de vida. (p.2)

O lúdico permite aos alunos a interação com as outras crianças, participação e apoio na construção do conhecimento. As atividades lúdicas contribuem no desenvolvimento das capacidades afetivas como a autoconfiança, a autonomia, o espírito de colaboração, a cooperação, a tendência ao diálogo, argumentação, decisão, que favorecem o desenvolvimento completo da criança e impulsionam para uma aprendizagem significativa.

Como nos diz Almeida (1997):

[...] são lúdicas as atividades que propiciem a vivência plena do aqui-agora, integrando a ação, o pensamento e o sentimento. Tais atividades podem ser uma brincadeira, um jogo ou qualquer outra atividade que possibilite instaurar um estado de inteireza: uma dinâmica de integração grupal ou de sensibilização, um trabalho de recorte e colagem, uma das muitas expressões dos jogos dramáticos, exercícios de relaxamento e respiração, uma ciranda, movimentos expressivos, atividades rítmicas, entre outras tantas possibilidades. Mais importante, porém, do que o tipo de atividade é a forma como é orientada e como é experienciada, e o porquê de estar sendo realizada. (p.60)

A sequência didática que utilizamos foi elaborada e desenvolvida em quatro etapas:

Na primeira etapa foi elaborada e aplicada uma diagnose da turma, com o objetivo de saber quais conceitos e unidades de medidas os alunos já conheciam, bem como a utilização das operações básicas da matemática (adição, subtração, divisão e multiplicação), com questões relacionadas a duração do tempo, as medidas de comprimento e questões envolvendo a massa dos objetos.

A segunda etapa consistiu de uma aula sobre as unidades de medidas, apresentando aos alunos o Sistema Internacional de Unidades (SI) em forma de tabela. A ênfase foi dada nas unidades de tempo, massa e comprimento, partindo de questões referentes ao cotidiano do aluno e que buscavam promover a construção de cada conceito.

Elaboramos perguntas como: Qual o tempo gasto da sua residência até a escola?; Qual o tempo gasto na hora do recreio?; Quanto seria a soma do tempo gasto na hora do recreio mais o tempo gasto com o retorno pra casa?; Quanto seria esse tempo gasto (minutos) em segundos?

A partir dessas questões e na discussão de sala de aula buscou-se envolver os alunos numa aula mais contextualizada, com o objetivo de promover uma apropriação dos conceitos matemáticos e sua utilização no cotidiano do aluno.

A terceira etapa foi a aplicação do circuito. A sala foi dividida em quatro equipes, e dentro das equipes cada aluno teria uma tarefa diferente, pois era necessário que tivesse um aluno que contabilizasse o tempo gasto pela sua equipe, outro aluno que percorresse o circuito, e outro aluno que medisse a distância percorrida pela equipe.

No pátio da escola, com a ajuda das cadeiras da sala, os obstáculos a serem superados. Em cada obstáculo a ser vencido existia um objeto que o aluno deveria ter uma ideia da massa daquele objeto e repassar para o colega o peso sugerido. As perguntas do circuito versavam sobre: Qual a massa de cada objeto do obstáculo em gramas e em quilogramas?; Quanto foi o tempo percorrido por

sua equipe em horas e em segundos?"; Qual a distância total percorrida?; Qual a metade da distância em centímetros?

Essas foram as principais perguntas, que foram se desdobrando em outras, quando se mostraram necessárias. Ao final do circuito tínhamos de cada equipe: a massa dos objetos, a distância percorrida e o tempo gasto por cada equipe durante o circuito.

A quarta etapa foi feita em sala de aula, com o retorno dos dados coletados. No quadro foi elaborada uma tabela, partindo das tabelas construídas nos cadernos dos alunos, contendo as medidas coletadas por cada equipe. Cada equipe expôs seus dados coletados para toda classe e foram colocando na tabela elaborada no quadro. A equipe que conseguiu finalizar o circuito e se aproximou dos valores de massa, distância e tempo, foi a equipe vencedora.

### **Calculando tempo, massa e comprimento (análise da sequência)**

Na sequência didática a realização das principais operações matemáticas foi um ponto primordial para a realização das demais atividades, pois os alunos teriam que saber calcular a massa total dos objetos, calcular o tempo e o comprimento do circuito.

Outro ponto também foi a organização da sequência didática em uma ordem lógica, possibilitando uma melhor compreensão do conhecimento que estava sendo construído, para que os alunos pudessem organizar o pensamento para a utilização nas operações, como nos disse Vygotsky (1987) "O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer". (p.101)

A elaboração e aplicação de uma diagnose para a turma foi uma estratégia pedagógica usada para analisar os conhecimentos prévios dos alunos para que partindo desses conhecimentos pudessem mediar a construção do conhecimento.

Para elaboração da sequência, partimos das expectativas de aprendizagem dos conteúdos de matemática para o segundo ciclo contidos no PCN (1997), que consta, entre outros:

- Comparação de grandezas de mesma natureza, com escolha de uma unidade de medida da mesma espécie do atributo a ser mensurado;
- Identificação de grandezas mensuráveis no contexto diário: comprimento, massa, capacidade, superfície, etc;
- Reconhecimento e utilização de unidades usuais de medida como metro, centímetro, quilômetro, grama, miligrama, quilograma, litro, mililitro, metro quadrado, alqueire, etc;
- Estabelecimento das relações entre unidades usuais de medida de uma mesma grandeza;
- Reconhecimento e utilização das medidas de tempo e realização de conversões simples;
- Utilização de procedimentos e instrumentos de medida, em função do problema e da precisão do resultado.

Nesse momento da diagnose, percebemos que o conhecimento sobre as unidades de medidas ainda não estava apropriado de uma forma adequada em relação ao que era esperado de um aluno do 5º ano do ensino fundamental, como por exemplo: os alunos não tinham a noção de que sessenta segundos correspondia a um minuto, como também que cem centímetros correspondia a um metro. Com isso as atividades foram elaboradas na tentativa de fazer com que os alunos ampliassem seus conhecimentos.

A aula seguinte levou os alunos a se envolverem, compartilhando as experiências que eles já tiveram acerca das unidades de medidas, promovendo um ambiente no qual se relacionavam os conceitos com as situações vividas por eles, para que assim houvesse um sentido naquilo que estava sendo construído, como Vergnaud (1993) sugeriu que “(...) é através das situações e dos problemas a resolver que um conceito adquire sentido para a criança (...)”.

Assim, foram apresentados, aos alunos, a tabela do sistema internacional de medidas, para que eles observassem e compreendessem a utilização adequada das medidas. Essa etapa foi marcada por muitas dúvidas sobre a utilização das medidas, indagações e proposições sobre materiais para os quais essas medidas serviam como instrumentos de medição.

Após essas etapas de diagnose e dúvidas sobre as unidades de medida, os alunos tiveram a oportunidade de estar em contato com o que aprenderam em sala de aula, colocado em prática com a construção de um circuito lúdico. O circuito foi construído com as cadeiras da sala de aula e montadas no pátio da escola, de forma que cada agrupamento de cadeiras fosse um obstáculo a ser vencido.

Para a realização da medição dos objetos contidos em cada obstáculo do circuito, foram utilizados instrumentos que auxiliaram na atividade, como a fita métrica e o cronômetro (este com o auxílio do celular), já para o cálculo da massa foi se partindo, cada um sentindo 'o peso' do objeto e anotando a unidade de massa aproximada. Com a apreensão dos dados resultantes do circuito, os alunos somaram o tempo gasto em toda atividade, ou seja, somaram o tempo gasto por cada equipe e somaram a massa total dos objetos. Como também a conversão das medidas, de segundos para minutos, de centímetros para metros, de miligramas para quilogramas.

No retorno à sala de aula, cada equipe pode fazer as comparações entre o tempo gasto por cada uma das quatro equipes, a diferença entre as massas, e a distância percorrida. A elaboração de uma tabela contendo todos os valores concebidos auxiliou os alunos a compreenderem melhor os dados obtidos, bem como esclarecer as dúvidas que surgiram, como a conversão do tempo de segundos para minutos, por exemplo.

## **Considerações finais**

Atividades dessa natureza suscitam e impulsionam a curiosidade na construção dos conceitos matemáticos. Nas atividades

propostas conseguimos relacionar os conceitos matemáticos de unidades de medida, de forma lúdica e contextualizada, fazendo com que o aluno se mostrasse um 'sujeito ativo' e construtor dos seus próprios conhecimentos.

Os métodos e instrumentos são meios que o professor dispõe de modo a motivar e envolver os alunos, fazendo a 'ponte' entre o conhecimento matemático e o seu dia-a-dia; oportunizando aos alunos descobrirem e reformularem as relações entre esses conceitos, avaliando, refletindo e alcançando o processo de ensino-aprendizagem da Matemática.

Por fim, com essa experiência inovadora no ensino da Matemática, podemos perceber que planejar bem as atividades, garantir a participação e atenção do aluno e compreender que o conhecimento é uma construção, contribui para o contínuo trabalho e investimento na Educação Matemática de forma que não se repita nem se perpetue a condição de uma Matemática inatingível. Mas também, construindo a noção entre os alunos de que a Matemática vai muito além da repetição de valores numéricos.

## Referências

- ACIOLY-RÉGNIER, N. M. (1995). **A Justa Medida**: Um estudo sobre competências matemáticas de trabalhadores da cana de açúcar no domínio da medida. - Estudos em Educação Matemática - A. L. Schliemann, D. Carraher, A. Spinillo, L. Meira, J. da Rocha Falcão e N. M. Acioly-Régnier. Recife: Editora Universitaria da UFPE. (2ª edição).
- ALMEIDA, Anne. **Ludicidade como instrumento pedagógico**. 1997. Disponível em: <<http://www.cdof.com.br/recrea22.htm>>. Acesso em: 26 jan. 2016, 16:30.
- ARAUJO, L. F. (2009). **Rompendo o contrato didático: a utilização de estratégias metacognitivas na resolução de problemas algébricos**. Tese de doutorado em Educação. UFPE.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares Nacionais: Matemática (1º e 2º ciclos do ensino fundamental)**. v. 3. Brasília: MEC, 1997.

- CRUZ, F. (2002). **Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação** - Palestra ministrada no Ciclo de Palestras do Curso de Especialização em Formação de Educadores. Recife: Departamento de Educação – UFRPE.
- FIGUEIREDO, A. (1985). **A resolução de problemas matemáticos na escola de primeiro grau e o uso de “palavra-chave” como método de ensino**. Dissertação de Mestrado não publicada. Mestrado em Psicologia Cognitiva: Universidade Federal de Pernambuco.
- HOUSE, P. A. (1995). **Reformular a álgebra da escola média: por que e como?** – As idéias da álgebra. Organizadores A. F. Coxford e A. P. Shulte; traduzido por Hygino H. Domingues. São Paulo: ed. Atual.
- OLIVEIRA, M.K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo, Scipione, 1993.
- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis-RJ. Vozes, 1995.
- VERGNAUD, G. (1993). Teoria dos campos conceituais. **Anais do 1º Seminário Internacional de Educação Matemática do Rio de Janeiro**, pp 1-26, Rio de Janeiro, Brasil.
- VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. SP, Martins Fontes, 1987.

# **Trabalhando com os jogos de palavras: o ensino do sistema de escrita alfabética, em uma turma do 1º ano, no PIBID**

Marina Lins de Carvalho Rocha<sup>1</sup>

Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral<sup>2</sup>

Rita de Cássia Azevedo Santos de Pontes<sup>3</sup>

## **Introdução**

Este trabalho apresenta os resultados de atividades pedagógicas realizadas no ano de 2016, em uma turma do 1º ano, de uma escola da Rede Municipal do Recife. O nosso objetivo foi trabalhar a alfabetização de crianças por meio da utilização de jogos pedagógicos voltados para o ensino do Sistema de Escrita Alfabética (doravante SEA). Estas atividades foram planejadas pela bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/UFRPE, juntamente com a professora da sala de aula e também com supervisora do Programa.

---

1 Graduada do Curso de Licenciatura em Pedagogia/UFRPE. Bolsista de Iniciação à Docência. E-mail: marilinsdecarvalho@gmail.com

2 Professora Adjunta do Departamento de Educação/UFRPE. Coordenadora de Área de Pedagogia. E-mail: anacatarinacabral@yahoo.com.br

3 Professora da Escola Municipal Darcy Ribeiro. Supervisora do Programa de Iniciação à Docência do PIBID/UFRPE. E-mail: ritaazevedo24@yahoo.com.br

O PIBID incentiva a formação dos bolsistas por meio de formações realizadas na universidade, bem como inserem os(as) estudantes no ambiente escolar, promovendo experiências marcantes para a formação dos(as) bolsista. As atividades propostas foram planejadas com o intuito de envolver as crianças no processo de alfabetização, considerando as especificidades da turma, a partir de uma avaliação diagnóstica realizada no início do ano letivo.

Optamos em trabalhar com os jogos por considerarmos um excelente recurso didático para o processo de apropriação do SEA, contribuindo para a aprendizagem das crianças de modo lúdico e prazeroso, o que pode tornar a experiência bastante significativa para todos.

## **O ensino da leitura e da escrita**

A partir da década de 1980, tornou-se progressivamente hegemônica a concepção de que a aprendizagem da leitura e da escrita, não se resume ao domínio de um código, mas envolve a compreensão de um sistema notacional, postulando-se que o sujeito precisa compreender como funciona (o sistema notacional) e cujo processo cognitivo envolve muito mais que repetição e memorização, constituindo uma tarefa complexa e conceitual (cf. FERREIRO & TEBEROSKY, 1979).

Ao lado dessa vertente teórica, que passou a ser identificada, em nosso país, como a (teoria da) “Psicogênese da Escrita”, assistimos, nas últimas três décadas, à contribuição de outras perspectivas de estudiosos da linguagem. Os diversos estudos sobre letramento(s) (SOARES, 1998) e as muitas investigações sobre o papel da consciência fonológica (MORAIS, 2004) na alfabetização também trouxeram novas explicações sobre como as crianças se apropriam da escrita alfabética e da linguagem própria dos gêneros escritos.

Vigotski (1984), ao tratar sobre a linguagem escrita, já apontava que o ensino da escrita se resumia, muitas vezes, à aprendizagem das letras do alfabeto e da formação de palavras, ou seja,

aos aspectos mecânicos da escrita e se deixava de lado a linguagem escrita como tal, ou seja, a concepção de que a escrita é um “sistema particular de símbolos e signos, cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança” (p.126).

Nesse sentido, a escola tornaria a aprendizagem da escrita significativa às crianças, ao não levá-las a pensar sobre a linguagem em diferentes situações sociais. O aprendizado escolar da linguagem escrita pela criança não acontece na interação desta com o objeto de conhecimento, nesse caso, a linguagem escrita. As crianças passam boa parte do tempo na escola, aprendendo uma técnica, uma habilidade motora, o que não possibilita a vivência de atividades que lhes permitiriam pensar sobre os usos e as funções da escrita na escola.

Esse autor propunha que a escrita deveria ser encarada como uma atividade cultural complexa, e não como habilidade motora. Segundo ele, o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças”. (...). A leitura e a escrita devem ser algo de que a criança necessite” (1984, p.143). As crianças precisam estar envolvidas em atividades em que as motivem a ler e escrever

Sabemos que a capacidade notacional, a necessidade de registrar para memorizar, comunicar-se com os outros é algo social, específico do ser humano (KARMILLOFF-SMITH, 1992) e é desenvolvido pelo contato do indivíduo nas diferentes situações sociais.

Diante do exposto, corroboramos com Moraes (2012), que para o aluno dominar o SEA é fundamental pensar em situações didáticas que permitam ao aluno refletir sobre os princípios do SEA, são estes:

1. Escreve-se com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos.
2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p).
3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada.

4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras.
5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras.
6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem.
7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos.
8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra.
9. Além de letras, na escrita de palavras, usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem.
10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante – vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal (MORAIS, 2012, p. 51).

O jogo de palavras é um recurso didático que permite ao sujeito brincar com a língua. Em Leal, Albuquerque e Leite (2005), podemos encontrar uma sistematização, de três grupos de jogos de palavras: jogos de análise fonológica, jogos que ajudam a refletir sobre os princípios do SEA e os jogos que ajudam a sistematizar as correspondências grafofônicas e a desenvolver a fluência de leitura.

Segundo as autoras, essas atividades proporcionarão aos alunos refletirem, de forma lúdica, através da interação com os colegas e com a professora, sobre o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética.

A partir destes conhecimentos, no início do ano letivo, após a realização de uma diagnose, no mês de fevereiro de 2016, com

a turma de 1º ano, para a compreensão dos níveis de escrita dos alunos, percebemos que a maioria das crianças estava em hipótese inicial de escrita (pré-silábica ou silábica inicial). Diante disso, pensamos em metodologias que poderiam ajudar as crianças a mobilizarem seus conhecimentos sobre o SEA. Neste artigo, abordaremos o trabalho com os jogos de alfabetização.

## Metodologia

O trabalho realizado pela bolsista no PIBID foi organizado a partir de planejamentos prévios, com participação em reuniões realizadas na escola, com a presença das coordenadoras de área de Pedagogia, da (UFRPE) e das professoras da escola municipal, que participaram do programa como supervisoras. As atividades escolhidas para serem trabalhadas em sala de aula foram fundamentadas em pesquisas e planejadas ao longo do ano de 2016.

No período de agosto a setembro a bolsista do PIBID construiu jogos de alfabetização, a serem utilizados na turma do PIBID, pois os jogos que tinham na escola, já tinham sido explorados pela professora e havia uma necessidade de trabalhar com recursos didáticos que possibilitassem a sistematização das correspondências grafofônicas.

Diante disso, foram elaborados tais jogos: dados silábicos, boliche de imagens e a trilha alfabética.

## Resultados

O primeiro jogo apresentado às crianças foi o “**Dados silábicos**”. Para a realização desse jogo, montamos dois dados com uma sílaba para cada lado dos dados. Antes de iniciarmos o jogo, apresentamos os dados para a turma e questionamos como achavam que o material seria utilizado. A partir das respostas da turma, que percebeu que serviria para um jogo, explicamos as regras e as escrevemos

no quadro, com a ajuda das crianças. Após essa escrita coletiva das regras discutimos com a turma os usos e funções do gênero regra de jogo. Após tais questionamentos, lembramos da importância de respeitar as regras. Em seguida, o grupo foi levado para a área externa da sala de aula e orientados a iniciar o jogo. Uma criança por vez jogava os dois dados, o grupo lia as sílabas, e dizia se era possível ou não montar uma palavra. A partir daí, a criança que jogou os dados, tentava escrever a palavra dita pelo grande grupo, sem que visse o que saiu nos dados. Caso não conseguisse formar a palavra, passaríamos a vez para outra criança, de modo que todos pudessem jogar. Após a escrita da palavra, as crianças eram questionadas a respeito do significado da mesma.



**Jogo 1 - Dados silábicos**

Esse jogo possibilitou as crianças refletirem sobre as letras a serem utilizadas, a perceber que a palavra é formada por sílabas, que a maioria das sílabas tem uma vogal. Ao formar as palavras e discutir sobre as letras a serem utilizadas, os alunos foram aos poucos se apropriando das correspondências grafofônicas. Ao realizar esse jogo em grupo, permitiu aos alunos em hipóteses iniciais de escrita pensarem em palavras com a sílaba sorteada.

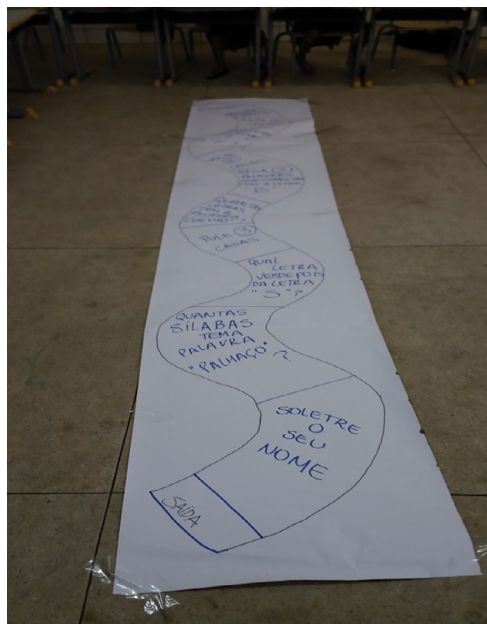
O segundo jogo realizado foi o “**Boliche de imagens**”. Para a realização do segundo jogo, utilizamos o boliche disponibilizado pela professora da turma. Antes de iniciarmos o jogo, questionamos novamente as crianças a respeito do que imaginavam que seria feito com aquele material. Todos foram expondo suas ideias. Em seguida, apresentamos as regras dos jogos para as crianças. Assim como no jogo “Dados silábicos”, registramos as regras de forma coletiva e relembramos a importância de respeitarmos as mesmas. Uma criança, por vez, jogava a bola com o intuito de derrubar os pinos. A partir do que derrubavam, escolhiam um pino, retiravam uma figura colada e tentariam escrever no quadro o nome do desenho. Essa escrita era mediada pela professora, bem como pela bolsista PIBID. As imagens já retiradas eram substituídas por outras diferentes.



Jogo 2 - Boliche de Imagens

Esse jogo possibilitou aos alunos pensarem que a palavra é formada por letras; a refletirem que ao modificar a posição da letra, dentro da sílaba, se modifica o som. É um jogo que ajudou os alunos que estavam em hipóteses mais elaboradas de escrita, a consolidarem as correspondências grafofônicas.

E por fim, o último jogo foi o da **“Trilha alfabética”**. Para a realização do terceiro jogo, apresentamos para a turma uma trilha de palavras em cinco cartolinas, construídas pela bolsista do PIBID. Antes de iniciarmos o jogo, novamente as crianças foram questionadas a respeito das regras. Montamos as regras de forma coletiva e lembramos da importância de respeitá-las. Após a etapa inicial, as crianças iniciaram o jogo efetivamente, que consistia em jogar o dado e, a partir do número que saísse, andava e parava em determinada casa, que tinha um determinado desafio em relação aos princípios do SEA, o qual deveria ser cumprido. Em cada etapa, o trabalho era mediado pela bolsista PIBID, bem como pela professora da turma. Os desafios de cada casa eram: construção de palavras a partir de imagens retiradas de um envelope, identificação das letras e da ordem alfabética, produção de palavra que começava com determinadas sílabas, produção de nome de colega que começasse com determinada letra, contagem de sílabas.



**Jogo 3 - Trilha alfabética**

Esse jogo possibilitou aos alunos conhecerem as letras do alfabeto e a ordem alfabética; permitiu prestar atenção aos sons das palavras, a identificar o número de sons (sílabas), na palavra (consciência fonológica), a consolidar as correspondências grafofônicas. Esse jogo permitiu, de forma coletiva, fazer com que alunos de diferentes níveis de escrita, mobilizassem conhecimentos em relação aos princípios do SEA.

### **Considerações finais**

A partir do trabalho com os jogos, percebemos um envolvimento das crianças em participar das atividades propostas, bem como percebemos o avanço destas em relação à compreensão dos Princípios do Sistema de Escrita Alfabética, e que não podemos abrir mão do trabalho lúdico, dentro do espaço da sala de aula. Ao brincar com as

palavras permitiu aos alunos serem desafiados em relação aos seus níveis de escrita, de forma construtiva.

Além disso, o trabalho do PIBID possibilitou que a professora da sala de aula, juntamente com as bolsistas, pensassem em atividades lúdicas que despertassem o interesse das crianças, não esquecendo das metas que devem ser trabalhadas em uma turma do primeiro ano.

Também permitiu que a bolsista do PIBID refletisse na ação e sobre a ação, colocando em prática, o que estudou na Universidade, e fabricando no cotidiano da sala de aula, o que vivenciou e reconstruiu junto com a professora da sala de aula e com a supervisora do PIBID. A culminância das atividades do PIBID na escola também possibilitou que toda a comunidade escolar tivesse acesso ao que foi construído dentro da sala de aula.

## Referências

- FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **A los sistemas de escritura em el desarrollo del niño**. México: siglo XXI, 1979.
- KARMILOFF-SMITH, A. **Beyond Modularity: a developmental perspective on cognitive science**. Cambridge, MA: MIT Press/Brasford Books, 1992.
- LEAL, Telma; ALBUQUERQUE, Eliana; LEITE, Tânia. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). In: Moraes, Artur; Albuquerque, Eliana; Leal, Telma. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabético**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- MORAIS, A. G. **Como eu ensino Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora: Melhoramentos, 2012. P. 55-59
- MORAIS, A.G. **Consciência Fonológica e metodologias de alfabetização. Presença Pedagógica**. Editora Dimensão, V.12, Julh./Ago. 2004, p. 59-67.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2.ed. , 5. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- VYGOTSKY, L.S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In VYGOTSKY, L. S. A. **Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

## Leituras deleites: um baú de possibilidades

Alexsandro Rafael da Silva<sup>1</sup>  
Sandra Cavalcanti de Arruda<sup>2</sup>  
Lúcia Araújo<sup>3</sup>

### Introdução

O trabalho que se segue apresenta resultados de atividade inspirada no *Projeto Rodas da Leitura*, de iniciativa do PIBID/UFRPE, na escola municipal Rozemar de Macedo Lima, Recife/PE. A sequência didática intitulada “Leituras deleites: Um baú de possibilidades” foi aplicada numa turma de segundo ano do ensino fundamental e teve como objetivo aproximar os/as estudantes do hábito da leitura pelo prazer de ler; desvinculado o ato de ler, de cobranças para a realização de trabalhos escolares, de provas ou mesmo para a execução de tarefas. Nesse sentido, compartilhamos com a ideia de Leal e Melo (2006, p. 44), quando diz que “Assim, torna-se essencial

---

1 Graduando do curso de Licenciatura em Pedagogia. Bolsista de Iniciação à Docência. E-mail: alexsandrorafael@hotmail.com

2 Professora da Escola Rozemar de Macedo Lima. Supervisora do Programa de Iniciação à Docência do PIBID/UFRPE. E-mail: sandracavalcanti59@hotmail.com

3 Professora do Departamento de Educação. Coordenadora do PIBID Pedagogia UFRPE. E-mail: luciaaraujo@hotmail.com

ajudar o aluno a desenvolver a autonomia na leitura, possibilitando o acesso a textos interessantes para ele”.

Dessa maneira, a sequência didática trabalhada na turma em questão visou ainda, contribuir significativamente com o hábito da leitura.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa:

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos, (BRASIL, 1997, p.51).

Entendemos a leitura deleite, como uma leitura prazerosa – pelo prazer de ler, desvinculada de qualquer tarefa obrigatória. A sequência didática utilizada: *Leituras deleites: Um baú de possibilidades* foi gerada tomando como base: *O baú de brinquedos*, de Edmilson Lima, no qual procurávamos mesclar às atividades de leitura, com a confecção de brinquedos, na arte do Origami ou Dobradura, do material contido nas histórias lidas.

O Origami é uma arte milenar da cultura japonesa, porém, a sua origem provável é na China, segundo Ueno e Nascimento (2009, p.14). É uma arte utilizada na escola com finalidades intrínsecas ao processo de ensino e aprendizagem, contudo, não dissociada da vida além dos muros da escola, como exemplifica Silva et al. (2010, s.n.), “[...] o origami na sala de aula surgiu com o objetivo de estimular a criatividade, memória, concentração e a participação, no desenvolvimento à auto-estima, na socialização e na psicomotricidade e a afetividade”.

Consideramos pertinente utilizar esta arte para confeccionar brinquedos presentes na cultura popular (nordestina) e, conforme

levantamento realizado na turma, usados por muitos/as destes/as em suas brincadeiras cotidianas. Compactuamos do conceito de cultura popular definido por Vannucchi apud Assis e Nepomuceno (2003, p. 2):

O conjunto de conhecimentos e práticas vivenciadas pelo povo, embora possam ser vividos e instrumentalizados pelas elites. Pense-se no candomblé, no carnaval, na feijoada, nos usos folclóricos, no jogo do bicho e na capoeira. (...) Cultura popular simplesmente [é] o que é espontâneo, livre de cânones e de leis, tais como danças, crenças, ditos tradicionais. (...) Tudo que acontece no país por tradição e que merece ser mantido e preservado imutável. (...) Tudo que é saber do povo, de produção anônima ou coletiva. (VANNUCCHI, 1999, p. 98).

Brinquedos estão contemplados neste imenso guarda-chuva, chamado Cultura Popular. É o que conhecemos por brinquedos populares, como o pião, o papagaio (pipa, pardonga, tapioca, entre outros), o bambolê, o carrinho de guia ou carrinho de rolimã, a boneca de pano, o mamulengo, por exemplos.

Segundo Machado (2007, s.n.), o brinquedo popular:

[...] é peça fundamental para o desenvolvimento intelectual e coordenação motora da criança. Caracterizado como produto artesanal, o brinquedo age de forma interativa no mundo de fantasias da criança, aproximando-a da realidade social em que vive, desenvolvendo experiências internas e externas ao seu mundo, promovendo melhores resultados na aprendizagem. [...] Mas apesar do avanço tecnológico, o brinquedo artesanal continua com a sua identidade cultural, que encanta as crianças de todas as gerações e classes sociais, ricas e pobres.

Tomando como parâmetro a leitura deleite, e a confecção de brinquedos da cultura popular, reutilizando revistas e jornais,

através da arte do Origami, buscamos também um favorecimento de reflexões acerca de questões referentes ao ser humano e suas ações sobre o meio em que vive; o que, de certa forma, encontra-se sugerido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Meio Ambiente/Saúde:

Nesse contexto, fica evidente a importância de se educar os futuros cidadãos brasileiros para que, como empreendedores, venham a agir de modo responsável e com sensibilidade, conservando o ambiente saudável no presente e para o futuro; como participantes do governo ou da sociedade civil, saibam cumprir suas obrigações, exigir e respeitar os direitos próprios e os de toda a comunidade, tanto local como internacional; e, como pessoas, encontrem acolhida para ampliar a qualidade de suas relações intra e interpessoais com o ambiente tanto físico quanto social (BRASIL, 1997, p. 23).

## Metodologia

A sequência didática Leituras deleites: Um baú de possibilidades ocorreu na Escola Municipal Rozemar de Macedo Lima, Recife/PE. Foram realizadas atividades em uma turma do segundo ano do ensino fundamental, composta por 20 estudantes na faixa etária de sete a oito anos.

Essas atividades foram executadas a partir da seguinte sequência didática:

- Primeira, segunda, terceira e quarta aulas:** Leituras deleites de estórias do livro *O baú de brinquedos*, de Edmilson Lima, com posterior confecção dos brinquedos constantes nas leituras;
- Quinta aula:** Atividade de formação de palavras a partir dos nomes de brinquedos citados pela turma, agrupando as que são iniciadas com a mesma letra;

**Sexta e sétima aulas:** Releituras das estórias do livro supracitado com nova produção de brinquedos constantes nestas;

**Oitava aula:** Culminância: Exposição no pátio interno da Escola, o Baú de Brinquedos, composto pelos brinquedos confeccionados pela turma; exposição de painel com fotos da turma confeccionando os brinquedos para o baú; Leitura da estória *A peteca sapeca* para todos os/as discentes feita pelo personagem - criado especialmente para o evento - Navegador de Leituras (o bolsista PIBID fantasiado contava e dramatizava a estória). As turmas presentes no evento foram convidadas e orientadas a confecção de petecas utilizando papel (revista ou jornal) e barbante.

Como podemos observar, esse trabalho pode ser reaplicado em contextos de leituras diversos, já que todos os brinquedos foram confeccionados utilizando-se poucos materiais, como jornais e/ou revistas. Muitos outros materiais podem também ser reutilizados na confecção de brinquedos, como caixas de leite, sacolas plásticas, garrafas PET, entre outros. Nesse caso, a reutilização de jornais e revistas foi o suficiente, considerando a proposta da sequência em questão.

Outra observação, diz respeito às atividades realizadas, ora trabalhamos individualmente ora em grupos. A intenção de atividades em grupo estava ligada a necessidade de colaboração mútua, divisão de trabalhos, posicionamento com opinião, senso crítico e respeito às opiniões divergentes, além dos grupos serem formados de maneira heterogênea.

A culminância para a toda a Escola contou com um baú contendo modelos dos brinquedos confeccionados pela turma. E ainda foi exposto um painel constando algumas fotos da turma quando realizavam atividades relacionadas à sequência didática. Como vemos a seguir:



Fotos: Alessandro Rafael

Contando com os recursos para as confecções dos brinquedos, do baú, painel e figurino da personagem “Navegador de Leituras”, fizemos reuso de folhas de revistas e jornais, uso de barbante, papéis sulfite, papéis color set, cartolina, papéis laminado, cola, tesoura, fita adesiva, lápis de cor e lápis de cera.

Fizemos também uma atividade escrita sobre o assunto, com perguntas e respostas, trazendo o tema dos brinquedos, como apresentamos a seguir:



**UFRPE**

**PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE BOLSAS DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA – PIBID/UFRPE  
BOLSISTAS: ALEXSANDRO RAFAEL**

ATIVIDADE II – O baú de brinquedos, de Edmilson Lima

Escola Municipal Rozemar de Macedo

Turma: 2º ano A

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 2015

1 – Você conhece outros brinquedos além dos que foram produzidos durante nossas atividades? Quais?

2 – Quais são os brinquedos que você mais gosta?

3 – Em quais lugares você costuma brincar?

4 – Com quem você mais gosta de brincar?

5 – Quais brinquedos começam com a mesma letra? Circule-os.



**Imagens: Internet**

O personagem “Navegador de Leituras” foi criado especialmente para o evento (bolsista PIBID fantasiado). Coube ao personagem interagir com os/as presentes, ler a estória: *A peteca sapeca*, do livro *O baú de brinquedos*, e convidar os/as estudantes presentes a confeccionar este brinquedo reutilizando jornais e barbante. Para tanto, o Navegador de Leituras mostrou o passo a passo.



Fotos: Arquivo pessoal

Todavia, para se chegar à organização da sequência didática disposta acima, ressaltamos que foi realizada uma diagnose da turma e observações da prática docente. Além de conversas com a professora regente, de maneira a trocar ideias acerca das possibilidades de aplicação e desenrolar das atividades propostas, de forma a atender satisfatoriamente aos objetivos da própria sequência, elaborada em consonância com o Projeto Rodas da Leitura.

## Resultados e discussões

Podemos observar que o trabalho desenvolvido a partir da sequência didática: O baú de brinquedos, levou os/as discentes da turma

do segundo ano a demonstrarem uma motivação maior para a leitura, por vezes, pouco antes do início da aula ou após a realização da atividade, muitos/as estudantes se dirigiam, de maneira espontânea, à estante de livros, escolhiam um título e realizavam leitura (textual ou visual) deste.

Muitos/as mostravam interesse em compartilhar a leitura com a turma, de maneira a se sentir à vontade para ler para os/as colegas, ora uma leitura textual, ou seja, do que estava escrito, ora uma leitura a partir das imagens contidas naquela estória. Percebemos também que, o nível alfabético em que se encontrava o/a estudante não foi impedimento para que ele realizasse a leitura para a turma.

Foi possível ainda observar o interesse das crianças pelas leituras realizadas com posterior confecção do brinquedo, o que mostra o caráter lúdico da atividade, importante para essa faixa etária, criando um prazer a mais nessa atividade.

### **Considerações finais**

Trabalhar a proposta do *Projeto Rodas da Leitura* a partir da leitura deleite de estórias do livro *O baú de brinquedos*, contribuiu de maneira significativa com o projeto de leitura da Escola Rozemar, tendo em vista que, a partir dessa atividade, boa parte das crianças, da turma em questão, demonstrou um maior interesse na busca de outros títulos expostos na estante de leitura da sala, de maneira espontânea, e realizando leituras textual e visual, tanto individual quanto coletivamente.

Portanto, se faz necessário que haja uma prática contínua de incentivo da leitura na escola, pois, o processo de adquirir 'o gosto pela leitura' vai muito além de atividades pontuais, sendo de suma importância o desenvolvimento de um processo em que a leitura deleite esteja inserida no dia a dia das salas de aula, para que se faça presente tanto na escola, quanto na vida, que ultrapassa o próprio ambiente escolar.

## Referências bibliográficas

- ASSIS, Cássia Lobão; NEPOMUCENO, Cristiane Maria. **Estudos contemporâneos de cultura**. Campina Grande: UEPB/UFRN, 2008. 15 fasc. (Curso de Licenciatura em Geografia – EaD). 236 p. Disponível em: <[http://www.ead.uepb.edu.br/arquivos/cursos/Geografia\\_PAR\\_UAB/Fasciculos%20-%20Material/Estudos\\_Contemporaneos\\_Cultura/Est\\_C\\_C\\_A12\\_J\\_GR\\_260508.pdf](http://www.ead.uepb.edu.br/arquivos/cursos/Geografia_PAR_UAB/Fasciculos%20-%20Material/Estudos_Contemporaneos_Cultura/Est_C_C_A12_J_GR_260508.pdf)>. Acesso em: 21 mai. 2017.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 144p.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente, saúde** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 128p.
- LEAL, Telma Ferraz, MELO, Kátia Reis. Planejamento do ensino da leitura: a finalidade em primeiro lugar, In. SOUZA, Ivane Pedrosa de, BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo. **Práticas de leitura o ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- MACHADO, Regina Coeli Vieira. Brinquedos populares. **Pesquisa Escolar Online**, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar>>. Acesso em: 21 mai. 2017.
- SILVA, A. A. da. Et al. O origami como um estímulo a criatividade das crianças das séries iniciais. In: **X JORNADA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO** – JEPEX 2010. UFRPE: Recife, 18 a 22 de outubro. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/2010/Pedagogia/aorigami.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Pedagogia/aorigami.pdf)>. Acesso em: 21 mai. 2017.
- UENO, T. R.; NASCIMENTO, R. A. Origami. Trajetória histórica, técnica e aplicações no design. In: MENEZES, M.S.; PASCHOALLI, L.C. (orgs.). **Design e planejamento: aspectos tecnológicos** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 277 p. ISBN 978-85-7983-042-6. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/mw22b/pdf/menezes-9788579830426-02.pdf>>. Acesso em: 21 mai. 2017.

## **Iniciação docente: desafios e perspectivas de duas bolsistas dos PIBID/UFRPE de Licenciatura em Pedagogia**

Marina Catolé G. C. Costa<sup>1</sup>

Ana Rúbia Arruda da Silva<sup>2</sup>

Rita de Cássia A. Santos de Pontes<sup>3</sup>

Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral<sup>4</sup>

Ao adentrar no Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRPE, desde o início, os discentes são apresentados a várias perspectivas teóricas de abordagens filosóficas, sociológicas, psicológicas, entre outras, com o propósito de conhecer e compreender o complexo e desafiador universo escolar, seja este formal ou não formal.

No entanto, sabe-se que a prática docente, realizada em um contexto escolar, é fundamental para uma completa formação dos

---

1 Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia/UFRPE. Bolsista de Iniciação à Docência. E-mail: marinacatole@gmail.com

2 Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia/UFRPE. Bolsista de Iniciação à Docência. E-mail: rubia.arruda38@gmail.com

3 Professora da Escola Municipal Darcy Ribeiro. Supervisora do Programa de Iniciação à Docência do PIBID/UFRPE. E-mail: ritaaezevedo24@yahoo.com.br

4 Professora do Departamento de Educação/UFRPE. Coordenadora da Área de Pedagogia do PIBID/UFRPE. E-mail: anacatarinacabral@yahoo.com.br

licenciandos. Zeichner (2010), acrescenta a importância de se ter no processo de formação inicial, espaços diferentes em que a teoria e a prática se articulam no contexto real do trabalho docente. Pensando nessa perspectiva, o PIBID, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, promove a iniciação docente aos estudantes das licenciaturas, entre estas, a de Pedagogia, oferecendo espaços distintos para que o aluno possa articular e promover diversas concepções e construir a sua identidade docente, práxis educativa, e “[...] a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo. [...]” (FREIRE, 2003, p. 22).

A partir do momento que se tem a oportunidade de pertencer ao PIBID/UFRPE, os estudantes de graduação se sentem encorajados a colocar em prática os conteúdos que foram trabalhados ao longo do curso e a contribuir com o chão da escola, em um trabalho conjunto com o professor da sala de aula. Desta forma:

[...]experiências de aprendizagem podem propiciar a aquisição e a melhoria de conhecimentos, competências e disposições, que permitirão ao licenciando intervir profissionalmente no desenvolvimento do ensino, do currículo e da escola, visando melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (GARCIA, 1999).

Com isso, a participação no Programa do PIBID incentiva ainda mais, uma nova construção, sendo este instrumento de articulação entre teoria e prática trazendo para o bolsista uma práxis pouco vivenciada na universidade, ou seja, o bolsista tem oportunidade de florescer sua prática em sala de aula e ter sua formação inicial mais consolidada.

Neste artigo serão apresentadas sequências didáticas, elaboradas pelas duas estudantes do curso de pedagogia. Segundo Pessoa,

A sequência didática é uma forma de organização do trabalho pedagógico que permite antecipar o que será

enfocado em um espaço de tempo que é variável em função do que os alunos precisam aprender, da mediação e do constante monitoramento que o professor faz para acompanhar os alunos, por meio de atividades de avaliação durante e ao final da sequência didática.

Por esta razão, conhecer a turma na qual desenvolverá o trabalho como bolsista do PIBID/UFRPE é um momento muito importante, e ao mesmo tempo de muita ansiedade e expectativas para os licenciandos. A escola na qual as autoras foram designadas foi a Municipal Darcy Ribeiro, situada no Bairro do Cordeiro em Recife.

Para a efetiva atuação das bolsistas, inicialmente foi feita uma reunião entre as mesmas e a supervisora do Programa na escola de atuação, para que conhecessem a realidade da escola. Em seguida, a dupla fez contato com a professora do Grupo V da escola no ano de 2016, turma na qual atuaram desenvolvendo atividades, onde puderam conhecer um pouco o planejamento para que pudessem também desenvolver o seu.

Na turma havia um total de 21 (vinte e um) alunos matriculados, a professora e nenhuma auxiliar de sala. A primeira atividade desenvolvida pelas futuras docentes foi realizar a diagnose da turma, em que puderam detectar as necessidades individuais e coletivas dos estudantes em relação aos aspectos cognitivos, sociais, motores e afetivos, para depois poder traçar um plano de aula a ser desenvolvido em parceria com a professora da turma.

A partir da troca de ideias com a professora da turma, das observações e interação com os alunos, as Pibidianas objetivam elaborar e executar ações pedagógicas de maneira mais lúdica para mediar a construção do desenvolvimento cognitivo, motor e socioafetivo dos estudantes do Grupo V.

Assim, foram aplicadas atividades pedagógicas diversificadas, que tomaram como base a ludicidade por meio de músicas, leitura de textos, pinturas, jogos, entre outras, sempre incentivando as crianças a exporem suas opiniões espontaneamente.

Abaixo estão descritas algumas das sequências didáticas desenvolvidas com a turma do Grupo V da Educação Infantil, na referida instituição de ensino: As sequências aplicadas foram: brincadeiras africanas, construção da identidade, caça ao tesouro e cuidados com o corpo.

A primeira sequência com o tema “Brincadeiras teve como objetivo geral mostrar aos alunos do Grupo V algumas brincadeiras apresentadas no Livro “Ndule Ndule assim brincam as crianças africanas” (BARBOSA, 2011), e as semelhanças com algumas brincadeiras existentes no Brasil. Mais especificamente: estimular os alunos a brincar mais no intervalo da escola; fazer os alunos perceberem que temos influência africana até nas nossas brincadeiras; mostrar que todas as crianças gostam e tem direito de brincar.

Para isso adotamos a seguinte etapas:

**Primeiro momento:** Leitura do Livro Ndule Ndule – assim brincam as crianças africanas, do autor Rogério Andrade Barbosa, que conta a história de dois irmãos, que perguntavam aos amigos de toda África, sobre as brincadeiras africanas que eles mais gostavam, e ainda ensinavam os leitores a brincarem também.

**Segundo momento:** As crianças escolheram três brincadeiras que mais gostavam para brincar, a primeira foi Mamba (que é o nome de uma cobra venenosa. Para iniciar a brincadeira, se escolhe uma criança para ser a serpente e depois ela vai pegando as crianças e formando o corpo da cobra); a segunda foi Kamesh Ne Mpuku ( é uma brincadeira muito parecida com o nosso gato e rato); a última brincadeira escolhida foi Ambutan ( é uma brincadeira que precisa de muita destreza e concentração, aqui no Brasil nós chamamos de Cuscuz.

**Terceiro momento:** Fizemos uma tabela no quadro e perguntamos para cada aluno qual brincadeira mais gostaram. Por coincidência deu empate, foram 6 votos para cada brincadeira. A partir da tabela contextualizamos conteúdos como

tratamento da informação, quantificação, reconhecimento do número e a escrita.

**Quarto momento:** Foi solicitado que os alunos escrevessem no seu caderno o nome da brincadeira que mais gostaram e a desenhassem também.

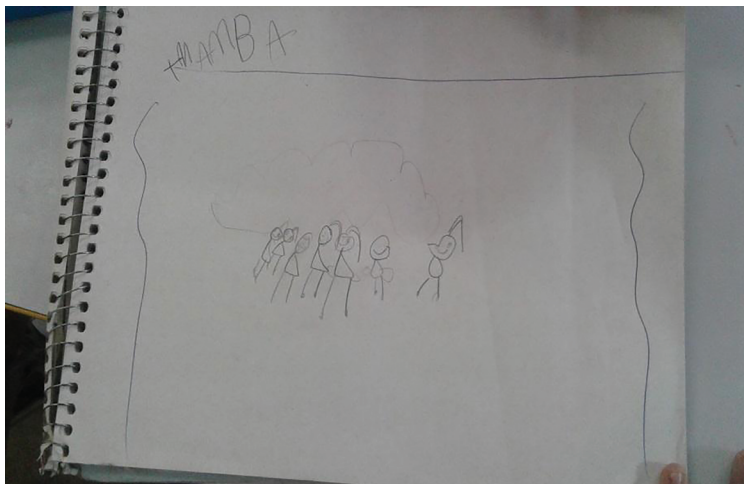


Foto 1 - Desenho de um dos alunos do Grupo V

## Resultados alcançados

As histórias contadas sobre as brincadeiras africanas despertaram bastante interesse nos alunos, sendo o momento de maior interação das crianças quando puderam colocar em prática o que tinham aprendido, no caso as brincadeiras. E a partir desta atividade compreenderam um pouco mais sobre a origem de algumas brincadeiras existentes no Brasil.

A segunda sequência com o tema “Construção da Identidade e” teve como objetivo geral incentivar os alunos a perceber e valorizar as semelhanças e as diferenças de cada um. Mais especificamente procuramos: refletir sobre preconceito racial; refletir

positivamente sobre a identidade e a autoestima das crianças; conhecer a cultura africana através da música.

Para isso, pensamos em realizar atividades lúdicas com o propósito de desconstruir o racismo, promover a valorização individual de cada um e o respeito ao próximo. Organizamos as atividades em três momentos:

**Primeiro momento:** Leitura do Livro “A Caixa Mágica das Marias”.

Pedimos que os alunos se sentassem no chão em forma de círculo, depois foi entregue a cada um, o seu livro “A Caixa Mágica das Marias”. Em seguida fizemos a leitura paulatinamente mostrando todos os aspectos do livro como a capa, contracapa, quem fez as ilustrações e quem era a autora do livro. Consecutivamente, perguntamos o que eles acharam do livro, se gostaram. Além disso foram estimulados a refletir sobre a história contada com o propósito de desconstruir preconceitos e trabalhar a valorização da identidade negra. Por fim, cada um recebeu uma folha com a figura de um corpo para que desenhassem olhos, nariz, boca, cabelo, orelhas e roupa, fazendo assim o seu auto-retrato.

**Segundo momento:** Apresentação de como eu me vejo - relembramos a História do livro “A Caixa Mágica das Marias”. Após esse momento, pedimos que cada um falasse em voz alta como se viam (cor da pele, cor do cabelo, cor dos olhos, etc). Em seguida utilizado uma “Caixa Mágica” que continha figuras de pessoas negras de destaque, como Dayane dos Santos, que já esteve na escola. A dinâmica consistia, em um aluno de cada vez, tirar uma figura que estava dentro da caixa e todos iriam dizer se conheciam. Em seguida contamos a trajetória de vida das personalidades. Por fim, foi entregue a eles uma ficha com a imagem de uma caixa para que eles desenhassem o que queriam que tivesse em suas caixas. Os desenhos foram os mais variados.

**Terceiro momento:** Oficina - Elaboração de instrumentos musicais afro brasileiros, com materiais recicláveis, visando conhecer a cultura afro brasileira através da música. A culminância das atividades se deu com apresentação dos alunos tocando os instrumentos fabricado por eles mesmos e a mostra das atividades realizadas anteriormente.



**Foto 2 - Pintura e desenho do autorretrato “A Caixa Mágica”**

## Resultados alcançados

Nesta sequência didática os alunos puderam perceber as diferenças e semelhanças entre eles, compreenderam que é preciso respeitar o outro, e conheceram um pouco mais sobre a influência africana na nossa cultura.

A terceira sequência com o tema Caça ao Tesouro teve como objetivo geral identificar pontos de referência e de orientação para deslocar-se e situar-se dentro do espaço escolar. Mais especificamente, realizar o jogo caça ao tesouro com os alunos; apresentar as orientações por meio de setas e de charadas encontradas ao longo do percurso; propor desafios a serem cumpridos que estimulem a compreensão das regras de convivência.

A atividade teve duração de 1h, e consistia na abordagem do conteúdo matemático de orientação espacial. Foram colocadas setas no chão da escola que indicavam a direção a ser seguida, como por exemplo, para seguir em frente, virar à direita, virar à esquerda. Também ao longo do caminho havia pistas e algumas frases de boas maneiras para serem ditas pelas crianças (desculpa, obrigado, por favor, com licença), até chegar ao tesouro. Houve a participação de todos os alunos presentes. No decorrer do trajeto eles puderam levantar hipóteses do que seria o tesouro e de onde estaria. Quando encontravam uma seta ficavam muito felizes e empolgados para continuar na busca ao tesouro. Realizaram todas as etapas exigidas, como a repetição das palavras de boas maneiras, explicando quando as devemos dizer, e por fim encontraram o tesouro (uma caixa de bombom que foi dividida com todos).



Foto 3 - Jogo pedagógico: Caça ao Tesouro

## Resultados alcançados

Por meio da ludicidade os alunos puderam explorar o espaço fora da sala de aula, aprenderam conceitos matemáticos de forma mais prazerosa e tiveram noções de ética e cidadania.

Outra sequência realizada pelos alunos foi “Cuidados com o corpo”, com o objetivo de que refletissem sobre a sua higiene pessoal. Para isso foi utilizado o vídeo “Hora do Banho” (Castelo rá tim bum), sendo possível, enquanto os alunos assistiam, cantar e movimentar o corpo. Em seguida, foi feita uma roda de diálogos, em que os estudantes comentaram sobre a sua rotina. Durante a atividade foram direcionados a refletir que o corpo necessita de alguns cuidados, como tomar banho, escovar os dentes, cortar as unhas, ir ao médico, etc. Também estimulamos em todos os momentos a oralidade dos alunos e consideramos os seus conhecimentos prévios. Para consolidar os conhecimentos adquiridos nesta aula, foi solicitado que fizessem um desenho do que tinham compreendido sobre a mensagem da música.

## Uma mudança de hábitos

Sabe-se o quanto é importante que a aula seja contextualizada e que considere a realidade dos alunos, para que se possa fazer sentido, e atribuir significados para os mesmos. Esse foi outro objetivo do nosso trabalho. A atividade de “cuidados com o corpo” promoveu uma mudança de hábitos nas crianças. No dia seguinte, as crianças entraram na sala de aula falando com muito orgulho que tinham tomado banho e escovado os dentes antes de ir para a escola.

A partir desses relatos pode-se perceber que todos resinificaram os seus conceitos, Em outras palavras,

Uma abordagem transdisciplinar se mostrou um possível caminho capaz de fazer interagir aspectos subjetivos e objetivos na formação lúdica, propiciando condições formativas que favorecem o exercício de ampliação de percepções e ações dos sujeitos, incluindo a relação consigo, com o outro e com o ambiente. (GUIMARÃES, 2005)

E assim, buscando sempre desenvolver um trabalho interdisciplinar, com perspectivas transdisciplinares fomos desenvolvendo o trabalho ao longo do ano de 2016. Quando necessário realizamos a reformulação do plano de aula, para que a prioridade fosse sempre o desenvolvimento do aluno. Com este olhar, pode-se também ressaltar que: [...] é na atitude interdisciplinar que o professor encontra condições de ressignificar sua prática em relação à busca de conhecimento, perguntando, duvidando, dialogando consigo mesmo e com seus pares.” (LIBÂNEO, 2007, p.33).

É importante ratificar que a ludicidade deve ser uma prática permanente, principalmente quando se fala da Educação Infantil, pois o brincar proporciona uma aprendizagem mais prazerosa, ajuda no desenvolvimento cognitivo e motor, corrobora nas relações interpessoais, além de ser um direito de toda criança, e principalmente no ambiente escolar.

## Compartilhando saberes

É importante salientar que um dos objetivos do Programa (PIBID), como foi dito anteriormente, é a iniciação à docência dos licenciandos nas escolas públicas, mas para que isto aconteça há o envolvimento dos coordenadores de área, dos supervisores e dos professores das turmas que orientam e colaboram na formação teórico-prática dos estudantes dos cursos das licenciaturas no Brasil.

## Considerações finais

De acordo com Zeichner (1993), os professores que assumam uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e às condições sociais que o influenciam. Dessa maneira podemos observar que o PIBID traz essa reflexão para os seus bolsistas, visto que é um programa de formação inicial que dá liberdade para os seus bolsistas aplicarem planos de aulas elaborados por eles e adaptados com a realidade que está sendo vivenciada.

Ademais, oferece oportunidades dos bolsistas observarem e criarem suas próprias práticas de ensino. Complementando essa ideia, Alarcão (2003, p. 41) apresenta que a noção do que vem a ser um professor reflexivo pode se basear na “consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhes são exteriores.”

## Referências bibliográficas

- ALARCÃO, I. A formação do professor reflexivo, in: ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- BARBOSA, Rogério Andrade. **Ndule Ndule: assim brincam as crianças africanas**. São Paulo, Editora Melhoramentos, 2011.

- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- GARCIA, Marcelo Carlos. **Formação de professores. Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.
- GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 9 ed. São Paulo, Cortez, 2007.
- PESSOA, Ana Cláudia G. **Sequência Didática**. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/sequencia-didatica>> Acesso em: 23/06/17
- ZEICHNER, Kenneth M. A.l. **Formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidade**. Educação, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez., 2010. Disponível em: <<file:///C:/Users/Sergio/Downloads/2357-8670-1-PB.pdf>> Acesso em: 24/05/2017.

## **DADOS DOS (AS) AUTORES (AS)**

### **Ana Catarina dos S. P. Cabral**

Professora do Departamento de Educação. Coordenadora do PIBID  
Pedagogia/UFRPE. E-mail: anacatarinacabral@yahoo.com.br

### **Alexsandro Rafael da Silva**

Graduando do curso de Licenciatura em Pedagogia. Bolsista de  
Iniciação à Docência. E-mail: alexsandrorafael@hotmail.com

### **Alzenir Severina da Silva**

Professora do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Unidade  
Acadêmica de Garanhuns (UAG). Orientadora/Colaboradora do  
PIBID. E-mail: alzenir@uag.ufrpe.br; alzenirsilva@uol.com.br

### **Ana Rúbia Arruda da Silva**

Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia/UFRPE. Bolsista  
de Iniciação à Docência. E-mail: rubia.arruda38@gmail.com

### **Carmi dos Santos Ferraz**

Professora do Departamento de Educação. Coordenadora do PIBID  
Pedagogia/UFRPE. E-mail: carmiferraz@gmail.com

**Elaine Cristina Nascimento da Silva**

Professora do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco/Unidade Acadêmica de Serra Talhada. Coordenadora da área de Letras. E-mail: elainecrisufrpe@gmail.com

**Eduardo Jorge Souza da Silva**

Professor do Departamento de Educação/UFRPE. Coordenador de Área de Licenciatura em Educação Física. E-mail: dudasport@gmail.com

**Lucas Correia da Silva**

Graduando do Curso de Licenciatura em Educação Física/UFRPE. Bolsista de Iniciação à Docência. E-mail: lucas\_correia23@hotmail.com

**Lúcia de Fátima Araújo**

Professora do Departamento de Educação. Coordenadora do PIBID Pedagogia/ UFRPE. E-mail: luciaaraujo@hotmail.com

**Marina Catolé G. C. Costa**

Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia/UFRPE. Bolsista de Iniciação à Docência. E-mail: marinacatole@gmail.com

**Marina Lins**

Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia/UFRPE. Bolsista de Iniciação à Docência. E-mail: marilinsdecarvalho@gmail.com

**Marcielly Teixeira Correia**

Graduanda no curso de licenciatura em Pedagogia. Bolsista do Programa de Iniciação a Docência (PIBID-UAG). E-mail: marcy.correia1903@gmail.com

**Merielle Cristine da Silva Arruda**

Discente do Mestrado em Ensino das Ciências-PPGEC-UFRPE. Ex-Bolsista de Iniciação à Docência do PIBID/UFRPE. E-mail: merielle.arruda@ufrpe.br

**Pericles Ypiranga de Souza Dantas Neto**

Bolsista de Iniciação à Docência. Aluno do Curso de Licenciatura em Educação Física/UFRPE. E-mail: pysdn@hotmail.com

**Rita de Cássia A. Santos de Pontes**

Professora da Escola Municipal Darcy Ribeiro. Supervisora do Programa de Iniciação à Docência do PIBID/UFRPE. E-mail: ritaazevedo24@yahoo.com.br

**Rosângela Cely Branco Lindoso**

Professora do Departamento de Educação Física/UFRPE. Coordenadora de Área de Licenciatura em Educação Física. E-mail: roxente@hotmail.com

**Sandra Cavalcanti de Arruda**

Professora da Escola Rozemar de Macedo Lima. Supervisora do Programa de Iniciação à Docência do PIBID/UFRPE. E-mail: sandracavalcanti59@hotmail.com

**Thaís Ludmila da Silva Ranieri**

Professora do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco/Unidade Acadêmica de Serra Talhada. Coordenadora da área de Letras. E-mail: thaisranieri@yahoo.com.br

**Valéria Severina Gomes**


Professora do Departamento de Letras/UFRPE. Orientadora/Colaboradora do PIBID/UFRPE. E-mail: lelavsg@gmail.com.

**Wedja Maria Jesus de Lima**

Discente do curso de Licenciatura em Letras Português-Espanhol. Bolsista de Iniciação à Docência. E-mail: wedjesus3@gmail.com.

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





**O** conjunto de textos que ora apresentamos neste livro intitulado **Cenários de Aprendizagem: um olhar sobre as práticas pedagógicas do PIBID/UFRPE no espaço escolar** é fruto do exercício reflexivo e analítico das(os) professoras(as) universitárias(as), professoras(as) da Educação Básica e estudantes das diversas licenciaturas da UFRPE. Mais uma vez, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) vem a público demonstrar toda a sua potencialidade no campo da Formação Docente. Ao instituir como lógica formativa a ideia da escola enquanto cenário de aprendizagem profissional de professoras(es), o PIBID provocou um deslocamento nos paradigmas institucionais das universidades brasileiras, que concentrava toda a problematização dos saberes e fazeres docentes nos centros universitários de formação de professoras(as).

ISBN 978-65-86466-09-6



9 786586 466096